



Eğitim Bilimleri
Enstitüsü

T.C.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

PANDEMİ DÖNEMİNDE ÖĞRETMEN DAYANIKLILIĞINA İLİŞKİN
ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Zeyneb ÇETİNER

(Yüksek Lisans Tezi)

İstanbul, 2023



Eğitim Bilimleri
Enstitüsü

T.C.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

PANDEMİ DÖNEMİNDE ÖĞRETMEN DAYANIKLILIĞINA İLİŞKİN
ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

TEACHERS' OPINIONS ON TEACHER RESILIENCE DURING THE PANDEMIC

Zeyneb ÇETİNER

(Yüksek Lisans Tezi)

DANIŞMAN

Doç. Dr. Ahmet Faruk LEVENT

İstanbul, 2023

Tüm kullanım hakları

M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.

© 2023



ETİK BEYANI

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırladığım çalışmamda;

- Sunduğum bilgileri, dokümanları ve verileri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Çalışmamda yararlandığım eserlerin tamamına atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Elde ettiğim verilerde ve sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı bildirir, aksi bir durumda aleyhimde doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

Zeyneb Çetiner

ÖNSÖZ

Hali hazırda zor olan öğretmenlik mesleği Covid-19 pandemisinin yıkıcı etkileriyle daha da zor hale gelmiştir. Tüm bu zorluklar karşısında öğrencilerin kalbine dokunmaya devam eden dayanıklı öğretmenlerin sahip oldukları niteliklerin diğer öğretmenlere yardımcı olmasını temenni ederim. Bu araştırmanın, mesleğini bırakmanın kıyısında olan veya bırakan tüm meslektaşlarıma, dayanıklı öğretmen olmanın mümkün olduğunu göstermesini ve kendilerine ışık olmasını dilerim.

Öncelikle tez başlangıç süresinden bitiş süresine kadar desteklerini benden esirgemeyen, tez sürecinde ve ders döneminde engin bilgi, deneyim ve birikimlerinden istifade etme şansı yakaladığım, yalnızca danışman olarak değil aynı zamanda akademisyen ve öğretmen olarak rol modeli olduğunu düşündüğüm değerli hocam ve danışmanım Doç. Dr. Ahmet Faruk Levent'e, öğrenciliğim boyunca sahip olduğu bilgi ve deneyimleriyle ufkumu açan Prof. Dr. Münevver Çetin'e ve tez savunmamda değerli görüşlerini paylaşan Dr. Tuba Akpolat'a teşekkür ederim. Ayrıca, tüm eğitim hayatım boyunca bana katkısı olan öğretmenlerime ve araştırmaya katılarak değerli görüşlerini paylaşan katılımcı öğretmenlere teşekkür ederim. Araştırma için Erzurum'a gittiğim zaman önceden tanışıklığımız olmamasına rağmen bana evini açan ve sofralarında ekmeklerini benimle paylaşan Hınıs'taki öğretmen arkadaşlara özellikle teşekkür ederim.

Tez süresi boyunca her aradığım vakit hem bilimsel hem de manevi olarak beni destekleyen ve bu hayattaki ilk öğretmenlerim olan sevgili babacığım Prof. Dr. B. Gültekin Çetiner'e ve her başarımın altına imzasını atabileceğim sevgili anneciğim Şahinde Çetiner'e teşekkürü borç bilirim. Tez çalışmalarından dolayı bazen ihmal ettiğim ancak her daim kalbimde hissettiğim canım ablam ve arkadaşım Betül Çetiner Boyalı'ya, çalışmalarındaki titizliğinden ve bilgilerinden ilham aldığım sevgili ablam Rumeysa Yılmaz'a, sadece varlığıyla bile beni mutlu edebilen sevgili ablam Şeyma Çetiner ve canım kardeşim Ömer Çetiner'e gönlümün en güzel yerinden teşekkür ediyorum.

Son olarak, tezimin başlangıcını ve bitişini içerisinde tamamladığım ve çeşitli kaynaklarından faydalandığım İSAM kütüphanesine teşekkür ederim.

Zeyneb Çetiner

ÖZET

PANDEMİ DÖNEMİNDE ÖĞRETMEN DAYANIKLILIĞINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Etkisini birçok alanda gösteren Covid-19 pandemisi, eğitim-öğretim hayatında da birçok değişikliğe neden olmuştur. Duygusal ve fiziksel emek yoğunluğu yüksek olan öğretmenlik mesleği, pandemi sürecinde eğitim verimliliğini sürdürebilmek amacıyla daha zorlu bir hal almış ve bu süreçle birlikte gelen yeni eğitim modelinin öğretmenler üzerindeki etkisi kaçınılmaz olmuştur. Öğretmenlerin çeşitli şartlara uyumu ve zor koşullarla yüzleşebilme yeterliliği olarak tanımlanan öğretmen dayanıklılığı, pandemi sürecinde yaşanan zorluk ve değişimlerle daha fazla önemli hale gelmiştir.

Literatür incelendiğinde, öğretmenlerin pandemide dayanıklılıklarına ilişkin görüşlerini analiz eden az sayıda çalışmanın olduğu gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin, pandemi öncesi ve sonrasında etkileyen zor koşulların ve dayanıklılıklarını sağlayan faktörlerin ortaya çıkarılması literatür açısından önem arz etmektedir. Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin, pandeminin öğretmen dayanıklılığına ilişkin görüşlerinin incelenmesidir.

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik desen kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmiştir. Buna göre, pandemi döneminde İstanbul ili Ümraniye ve Üsküdar ilçelerinde bulunan çeşitli özel okullarda görev yapan 10 öğretmen ile Erzurum ili Hınıs ilçesinde bulunan çeşitli resmi okullarda görev yapan 10 öğretmen araştırmanın çalışma grubunda yer almıştır. Pandemi döneminde büyükşehir ve kırsalda görev yapan öğretmenlerin yaşadıkları sorunlara ilişkin farklı bakış açısına sahip olduğu düşünüldüğü için bu araştırmanın çalışma grubu hem İstanbul hem de Erzurum ilinden seçilmiştir. Bu araştırmaya katılım sağlayan öğretmenler ile Erzurum ve İstanbul'da yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Pandemi koşullarında İstanbul'da çalışan bazı öğretmenlerin tercihi doğrultusunda görüşmelerin bir kısmı online olarak yapılmıştır. Görüşmeler, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar ile yapılan görüşmelerin transkripsiyonları araştırmacı tarafından detaylıca incelenmiş ve MAXQDA 2020 programı kullanılarak görüşmeler öncelikle bilgi parçacıklarına bölünerek içerik analizi yapılmıştır. Elde edilen bilgi parçacıklarından kod listesi oluşturulmuş sonrasında kod listelerinden ana temalar ve alt temalar oluşturulmuştur.

Yapılan araştırma neticesinde 9 ana tema oluşmuştur. Bu ana temalar; “Öğretmenlerin öğretmen dayanıklılığına ilişkin görüşleri”, “Öğretmenlerin mesleklerinde karşılaştığı zor koşullara ilişkin görüşleri”, “Öğretmenlerin mesleklerinde dayanıklılıklarını sağlayan faktörlere ilişkin görüşleri”, “Öğretmenlerin pandemi döneminde karşılaştığı acil uzaktan eğitim problemlerine ilişkin görüşleri”, “Öğretmenlerin pandemi döneminde karşılaştığı çevresel problemlere ilişkin görüşleri”, “Öğretmenlerin pandemi döneminde dayanıklılıklarını sağlayan faktörlere ilişkin görüşleri”, “Öğretmenlerin pandemi döneminde mesleği bırakmaya ilişkin görüşleri”, “Öğretmenlerin pandemi döneminin mesleklerine etkisine ilişkin görüşleri” ve “Öğretmenlerin öğretmen dayanıklılığını artırmak için önerileri” şeklinde sıralanmaktadır. Ana temaların altında çeşitli alt temalar bulunmaktadır. İlk 3 ana tema öğretmenlerin pandemi öncesi dayanıklılıklarına ilişkin görüşleri içermekte olup diğer 6 tema öğretmenlerin pandemi döneminde dayanıklılıklarına ilişkin görüşleri kapsamaktadır.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin pandemi döneminde dayanıklılıklarını en fazla etkileyen unsurlar; internet altyapısı eksikliği, donanım eksikliği, öğrencilerde öğrenme kaybı, öğrencilerin devamsızlık problemleri, fiziksel uzaklık, velinin derse katılması, idare denetimi, iş yükü artışı, veli ilgisizliği, idarenin destek vermemesi, mesai dışı çalışma, ekonomik koşullar, ulaşım sorunu, sosyal uzaklık olmuştur. Öğretmenlerin bu zorlu süreçte dayanıklılıklarını en fazla sağlayan faktörler; mesleki adanmışlık, profesyonel gelişim, pozitif olmak, idare desteği, veli iş birliği, meslektaş iş birliği, hobi ile uğraşmak olduğu belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler: Dayanıklılık, öğretmen dayanıklılığı, pandemi

ABSTRACT

TEACHERS' OPINIONS ON TEACHER RESILIENCE DURING THE PANDEMIC

The Covid-19 pandemic, which has shown its impact in many areas, has also caused many changes in education and training. The teaching profession, which has a high intensity of emotional and physical labour, has become more difficult in order to maintain educational efficiency during the pandemic, making the impacts of this process inevitable on teachers. Teacher resilience, which is defined as the adaptation of teachers to various conditions and the ability to face difficult conditions, has become more important with the difficulties and changes experienced during the pandemic.

The general purpose of this research is to examine the effects of the pandemic on teacher resilience by examining the difficulties they encountered in this period, and their opinions on strategies to cope with these difficulties. In this study, teachers' opinions on the concept of teacher resilience, the difficult conditions they encountered before the pandemic, the factors which contributed to their resilience before the pandemic, the difficult conditions they encountered during the pandemic period, the factors which contributed to their resilience during the pandemic, their thoughts on leaving the profession, their opinions on the impact of the pandemic on their profession, and the teachers' proposals on how to increase teacher resilience have been revealed. In addition, suggestions have been made in accordance with the difficult conditions faced by teachers and the factors that contributed to their resilience. Literature review shows that there are few studies which analyse the opinions of teachers on teacher resilience during the pandemic. It is important to examine the difficult conditions that undermine the resilience of teachers before and after the pandemic and the factors which contribute to their resilience.

This study was carried out by using one of the qualitative research methods known as the phenomenological design, Maximum variation sampling which is one of the purposeful sampling methods was used to select participants for this research. Accordingly, 10 teachers working in various private schools in Ümraniye and Üsküdar districts of Istanbul and 10 teachers working in various public schools in Hınıs district of Erzurum province during the pandemic period were included in the study group of the research. The study group of this research was selected from both Istanbul and Erzurum provinces since it is thought that

teachers working in metropolitan and rural areas have different perspectives on the problems they experience during the pandemic period. In this research, face-to-face interviews were conducted with the participants in Erzurum and Istanbul. Based on the preferences of some teachers working in Istanbul, some of the interviews were conducted online. Interviews were conducted using a semi-structured interview form. The transcriptions of the interviews with the participants were examined in detail by the researcher, and the content analysis was carried out by using the MAXQDA 2020 program. A code list was created from the information obtained, and then main themes and sub-themes were created from the code lists. As a result, there are 9 main themes in this research. These main themes are; "Teachers' Opinions on Teacher Resilience", " Teachers' Opinions on the Difficult Conditions They Face in Their Profession", "Teachers' Opinions on the Factors Contributing to Their Resilience in Their Profession", "Teachers' Opinions on Distance Education Problems Encountered During the Pandemic Period", "Teachers' Opinions on Environmental Problems Encountered During the Pandemic Period" "Teachers' Opinions on the Factors That Contribute to their Resilience During the Pandemic Period", "Teachers' Opinions on Quitting the Profession", "Teachers' Opinions on the Effect of the Pandemic Period on Their Professions" and "Teachers' Proposals for Increasing Teacher Resilience". There are various sub-themes formed under the main themes. The first 3 main themes include the opinions of teachers about their resilience before the pandemic, and the other 6 themes include the opinions of teachers about their resilience during the pandemic period.

As a result, the factors that most affect teachers' resilience during the pandemic period are lack of internet infrastructure, lack of technological equipment, learning loss in students, students' absenteeism, physical distance, parent participation in distance learning courses, administrative supervision, increase in workload, parent indifference, lack of support from the administration, out-of-hours work, economic conditions, transportation problem, social distance. The factors that contributed to teacher resilience in pandemic were professional dedication, professional development, positive attitude, administrative support, parent cooperation, colleague cooperation, develop a hobby. After examining the opinions of teachers on teacher resilience, suggestions were made to increase teacher resilience.

Key words: Resilience, teacher resilience, pandemic

İÇİNDEKİLER

ETİK BEYANI	I
ÖNSÖZ	II
ÖZET	III
ABSTRACT	V
İÇİNDEKİLER	VII
TABLolar LİSTESİ.....	X
ŞEKİLLER LİSTESİ	XI
BÖLÜM I: GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Amaç.....	3
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Sınırlılıklar.....	5
1.5. Sayıtlar	5
1.6. Kavramlar	5
BÖLÜM II: KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	6
2.1. Dayanıklılık Kavramı	6
2.1.1. Psikolojide Dayanıklılık.....	8
2.1.2. Koruyucu ve Risk Faktörleri.....	9
2.1.2.1. Risk Faktörleri.....	10
2.1.2.2 Koruyucu Faktörler	11
2.2. Öğretmen Stresi ve Tükenmişlik	15
2.3 Öğretmen Duyguları ve Psikolojik İyi Oluş	18
2.4 Öğretmen Dayanıklılığı	21
2.4.1. Psikolojik Bir Yapı Olarak Öğretmen Dayanıklılığı.....	24
2.4.2. Çok Boyutlu ve Sosyal Bir Yapı Olarak Dayanıklılık	24
2.4.3. Öğretmen Dayanıklılığının Boyutları	25
2.4.4. Öğretmen Dayanıklılığını Engelleyecek Risk Faktörleri	27
2.4.4.1. Çevresel Faktörler	27
2.4.4.2. İçsel Faktörler.....	29
2.4.4.3. Diğer Faktörler	30

2.5. Öğretmen Dayanıklılığının İnşası.....	31
2.6. Covid-19 Pandemisi	35
2.6.1 Covid-19 Pandemisinin Ekonomi Üzerindeki Etkileri	36
2.6.2 Covid-19 Pandemisinin Psikoloji Üzerindeki Etkileri.....	38
2.6.3. Covid-19 Pandemisinin Eğitime Etkisi.....	41
2.6.3.1 Uzaktan Eğitim.....	42
2.6.3.1.1. Uzaktan Eğitimin Avantajları	43
2.6.3.1.2. Uzaktan Eğitimin Dezavantajları.....	44
2.6.3.2 Acil Uzaktan Eğitim	45
2.6.3.2.1. Dünya’da Acil Uzaktan Eğitim Uygulamaları.....	46
2.6.3.3. Pandeminin Teknik Anlamda Eğitim Üzerindeki Etkisi	48
2.6.3.4. Pandeminin Öğrenci Üzerindeki Etkisi	50
2.6.3.5. Pandeminin Veli Üzerindeki Etkisi	54
2.6.3.6. Pandeminin Ölçme ve Değerlendirme Üzerinde Etkisi.....	55
2.6.3.7 Pandeminin Öğretmen Üzerinde Etkisi.....	56
2.6.3.8. Pandeminin Öğretmen Dayanıklılığına Etkisi.....	59
2.6.3.8.1 Pandeminin Öğretmen Dayanıklılığına Etkisi ile İlgili Araştırmalar	60
BÖLÜM III: YÖNTEM.....	66
3.1. Araştırmanın Modeli.....	66
3.3. Çalışma Grubu.....	68
3.4 Verilerin Toplanması ve Veri Toplama Aracı	70
3.5 Verilerin Analizi	71
3.6 Geçerlik ve Güvenilirlik	71
BÖLÜM IV: BULGULAR.....	73
4.1 Ana Tema 1: Öğretmenlerin Öğretmen Dayanıklılığına İlişkin Görüşleri	73
4.2 Ana Tema 2: Öğretmenlerin Mesleklerinde Karşılaştığı Zor Koşullara İlişkin Görüşleri ..	77
4.3 Ana Tema 3: Öğretmenlerin Mesleklerinde Dayanıklılıklarını Sağlayan Faktörlere İlişkin Görüşleri	89
4.4 Ana Tema 4: Öğretmenlerin Pandemi Döneminde Karşılaştığı Acil Uzaktan Eğitim Problemlerine İlişkin Görüşleri	100
4.5 Ana Tema 5: Öğretmenlerin Pandemi Döneminde Karşılaştığı Çevresel Problemlere İlişkin Görüşleri.....	122
4.6 Ana Tema 6: Öğretmenlerin Pandemi Döneminde Dayanıklılıklarını Sağlayan Faktörlere İlişkin Görüşleri.....	130

4.7 Ana Tema 7: Öğretmenlerin Pandemi Döneminde veya Sonrasında Mesleği Bırakmaya İlişkin Görüşleri.....	142
4.8 Ana Tema 8: Pandemi Döneminin Mesleklerine Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri ...	145
4.9 Ana Tema 9: Öğretmenlerin Öğretmen Dayanıklılığını Artırmak için Önerileri.....	151
BÖLÜM V: SONUÇ VE TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	163
5.1 Tartışma ve Sonuç	163
5.1.1 Öğretmen Dayanıklılığı Kavramına İlişkin Görüşler.....	163
5.1.2 Öğretmenlerin Kişisel Dayanıklılık Düzeylerine İlişkin Görüşleri.....	165
5.1.3 Öğretmenlerin Mesleklerinde Karşılaştığı Zor Koşullar.....	165
5.1.4 Öğretmenlerin Mesleklerinde Dayanıklılıklarını Sağlayan Faktörler.....	167
5.1.5 Öğretmenlerin Pandemi Döneminde Karşılaştığı Zor Koşullar.....	169
5.1.6 Öğretmenlerin Pandemi Döneminde Dayanıklılıklarını Sağlayan Faktörler	173
5.1.7 Pandemi Döneminde ve Sonrasında Öğretmenlerin Mesleği Bırakma Düşünceleri .	175
KAYNAKÇA	179
EKLER	197
EK 1: GÖRÜŞME FORMU	197

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 2. 1 Uzaktan Eğitim ve Acil Uzaktan Eğitim Arasındaki Farklar.....	45
Tablo 3. 1 Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler.....	69
Tablo 4. 1 Öğretmenlerin Öğretmen Dayanıklılığı Kavramına İlişkin Görüşleri	74
Tablo 4. 2 Öğretmenlerin Kişisel Dayanıklılıklarına İlişkin Görüşleri	76
Tablo 4. 3 Öğretmenlerin Mesleklerinde Karşılaştığı Öğrenci Kaynaklı Problemlere İlişkin Görüşleri	77
Tablo 4. 4 Öğretmenlerin Mesleklerinde Karşılaştığı Veli Kaynaklı Problemlere İlişkin Görüşleri.....	80
Tablo 4. 5 Öğretmenlerin Mesleklerinde Karşılaştığı İdare Kaynaklı Problemlere İlişkin Görüşleri.....	83
Tablo 4.6 Öğretmenlerin Mesleklerinde Karşılaştığı Diğer Problemlere İlişkin Görüşleri	87
Tablo 4. 7 Öğretmenlerin Mesleklerinde Dayanıklılıklarını Sağlayan Faktörlerin Profesyonel Boyuta Göre Sıralanması	90
Tablo 4. 8 Öğretmenlerin Mesleklerinde Dayanıklılıklarını Sağlayan Faktörlerin Motivasyonel Boyuta Göre Sıralanması	92
Tablo 4. 9 Öğretmenlerin Mesleklerinde Dayanıklılıklarını Sağlayan Faktörlerin Sosyal Boyuta Göre Sıralanması	95
Tablo 4. 10 Öğretmenlerin Mesleklerinde Dayanıklılıklarını Sağlayan Faktörlerin Duygusal Boyuta Göre Sıralanması	98
Tablo 4. 11 Öğretmenlerin Pandemi Döneminde Karşılaştığı Teknoloji Kaynaklı Acil Uzaktan Eğitim Problemlerine İlişkin Görüşleri.....	100
Tablo 4. 12 Öğretmenlerin Pandemi Döneminde Karşılaştığı Öğrenci Kaynaklı Acil Uzaktan Eğitim Problemlerine İlişkin Görüşleri.....	105
Tablo 4. 13 Öğretmenlerin Pandemi Döneminde Karşılaştığı Veli Kaynaklı Acil Uzaktan Eğitim Problemlerine İlişkin Görüşleri	114
Tablo 4. 14 Öğretmenlerin Pandemi Döneminde Karşılaştığı İdare Kaynaklı Acil Uzaktan Eğitim Problemlerine İlişkin Görüşleri	116
Tablo 4. 15 Öğretmenlerin Pandemi Döneminde Karşılaştığı Diğer Acil Uzaktan Eğitim Problemlerine İlişkin Görüşleri.....	119
Tablo 4. 16 Öğretmenlerin Pandemi Döneminde Karşılaştığı Veli Kaynaklı Çevresel Problemlere İlişkin Görüşleri	123

Tablo 4. 17 Öğretmenlerin Pandemi Döneminde Karşılaştığı İdare Kaynaklı Çevresel Problemlere İlişkin Görüşleri	124
Tablo 4. 18 Öğretmenlerin Pandemi Döneminde Karşılaştığı Diğer Çevresel Problemlere İlişkin Görüşleri	127
Tablo 4. 19 Öğretmenlerin Pandemi Döneminde Dayanıklılıklarını Sağlayan Faktörlerin Profesyonel Boyuta Göre Sıralanması	130
Tablo 4. 20 Öğretmenlerin Pandemi Döneminde Dayanıklılıklarını Sağlayan Faktörlerin Motivasyonel Boyuta Göre Sıralanması	132
Tablo 4. 21 Öğretmenlerin Pandemi Döneminde Dayanıklılıklarını Sağlayan Faktörlerin Sosyal Boyuta Göre Sıralanması.....	137
Tablo 4. 22 Öğretmenlerin Pandemi Döneminde Dayanıklılıklarını Sağlayan Faktörlerin Duygusal Boyuta Göre Sıralanması	140
Tablo 4. 23 Pandemi Döneminde Mesleği Bırakmayı Düşünen Öğretmenlerin Sebeplerine İlişkin Görüşleri	142
Tablo 4. 24 Pandemi Döneminde Mesleği Bırakmayı Düşünmeyen Öğretmenlerin Sebeplerine İlişkin Görüşleri.....	144
Tablo 4. 25 Pandemi Döneminin Mesleklerine Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri	146
Tablo 4. 26 Öğretmenlerin Öğretmen Dayanıklılığını Artırmak için Önerileri	151

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1 Öğretmen Dayanıklılığının Dört Boyutu	26
--	----

BÖLÜM I: GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde; araştırmanın problem durumuna, araştırmanın amacına, önemine, sınırlılıklarına, sayıtlarına ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Eğitim, insanın yaşam biçiminde bir değişiklik anlamına gelmektedir. Bu, bir insanın karşılaştığı her durumda mevcut olan en iyi alternatifi seçme yeteneğinin yükseltilmesi demektir. Ayrıca eğitim herhangi bir zamanda bir soruna en iyi yaklaşımı benimsemeye hazırlamak için kişinin gelişimi anlamına gelir. Toplumlardaki gerçek sorunların çözülmesini sağlayan yeni nesillerin yetiştirilmesinde eğitimin rolü kaçınılmazdır. Günümüzde giderek artan sayıda insan, çoğunlukla temel eğitimlerini yetersiz bulmakta ve çağdaş toplumun taleplerini karşılamak için orta veya yüksek eğitim almaya çalışmaktadır. Eğitimin geleceğin şekillenmesinde rolünü bildiklerinden eğitim seviyelerini yükseltmek için zamanlarını, maddi varlıklarını ve hatta bazen sağlıklarını bile feda etmektedirler. Bu yüzden eğitim ebeveyn, öğrenci, öğretmen dahil olmak üzere tüm paydaşların sorumluluğundadır.

Tarih boyunca eğitim, bir toplumu şekillendirmenin en önemli aracı olarak görülmüştür. Öğretmenler ise bu sistemin yapı taşı olmuşlar ve toplum için önemli rol üstlenmişlerdir. Etkili öğretmenler, hayatları daha iyi hale getirme yeteneğine sahiptir. Öğretmenler, öğrencilerin hayatlarının başka yerlerinde eksik olan bir destek sistemi olarak hareket edebilirler. Daha ileri gitmek ve daha büyük hayaller kurmak için bir rol modeli ve ilham kaynağı olabilirler. Öğrencileri başarılarından ve başarısızlıklarından sorumlu tutarlar ve iyi öğretmenler, yetenekli öğrencilerinin tam potansiyellerine ulaşabilmelerinde büyük rol oynayabilirler. Her kesimden ve her dersten öğretmenler, fikirleri şekillendirme ve toplum, yaşam ve kişisel hedefler hakkında fikirler oluşturmaya yardımcı olma yeteneğine sahiptir. Öğretmenler ayrıca öğrencilerin sınırlarını genişletebilir ve yaratıcılıklarını zorlayabilir.

Öğretmenlik zor ancak aynı zamanda başka birinin hayatında en fazla etkiyi yaratabilecek bir meslektir. Etkili öğretmenler, öğrenciler için nihai rol modellerdir. Öğrencilerin akademik kariyerlerinde pek çok farklı türde öğretmenle temasa geçmeleri, büyük olasılıkla onlarla konuşan bir öğretmenin olacağı anlamına gelir. Öğretmen-öğrenci bağlantısı, aksi takdirde bu istikrara sahip olamayacak bazı öğrenciler için çok değerlidir.

Öğretmenler, çocukların pozitif olmaları, her zaman daha fazla çaba göstermeleri ve yıldızlara ulaşmaları için rol modelidir. Bilgi ve eğitim, hayatta başarılabilecek her şeyin temelidir. Öğretmenler, günümüz gençliğine eğitimin gücünü sağlayarak onlara daha iyi bir gelecek imkânı sunarlar. Öğretmenler karmaşık olanı basitleştirir ve soyut kavramları öğrenciler için erişilebilir kılar. Öğretmenler ayrıca çocukları, aksi takdirde temasa geçemeyecekleri fikirlere ve konulara maruz bırakarak ilgi alanlarını genişletebilir ve öğrencilerini daha iyisini yapmaya zorlayabilirler. İyi bir öğretmen her türden öğrenciye rehberlik ederek, her çocuğun güçlü ve zayıf yönlerini görebilir ve onlara hızlı şekilde daha yükseğe ulaşmak için yardım ve rehberlik sağlayabilir. Öğretmenler aynı zamanda ilham ve motivasyon kaynağıdır. Öğretmenler, öğrencilere iyi şeyler yapmaları için ilham verir ve onları çok çalışmaları ve akademik hedeflerini yolunda tutmaları için motive eder.

2019 yılının aralık ayında Wuhan'daki bir deniz ürünleri pazarında Covid-19 olarak bilinen yeni bir korona virüsü keşfedilmiştir (Huang vd., 2020, s. 1). En erken vakaların çoğunun deniz ürünleri pazarı ile bağlantılı olmasına ve hastaların çevresel yollar ile enfekte olduklarının biliniyor olmasına rağmen giderek artan vaka sayıları, insandan insana bulaşmanın meydana geldiğini açıkça ortaya koymuştur (Li vd., 2020, s. 5). 160 ülkede 200,000 kişiyi aşan vaka sayıları ve meydana gelen 8000 kişinin ölümü ile birlikte 11 Mart 2020'de Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) bu hastalığı Covid-19 pandemisi olarak ilan etmiştir (World Health Organisation, 2020). Covid-19 pandemisi başta ekonomi olmak üzere eğitim, turizm ve insan psikolojisi gibi pek çok alanda olumsuz etkilerini göstermiştir. Eğitimde aksaklıklara yol açan pandeminin etkileri tüm paydaşlar tarafından hissedilmiştir.

Öğretmenler kariyerleri boyunca çatışma ve stres yaratan birçok durumla karşılaşmaktadırlar (Bobek, 2002, s. 202). Çatışma ve stresin etkili bir biçimde yönetilmediği durumlarda kişinin fiziksel sağlığı ve psikolojik iyi oluşu etkilenebilir ve bu durum, benlik saygısında değişikliklere, uyku ve yeme alışkanlıklarının değişmesine, depresyona, iş tatmininin azalmasına ve hastalığa karşı savunmasızlığın artmasına neden olabilir (Linville 1987; Brooks 1994; akt. Bobek, 2002, s. 202). Pandemi ile beraberinde gelen zorlu şartların öğretmenler üzerinde de olumsuz etkileri olmuştur. Öğretmenin sıkıntılı koşullar karşısında hızlı ve verimli bir şekilde uyum sağlayarak geri sıçramaya devam etme kapasitesi olarak tanımlanan öğretmen dayanıklılığı pandemiye önemli bir kavram haline gelmiştir (Gu ve Day, 2007, s. 1302).

Pandemiden önce yapılan çalışmalar, öğretmen dayanıklılık kavramını zorlu koşullar altında incelemiştir ancak pandemi gibi yıkıcı etkileri olan ve hem fiziksel hem de psikolojik sağlığa direkt etkisi bulunan bir durumun öğretmen dayanıklılığı üzerindeki etkisini araştırmak son derece önem arz etmektedir. Pandemi gibi yıkıcı etkileri olan bir durumun öğretmenler üzerindeki etkisini dayanıklılık kavramı ile incelemek literatüre çeşitli katkılar sağlayacaktır. Öğretmenlerin, dayanıklılıklarını korumak için bu dönemde kullandıkları stratejileri ortaya çıkarmak diğer öğretmenlere katkı sağlayacak ve dayanıklılıklarını geliştirmesine olanak tanıyacaktır. Buna ilaveten, elde edilen sonuçlar ile okul idaresi öğretmen dayanıklılığını artırmak amacıyla okullarında çalışmalar yapabilecektir. Nitekim pandemi, öğretmen dayanıklılığının teşvik edilmesinin ve dayanıklılığa sahip okulların oluşmasını sağlamanın okul liderliğinin sorumluluğunda olduğunu gözler önüne sermiştir (Ryan, 2020, Akt. Mullen, Shields ve Tienken, 2021, s. 9).

Literatür incelendiğinde, pandeminin öğretmen dayanıklılığına etkisini koruyucu faktör ve risk faktörleriyle birlikte inceleyen yurt dışında yapılmış birkaç çalışmaya rastlanmıştır. Yurtiçinde Aydın'ın (2022) "Covid-19 Salgını Sürecinde Öğretmenlerin Psikolojik Dayanıklılıklarının Belirsizliğe Tahammülsüz ve Bilişsel Esneklik Düzeylerine Göre İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezi incelenmiş ve belirsizlik tahammülsüzlük ve bilişsel esnekliğin psikolojik dayanıklılığa etkisini saptamak amaçlı yapıldığı anlaşılmıştır. Covid-19 pandemisinin öğretmen dayanıklılığa etkisinin, bu süreçte çalışan öğretmenlerin karşılaştığı risk faktörler ve kullandıkları koruyucu faktörlerine ilişkin öğretmen görüşlerini inceleyen bir araştırmaya yurtiçinde rastlanmamıştır. Bu araştırma, farklı coğrafi bölgelerde çalışan öğretmenlerin, pandeminin öğretmen dayanıklılığına etkisine ilişkin deneyimlerini ve görüşlerini kapsamlı bir biçimde incelemeyi hedeflemektedir.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın genel amacı, öğretmenlerin, pandeminin öğretmen dayanıklılığına etkisine, bu dönemde karşılaştıkları zorluklara, bu zorluklar ile başa çıkma stratejilerine ilişkin görüşlerinin incelenmesidir. Bu doğrultuda, pandeminin öğretmen dayanıklılığına etkisine ilişkin öğretmen görüşlerini incelemek, bu süreçte öğretmenlerin karşılaştıkları risk faktörlerini ve kullandıkları koruyucu faktörlerini ortaya çıkarmak, kırsalda ve şehirde çalışan iki farklı öğretmen grubunun deneyimleri ve görüşlerini incelemek araştırmanın problemini oluşturmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

Alt Problem 1. Öğretmenlerin öğretmen dayanıklılığına ilişkin görüşleri nelerdir?

Alt Problem 2. Öğretmenlerin pandemi döneminde karşılaştıkları zor koşullara ilişkin görüşleri nelerdir?

Alt Problem 3. Öğretmenlerin pandemi döneminde dayanıklılıklarını sürdürebilmek için kullandıkları başa çıkma stratejilerine ilişkin görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Son on yılda öğretmen dayanıklılığı, özellikle öğretmenlik mesleğinin yüksek oranda yıpranma yaşadığı ülkelerde önemli bir araştırma alanı olarak olmuştur (Scheopner, 2010; akt. Mansfield vd., 2012, s. 356). Öğretmenlerin çoğu öğretmenlik mesleğininin yüksek seviyede stresli bir meslek olduğunu belirtmişlerdir (Yalçın, 2013; akt. Bozkurt ve Levent, 2021, s. 7971). İlginç bir şekilde, öğretmenlerin dayanıklılığa meslekleri bağlamında veya belirli kariyer aşamalarında nasıl baktıklarına dair açıklamalar sınırlıdır (Mansfield vd., 2012, s. 356).

Literatür incelendiğinde, öğretmenlerin meslekte karşılaştıkları zorlukları ve bu zorlukları aşmak için kullandıkları stratejileri inceleyen birçok çalışmanın olduğu gözlemlenmiştir. Ancak öğretmen dayanıklılık kavramı üzerine yapılan çalışmaların henüz başlangıç seviyesinde olduğu (Day ve Gu, 2014) belirtilmiştir. Türkiye’de öğretmen dayanıklılığı üzerine yapılan araştırmaların az sayıda olması bu çalışmanın başlıca önemini göstermektedir.

Dünya’daki herkes üzerinde etkisi olan pandemi, başta öğrenciler olmak üzere öğretmenleri ve diğer tüm paydaşları etkilemiştir. Birçok öğretmen bu durumu “yüzme bilmeden okyanusa düşmek” şeklinde ifade etmiştir (Telli ve Altun, 2021, s. 100). Bu yüzden, zorluklara karşı dayanıklılık geliştirmek bu dönemde özellikle önem kazanmıştır (Mullen, Shields ve Tienken, 2021, s. 9). Öğretmenlerin pandemide karşılaştıkları zorlukları ve bu zorluklara karşı kullandıkları başa çıkma stratejilerini incelemek öğretmen dayanıklılığı literatürüne katkı sağlayacağı ön görülmektedir. Buna ilaveten, öğretmenlerin bu süreçte kullandıkları stratejiler, diğer öğretmenlere zorluklarla mücadele konusunda yardımcı olacağı umulmaktadır. Öğretmen dayanıklılığını sağlamak sadece öğretmenin değil okul idaresinin bir sorumluluğudur (Mullen, Shields ve Tienken, 2021, s. 9). Bu araştırmanın sonuçları, okul idaresine, öğretmen dayanıklılık kavramına karşı önemini gösterecek ve bu konu ile ilgili okullarda çalışma yapmalarına olanak sağlayacaktır.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. Pandemi döneminde İstanbul ili Ümraniye ve Üsküdar ilçelerinde bulunan çeşitli özel okullarda görev yapan 10 öğretmen ve Erzurum ili Hınıs ilçesinde bulunan iki devlet okulunda görev yapan 10 öğretmen olmak üzere toplam 20 öğretmen ile sınırlıdır.

2. Bu araştırma, araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile sınırlıdır.

1.5. Sayıtlar

1. Öğretmenlerin sorulara doğru ve içten cevap verdikleri varsayılmıştır.

2. Hazırlanan soruların pandeminin öğretmen dayanıklılığına etkisini belirleyecek seviyede olduğu varsayılmıştır.

1.6. Kavramlar

Öğretmen Dayanıklılığı: Öğretmenin zorluklar karşısında hızlı ve verimli bir şekilde uyum sağlayarak geri sıçramaya devam etme kapasitesini ifade etmektedir (Gu ve Day (2006, s. 1302).

Pandemi: Ülkeler veya kıtalararası yayılan bir bulaşıcı hastalığın salgını olarak tanımlanmaktadır (Tekin, 2021, s. 332).

BÖLÜM II: KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Dayanıklılık Kavramı

Günümüz dünyasında hızla gelişen teknoloji, ekonomik koşullar nedeniyle eğitim gibi pek çok alanı değişime maruz bırakmıştır. Bu değişim nedeni ile insanlar üzerindeki oluşan stres, dayanıklılık kavramının önemini ortaya çıkarmıştır. Dayanıklılık kavramının sağlık, esenlik, yaşam kalitesi gibi olgulara olası etkileri politika ve uygulamaları düzenleyenlerin dikkatini çekmiş ve bu sebebiyetle son yirmi yıldır bu kavram üzerine yapılan araştırmalar çoğalmıştır (Windle, 2010, s. 1).

Dayanıklılık kavramı, psikiyatri ve gelişim psikolojisi disiplinlerinde, bazı çocukların olumsuz yaşam sonuçlarına sahip olma riski altında olarak sınıflandırılmalarına rağmen, olumlu adapte olmalarını ve gelişmelerini sağlayan kişisel özelliklere veya özelliklere artan ilginin bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır (Howard, Dryden ve Johnson, 1999, s. 309). Bir diğer deyişle, dayanıklılık paradigmasının temeli, çocukların ve yetişkinlerin stres, travma ve yaşamlarındaki risklerden nasıl kurtulduklarına dair psikiyatri, psikoloji ve sosyoloji alanlarından ortaya çıkan çarpıcı bir disiplinler arası bakış açısıdır (Henderson ve Milstein, 2003, s. 1).

Dayanıklılık bilimi, yarım yüzyıldan fazla bir süre önce, psikoloji, psikiyatri ve pediatri alanında çocuk gelişimindeki sorunların kökenine ve tedavisine dair ipuçları arayan öncülerin, dezavantaj ve zorluklar nedeniyle risk altındaki çocuklar arasındaki sonuçlarda çarpıcı farklılıkları gözlemlemesiyle ortaya çıkmıştır (Yates, Tyrell ve Masten, 2015, s. 773). Psikiyatri bilimlerinde yapılan çalışmalar çocukların yarısının ya da üçte ikisinin önemli derecede olumsuz yaşam koşullarında yaşamalarına rağmen gelişimlerini pozitif yönde tamamladıklarını gün yüzüne çıkarmış ve dayanıklılık kavramının araştırmalarına temel oluşturmuştur (Rutter, 1985).

Dayanıklılık kavramı konusunda pek çok tanımlamalar yapılmıştır. Masten, Best ve Garmezy (1990, s. 426) dayanıklılığı zorlu veya tehdit edici koşullara rağmen başarılı bir uyum süreci veya kapasitesi olarak tanımlamıştır. Çocuklardan ailelere, kurumlardan toplumlara kadar geniş bir sistem yelpazesine uygulanabilen dayanıklılık, dinamik bir sistemin sistem işlevini, canlılığını veya gelişimini tehdit eden rahatsızlıklara başarılı bir şekilde uyum sağlama kapasitesini kapsamaktadır (Masten, 2014, s. 6). Seçkin ve Hasanoğlu (2016) dayanıklılık kavramını rezilyans şeklinde kullanmakta olup

olumsuzluklara karşı hazırlıklı olma, stres ve travmayla başa çıkabilme, zor koşullara uyum sağlama, yıkıcı deneyimlerden bir şeyler öğrenerek başa çıkma ve gelişme kapasitesi olarak tanımlamaktadır. Buna ek olarak, dayanıklılık kavramının sadece psikolojik olmadığını aynı zamanda fiziksel dayanıklılığı kapsadığını belirtmişlerdir. Luthar, Cicchetti ve Becker (2000, s. 543) dayanıklılığı, bireylerin zorlu sıkıntı veya travma deneyimlerine rağmen olumlu adaptasyon sergiledikleri dinamik bir süreç olarak tanımlamaktadır. Rirkin ve Hoopman ise (1991; akt. Botou, Keke, Kalouri ve Tsergas (2017, s. 133) dayanıklılığı, şiddetli strese veya basitçe günümüz dünyasının doğasında bulunan strese maruz kalınmasına rağmen geri sıçrama, toparlanma, zorluklar karşısında uyum sağlama ve bu zorluklar ile sosyal, akademik ve mesleki yeterlilik geliştirme kapasitesi olarak ifade etmiştir. Higgins’e göre (1994, s. 1) dayanıklılık, bireyin kendi kendini geliştirmesi ve büyümesidir. Zimmerman ve Arumkumar’a göre (1994, s. 6) dayanıklılık terimi genellikle, risk faktörlerinin sorunlu davranışa dönüşmesini engelleyen ve dolayısıyla olumsuzlukların varlığında bile kişinin olaya pozitif uyumuna yol açan faktörleri ve süreçleri ifade eder. Masten ve Reed (2012, s. 75) dayanıklılığı kontrol dışı gerçekleşen koşullar ile iyi uyum sağlamak olarak tanımlamış ve gelişime yönelik ciddi tehditlere rağmen gelişmeye devam etmek olarak nitelendirmiştir. Dayanıklılık, çevresel risk faktörlere karşı birey tarafından geliştirilen direnç ya da stres ve sıkıntıların üstesinden gelinmesi anlamına gelmektedir (Rutter, 2006, s. 1). Fergus ve Zimmerman (2005, s. 399) dayanıklılığı, riske maruz kalmanın olumsuz etkilerinin üstesinden gelme, travmatik deneyimlerle başarılı bir şekilde başa çıkma ve risklerle ilişkili olumsuz yörüngelerden kaçınma süreci şeklinde ifade etmiştir.

Türkçeye dayanıklılık olarak geçen ‘resilience (rezilyans)’ kavramının kökeni Latince resiliere veya “geri sıçrama” fiilinden gelmekte olup sözlükte “zor koşullara dayanma veya iyileşme” olarak tanımlanmaktadır (Soanes ve Stevenson, 2006).

Dayanıklılık kavramı çeşitli araştırmalarda benzer diğer bazı kavramlar ile karşılaştırılarak farklar ortaya konmuştur. Sağlamlık (invulnerability) kavramı ile karşılaştırıldığında sağlamlık kavramı bir cisme veya kişiye hiçbir şekilde zarar verilemeyeceğini tanımlarken dayanıklılık kavramında zor koşullarda bir bireyin güç ve kabiliyetinin bir kısmını kaybedebileceğini ancak daha sonra toparlanıp önceki uyum düzeyine dönebileceğini ifade etmektedir (Garmezy, 1993). Hayatta kalma (survivor) kavramı ile karşılaştırıldığında hayatta kalma kavramının aksine dayanıklılık kavramının sadece zor duygusal deneyimleri atlatmak olmadığı, aynı zamanda bu deneyimleri atlattırken

iç bütünlüğü korumak olarak tanımlanmıştır (Higgins, 1994, s.1; akt. Day ve Gu, 2014, s. 8).

Pek çok alanda kullanılmasına ve tanımlanmasına rağmen, dayanıklılık kavramı iki temel kavram üzerine kuruludur: zor koşullar (adversity) ve bu koşullara sağlanan olumlu uyum (positive adaptation) (Fletcher ve Sarkar, 2011, s. 13). Bu bağlamda, dayanıklılık kavramının içinde içinde iki kritik koşul gizlidir: önemli bir tehdide veya şiddetli olumsuzluğa maruz kalma ve gelişim sürecine yönelik saldırılara rağmen olumlu uyumun başarılması (Luthar vd., 2000, s. 543). Birçok araştırmacı zor koşulları zorluk, talihsizlik veya travma ile bağlantılı herhangi bir zorluk ve risk olarak tanımlamaktadır (Fletcher ve Sarkar, 2011, s. 14). Olumlu uyum, daha önceki olumsuz tecrübelerden kaynaklanan ve sonraki gelişimsel faaliyetleri de olumsuz etkileyen deneyimlere (stage-salient developmental tasks) rağmen davranışsal olarak gösterilen sosyal yetkinlik ya da başarı olarak tanımlanmıştır (Luthar vd., 2000, s. 548). Psikolojiden bağımsız olarak dayanıklılık, bir sistemin savunmasızlığı ve buna karşı uyumluluk kapasitesine ait bir kavramdır. Dayanıklılık fikri herhangi bir sisteme uygulanabilir, ancak gelişim psikolojisinde aile, sınıf, okul gibi sosyal yapılardan ziyade en sık olarak bireylere uygulanmaktadır (Masten ve Obradovic, 2006, s. 14).

Disiplinler arası çalışmalarda önemli bir kavram haline gelen dayanıklılık kavramının karmaşık, dinamik ve çok boyutlu bir fenomen olduğu konusunda fikir birliği vardır (Mansfield, Beltman, Price ve McConney, 2012, s. 364). Birbirinden farklı olumsuz koşullarda dayanıklı olma kapasitesi, kişisel veya mesleki faktörlere bağlı olsun ya da olmasın, çalışma ortamları, birlikte çalışılan kişiler ve kişinin inançları ile geliştirilebilir veya engellenebilir (Day ve Gu, 2014, s. 6). Doğuştan gelen bir nitelik olarak görülmesinden ziyade, dayanıklılık artık daha çok göreceli, gelişimsel ve belirli bir durumda dinamik bir sürecin sonucu olarak kendini gösteren bir nitelik olarak tasvir edilmektedir. Bu nedenle dayanıklılık, doğuştan sahip olunan bir nitelik değildir (Day vd., 2007, s.1305; akt. Mansfield vd., 2012). Dayanıklılığın sadece bazı bireylerin sahip olduğu ve diğerlerinin sahip olamayacağı bir nitelik olarak görmek yanılgıdan ibarettir (Benard, 2004, s. 9).

2.1.1. Psikolojide Dayanıklılık

Tarihsel olarak psikoloji disiplini, stres ve zor koşulların bir kişide nasıl klinik sorunlara yol açtığını analiz etmiştir. Genel olarak, bir bireyin stresli yaşam koşulları, yalnızca o bireyin zihinsel, fiziksel ve sosyal olarak işlev görme yeteneğini olumsuz yönde

etkileme potansiyeli açısından değerlendirilmiştir. 1990'lardan bu yana, aşırı strese karşı insan tepkilerinin çeşitliliğine odaklanan bakış açısında kademeli bir genişleme olmuştur (Schwars, 2018, s. 4).

Psikologlar ve psikiyatristler dayanıklılık olgusuyla ilk olarak 1970'lerde ilgilenmeye başlamışlardır (Runswick-Cole ve Goodley, 2013, s. 67). Dayanıklılık kavramı ilk olarak, "risk altında" olarak tanımlanan çocukların yaşamlarında incelenmeye başlanmıştır (Masten, 2001, s. 227). Dayanıklılığa sahip çocuk fikri, çocukların, aşırı zor koşullarla karşılaşmalarına rağmen, beklenmedik güçlü yönleri ve karakter özelliklerine sahip olmaları görüşüyle desteklenmiştir (Runswick-Cole ve Goodley, 2013, s. 68).

Bu alandaki ilk araştırmalar, yoksul ve ihmal edilmiş çocuklarda dayanıklılık kavramı üzerinde gerçekleştirilmiş ve ihmal ve yoksulluğa maruz kalan tüm çocuklarda aynı sonuçların gözlemlenmediği tespit edilmiştir. Bu araştırmalarda bazı çocukların zorluklara rağmen gelişip başarılı olduğu bazılarının ise başarısız olduğu gözlemlenmiştir. İlk araştırmacıların en büyük katkılarından biri, zorluklara rağmen olumlu gelişim yollarını anlamının, özellikle psikopatoloji riski altındaki çocuklar arasında sorunları önlemek ve tedavi etmek için temel olarak önemli olduğu fikrini kabul etmeleri ve ısrarla savunmalarıydı. (Werner, 1992, s. 262).

Dayanıklılık çalışmaları, dört ana araştırma dalgasında ilerlemiştir. İlk araştırma dalgası, bireye odaklanarak dayanıklılık olgusunu temel kavram ve metodolojilerle tanımlamıştır. İkinci dalga, zor koşullara geliştirilen pozitif uyum üzerine odaklanarak gelişimsel bir yaklaşım benimsemiş ve dayanıklılık kavramını dinamik bir yapı olarak ele almıştır. Üçüncü dalga, gelişimsel yolları değiştirmeye yönelik destek ile dayanıklılık yaratmaya odaklanmıştır. Son zamanlarda popülerlik kazanan dördüncü dalga, epigenetik ve nörobiyolojik süreçlere ve beyin gelişimine odaklanarak çoklu analiz seviyeleri arasında bütünleştirmeye ağırlık vermektedir (Wright, Masten ve Narayan, 2013, s. 15-16).

2.1.2. Koruyucu ve Risk Faktörleri

Yapılan çalışmalar, büyük ölçüde, uyumsuzluğa ve olumsuz sonuçlara yol açabilecek bireysel 'risk faktörlerini' ve ayrıca olumlu uyum ve sonuçlara yol açabilecek 'koruyucu faktörleri' belirleyerek, dayanıklılığa sahip bireylerin kişisel özelliklerini ortaya çıkarmaya yoğunlaşmıştır (Mansfield vd., 2012, s. 358). Dayanıklılık teriminin yapısı, dayanıklılık gelişiminin, birey ve çevre arasında "zorlayıcı veya tehdit edici koşullara

rağmen başarılı adaptasyon” ile sonuçlanan karmaşık bir etkileşimi içerdiği fikri üzerine inşa edilmiştir (Masten, 1990; akt. Mansfield vd., 2012, s. 358).

Bu yüzden dayanıklılığın temel gereksinimlerinden biri, olumlu bir sonucun elde edilmesine veya olumsuz bir sonucun azaltılmasına veya önlenmesine yardımcı olan hem risk hem de koruyucu faktörlerin varlığıdır (Fergus ve Zimmerman, 2005, s. 399). Risk faktörlerine rağmen bireyin başarılı bir şekilde uyum sağlaması için koruyucu veya “teşvik edici” faktörlerin mevcut olması gerekmektedir (Schussler vd., 2018, s. 5). Riske katkıda bulunan çevresel faktörlerin karmaşıklığını ve bu tür stres faktörlerini yönetmek için koruyucu faktörleri ve stratejileri anlamak, dayanıklılığı artırabilir ve bireyin kendisine öz düzenleme, esneklik ve açık fikirlilik sağlayabilir (Bowles ve Arnup, 2016, s. 149). Stres veya risk faktörlerinin sayısı koruyucu faktörlerin sayısından fazla olduğunda, geçmişte dayanıklılık sergileyen kişilerin bile fiziksel, psikososyal ve davranışsal olarak dayanıklılık sergileyemeyeceği ortaya konmuştur (Tusaie and Dyer, 2004; akt. Bowles ve Arnup, 2016, s. 160).

2.1.2.1. Risk Faktörleri

Risk üzerine yapılan araştırmaların bir kısmı uyuşturucu kullanımı, akademik başarısızlık ve suça karışma gibi sorunları olan bireylere odaklanmıştır. Sorunlu bireylerin belirlenmesi araştırmacıların bu bireylerin kişisel geçmişlerine bakmalarını sağlamış ve mevcut çevre koşullarını inceleyerek yaşamlarında var olan belirli olumsuz olabilecek faktörleri incelemiştir. Kötü veya olumsuz sonuç ile ilişkili olabilecek faktörler risk faktörleri olarak tanımlanmıştır (Masten vd., 1990, s. 429). Ebeveynlerin yasa dışı madde kullanmaları, fakirlik, olumsuz okul iklimi, insani ihtiyaçlara ulaşamama gibi bireylerin dayanıklılığını baltalayabilecek faktörler içerebilmektedir (Henderson ve Milstein, 2003, s. 4). Werner, çocuk istismarı/ihmal, fakirlik, ebeveynlerin psikolojik hastalığa sahip olması, ebeveynlerin yasa dışı madde kullanımı, boşanma, genç yaşta ebeveyn olma gibi olumsuz etkenleri risk faktörleri olarak tanımlamıştır (Werner, 2000, s. 263). Bu faktörler, düşük sosyo-ekonomik seviyesi, ailede psikolojik hastalığın varlığı, düşük akademik başarı, davranışsal veya duygusal problemler, yasa-dışı eylemler olabilmektedir (Masten vd., 1990, s. 426).

Leroux (2013, s. 4) risk faktörlerini bireysel ve çevresel olmak üzere iki ayrı grupta değerlendirmiştir. Bireysel risk faktörleri, zayıf mizah anlayışı, düşük öz güvene sahip olma, gerçekçi olmayan beklentiler içine girme, zayıf iş-yaşam dengesi, düşük problem

özme becerilerine sahip olma, deneyim eksikliği gibi kişinin sahip olabileceği olumsuz kişisel nitelikler ile örneklendirilmiştir. Çevresel risk faktörleri ise iş ortamında destek eksikliği, iş yükü fazlalığı, olumsuz ilişkiler, aile ve arkadaş desteğinin zayıf olması gibi olumsuz durumları içermektedir (Leroux, 2013, s. 5).

Masten (2001) ve Ungar (2005), dayanıklılık geliştirmek için risk faktörlerinin gerekli olduğu konusunda hemfikirdir. Ungar, önemli ölçüde risk faktörleri mevcut olmadığında dayanıklılık gelişmeyeceğini vurgulamaktadır (Ungar, 2005, s. xv–xxxix). Risk faktörleri mevcut olduğunda, olumsuz bir sonucun olasılığı, mevcut koruyucu faktörlere bağlı olarak büyük ölçüde değişmektedir (Perkins ve Borden, 2003; akt. Schussler vd., 2018, s. 5). Ergenler ile yapılan bir araştırmada yasa dışı madde kullanımı, şiddet eğilimi, riskli cinsel davranış ve ebeveynleri kapsayan risk faktörlerinin dayanıklılık geliştirmeden en hayati rolü oynadığı gözlemlenmiştir (Fergus ve Zimmerman, 2005, s. 410).

2.1.2.2 Koruyucu Faktörler

Koruyucu faktörler, bir kişinin olumsuz bir sonuca zemin hazırlayan bazı çevresel tehlikelere karşı tepkisini değiştiren, iyileştiren veya değiştiren etkileri kapsamaktadır (Rutter, 1985, s. 600). Fergus ve Zimmerman (2005, s. 5) koruyucu faktörleri iki farklı gruba ayırmaktadır; (1) varlıklar (assets) - bireyin sahip olduğu nitelik veya özellikler ve (2) kaynaklar (resources) - çevreden gelen destekler.

Varlıklar; yeterlilik, başa çıkma becerileri ve öz yeterlilik gibi bireyin içinde var olan olumlu faktörlerdir (Fergus ve Zimmerman, 2005, s. 399). Kaynaklar ise bireyin çevresinden kaynaklanan ve varlıklar gibi bireylerin riskin üstesinden gelmesine yarayan olumlu faktörlerdir (Fergus ve Zimmerman, 2005, s. 399). Kaynaklar arasında ebeveyn desteği, mentorluk hizmeti veya gençlik gelişimini destekleyen topluluk kuruluşları yer almaktadır (Fergus ve Zimmerman, 2005, s. 399). Henderson ve Milstein (2003, s. 9), varlık ve kaynakları, içsel ve çevresel koruyucu faktörler olarak betimlemiştir. Henderson ve Milstein (2003, s. 9), dayanıklılığa olanak sağlayan kişisel nitelikleri içsel koruyucu faktörler olarak, bireyin dayanıklılığı sağlamak için çevresinden aldığı desteği ise çevresel koruyucu faktörler olarak betimlemiştir. İçsel koruyucu faktörler aşağıdaki gibi ifade edilmiştir:

- Kendisini belli bir amaca, insanlara veya hizmete adayabilen
- Karar alma, dürtü kontrolü, problem çözme gibi yaşam becerilerini kullanabilen

- Sosyal ve pozitif ilişkiler kurabilen
- Mizah anlayışına sahip
- İç kontrol odağı olan
- Otonom ve bağımsız hareket eden
- Geleceğe dair pozitif bakış açısına sahip
- Esnek yapıda olabilen
- Öğrenme kabiliyeti yüksek
- Öz motivasyonu yüksek
- Alanında iyi olan
- Özdeğer ve özgüvene sahip (Henderson ve Milstein, 2003, s. 9).

Bu maddelere ek olarak, bebeklerde ve çocuklarda dayanıklılığı sağlayan kişisel nitelikleri stres ve duygusallık seviyesi düşük, yüksek enerjili, kolay mizaca sahip, kendi kendine yetebilme özelliği yüksek olarak tanımlamıştır. Çocukluk ve yetişkinlikte ortak olarak ortalama veya ortalama üstü zekaya sahip olan, yüksek başarı motivasyonuna sahip, özel yetenekleri ve hobileri bulunan, kendisiyle barışık ve güçlü manevi ve dini inanca sahip kişilerin kişisel niteliklerinin dayanıklılığa olanak sağladığını ifade etmiştir. (Werner, 2000, s. 118). Etkili içsel koruyucu faktörler arasında sosyal anlamda olumlu ilişkiler, problem çözme becerisi, geleceğe olumlu bakma, yeterlilik duygusu ve yüksek başarı motivasyonu duygusu yer almaktadır (Howard ve Johnson, 2004, s. 403).

Olumsuz durum ve ortamlarla karşılaşan, ancak aşırı stresin olumsuz etkisine yenik düşmeyen gençlerde yüksek düzeyde öğrenme ve kavrama becerisi, etkili öz düzenleme kapasitesi, aktif başa çıkma stilleri, iyimserlik ve güvenli bağlanma gibi özellikler gözlemlenmiştir (Wu vd., 2013, s. 6).

İyimserlik

Olumlu duygulanımın stres ile baş etmede koruyucu olduğu çok sayıda çalışmada saptanmıştır (Wu vd., 2013, s. 6). Strese maruz kalındığında otonomik uyarılmanın azalmasına ek olarak, olumlu duygulanımın daha hızlı iyileşme süresi sağladığı ve genel

sağlık durumunu daha olumlu yönde etkilediği (Wu vd., 2013, s. 6). Kötümserlerin aksine, iyimser bireylerin daha az umutsuzluk ve çaresizlik içinde olduklarını belirttiklerini ve baskı altındayken başa çıkma mekanizması olarak kaçınmayı kullanma olasılıklarının daha düşük olduğu gözlemlenmiştir (Wu vd., 2013, s. 6).

Bilişsel (kognitif) yeniden yapılandırma

Olumsuz düşünceleri gözlemlene ve değerlendirme ve onları daha olumlu düşüncelerle değiştirme yeteneği olan bilişsel yeniden yapılandırmanın dayanıklılık ile güçlü bir şekilde ilişkili olduğu öne sürülmüştür. Bilişsel esneklik veya yeniden çerçeveleme olarak bilinen bu duygu düzenleme stratejisi, kişinin olaylara veya durumlara bakışını değiştirmeyi içermektedir. Yaşanılan olumsuz ve travmatik olayları bilinçli olarak yeniden değerlendirmek bu olumsuz tecrübelerin içinde olumlu tarafı görmeyi sağlamaktadır (Wu vd., 2013, s. 6).

Aktif başa çıkma

Stresi azaltmak veya üstesinden gelmek için kullanılan davranışsal veya psikolojik teknikleri içeren aktif başa çıkma stratejileri, bireylerde dayanıklılığı desteklediği gözlemlenmiştir (Wu vd., 2013, s. 6). Aktif başa çıkma, sorunu çözmek veya üstesinden gelmek için durumu bilişsel olarak analiz ederek ve/veya somut eylemlerle sorunlarla başa çıkma girişimidir (Rijk, Blanc ve Shaufeli, 1998, s. 5). Yapılan araştırmalar, stres etkeninin niteliklerini, stres etkeninin kendisini veya stres etkeninin nasıl algılandığını değiştirmek için davranışsal ve/veya psikolojik stratejiler içeren aktif başa çıkma ile stres etkenlerinden kaçınmak için başvurulmuş faaliyet ve süreçler olarak adlandırılan kaçınmalı başa çıkma arasındaki farkı koymaktadır. Duygusal veya davranışsal geri çekilme, alkol kullanımı ve diğer madde kullanımı kaçınarak başa çıkmanın klasik örnekleridir (Lawler, Ouimette ve Dahlstedt, 2005). Kaçınarak başa çıkmayı uygulayan bireylerin psikolojik sıkıntı yaşadığı gözlemlenirken aktif başa çıkma stratejilerini uygulayan bireylerde dayanıklılığın arttığı belirlenmiştir (Wu vd., 2013, s. 6).

Mizah

Mizah, yalnızca gerilimi azaltmak için değil aynı zamanda sosyal desteğe alt yapı oluşturduğu için dayanıklılığa katkıda bulunan bir aktif başa çıkma biçimi olarak tanımlanmıştır (Vaillant, 1992, Akt. Wu vd., 2013, s. 7). Gaziler, ölümcül hastalığı olan bireyler ve gençler tarafından yaygın olarak kullanılan mizahın strese karşı koruyucu olduğu

gözlemlenmiştir. Cameron ve meslektaşları tarafından yapılan bir araştırmada, dayanıklılığa sahip ergenlerin günlük sosyal işlevlerinde mizahın türü ve rolü incelenmiş ve mizahın çeşitli sosyo-duygusal beceri sağladığını ve riskli durumlarda riskli durumlarda tampon görevi gördüğünü saptamışlardır. (Cameron vd., 2010, Akt. Wu vd., 2013, s. 7).

Prososyal davranış

Fedakârlık hem yetişkinlerde hem de çocuklarda dayanıklılık ile ilişkilendirilmiştir (Southwick vd., 2005; akt. Wu vd., 2013, s. 7). Staub ve Vollhardt (2008; akt. Wu vd., 2013, s. 7) bireylerin yaşadığı acı deneyimlerin prososyal davranışlar geliştirdiğini, nihayetinde travmadan kurtulmayı, travma sonrası büyümeyi ve dayanıklılığı destekleyip travma sonrası müdahalelerin “acıdan doğan fedakarlığı” teşvik edebileceğini öne sürmüşlerdir.

Bilinçli farkındalık

Bilinçli farkındalık dayanıklılık ile ilişkilendirilen bir diğer psikolojik faktördür. Smith ve diğer araştırmacılara göre (2011; akt. Wu vd., 2013, s. 7) bir Budist öğretisi olan bilinçli farkındalık yaşanan zaman dilimine ve çevrede gerçekleşen olaylara anbean dikkat verebilme becerisidir. Bilinçli farkındalık üzerine yapılan araştırmalar, travma öncesi uygulanan bilinçli farkındalık becerilerinin olumsuz ve depresif düşünceyi önlemeye yardımcı olabileceğini ve böylece travmayı takiben oluşabilecek depresyon ve TSSB semptomlarının gelişimini engelleyebileceğini öne sürmektedir. Bu yöntem strese tepsi olarak bireyin kaçınarak başa çıkmasını engelleyebilir ve böylelikle dayanıklılığı arttırabilir.

Ahlaki bilinç

Değerleri ve etiği içeren bir ahlaki bilincin veya içsel bir inanç sisteminin varlığı, dayanıklılığa sahip bireyler arasında yaygın olarak görülmektedir (Southwick vd., 2005; akt. Wu vd., 2013, s. 7). Din veya maneviyat genellikle kişinin ahlaki bilincinde bir yön olarak görülse de ahlaki bilinç kavramı, insanın doğuştan ahlaka olan inancını temsil etmektedir. Dayanıklılığa sahip bireylerin kendilerini dindar veya manevi duyguları yüksek kişiler olarak tanımladıkları görülmüştür (Henderson ve Milstein, 2003, s. 8). Yapılan birtakım araştırmalar, dayanıklılığa sahip bireylerin ailelerinin dini görüşe sahip olduğunu ve bu görüşün hayatlarına yön verdiği saptanmıştır (Werner, 2000, s. 125).

Dayanıklılığa sahip kişilerin belirli özelliklere sahip olduğu gözlemlense de araştırmacılar, dayanıklılık olgusunun karakter özelliğinden ziyade bir süreç olduğunu

vurgulamışlardır (Henderson ve Milstein, 2003, s. 11). Bu alanda yapılan ilk çalışmalar dayanıklılığa sahip çocukların özgüven sahip oluşuna veya bağımsız hareket edebilmeleri gibi kişisel özelliklerine yoğunlaşmıştır. Bununla birlikte, alandaki çalışmalar geliştikçe, araştırmacılar, dayanıklılığın genellikle çocuğun dışındaki faktörlerden kaynaklanabileceğini kabul etmişlerdir (Luthar ve Cicchetti, 2000, s. 544). Çeşitli araştırmalar, dayanıklı çocukların kendi ailelerinin dışından çok fazla duygusal destek aldıklarını ve geçiş veya kriz zamanlarında tavsiye ve rahatlama için arkadaşlarına, komşularına ve öğretmenlerine güvenme eğiliminde olduklarını ileri sürmüştür (Werner, 2000, s. 125). Sonraki araştırmalar, dayanıklılık gelişmesinde rol oynayan üç faktör grubunun tanımlanmasına yol açmıştır: (1) Çocukların kişisel nitelikleri, (2) ailelerinin özellikleri (3) sosyal çevrelerinin özellikleri (Masten ve Garmezy, 1985; akt. Luthar, vd., 2000, s. 544). Araştırmaların bir kısmı, olumlu ilişki kurmanın ve çevresel etkilerin risk altındaki çocuklarda dayanıklılığın teşvik edilmesine güçlü ve olumlu katkılar sağlayabildiğini ortaya koymuştur (Oswald, Johnson ve Howard, 2003, s. 62). Çevresel koruyucu faktörler bireyin aile, arkadaş, okul çevresi ve yakın çevreden gelebilecek destekleri kapsamaktadır (Henderson ve Milstein, 2003, s. 9). Her ne kadar yoksul veya kaotik bir aile yaşantısı olsa da dayanıklı bireylerin bir veya daha fazla yakın arkadaşı olduğu ve arkadaşları tarafından sevildiği göze çarpmıştır (Werner, 2000, s. 125).

2.2. Öğretmen Stresi ve Tükenmişlik

Son on yılda yapılan araştırmalar, öğretmenliğin yirmi birinci yüzyılın en stresli mesleklerinden biri olduğunu ve diğer birçok mesleğe kıyasla nispeten daha yüksek işten ayrılma oranına sahip olduğunu göstermiştir (Day ve Gu, 2014, s. 12). Öğretmenlik mesleğinin pek çok öğretmen için stresli olması bu konuda yapılan nicel, nitel ve karma araştırmaların yapılmasına sebebiyet vermiştir. Öğretmen stresi ve tükenmişlik birbiriyle bağlantılı olsa da iki ayrı olgudur. Kyriacou (2001, s. 28) stresi, öğretmenlik mesleğinin getirdiği olumsuz bir duygu veya duygusal durum olarak görmektedir. Bazı araştırmacılar, bu kavramı öğretmenlere fiziksel olarak zarar veren bir olay veya durum olarak adlandırmıştır. Bazı araştırmacılar ise öğretmenin iş hayatından kaynaklanan öfke, endişe, gerginlik, hayal kırıklığı veya depresyon gibi olumsuz duygulara yol açan bir deneyim olarak nitelendirmiştir. Öte yandan tükenmişlik, diğer insanların ihtiyaçlarıyla yoğun bir şekilde ilgilenmek zorunda olan meslek sahiplerinin yaşadığı iş stresi olarak görülmektedir (Howard ve Johnson, 2004, s. 400).

Duygusal olarak tükenme, duyarsızlaşma hissi ve kişisel başarıda azalma tükenmişlik ile ilişkili olduğu saptanmıştır. Çoğu araştırmacı tükenmişliği yaşanan stresin sonucu olarak tanımlamıştır (Howard ve Johnson, 2004, s. 400).

Öğretmen stresinin kaynaklarını ortaya çıkaran araştırmalar, öğretmenlerin karşılaştığı stresin ana kaynaklarının şunlar olduğunu göstermektedir (Kyriacou, 2001, s. 29):

- motivasyonu düşük öğrencilere eğitim vermek
- sınıfta disiplini sağlamak
- vakit kısıtlamaları ve iş yükü
- değişimle başa çıkma
- diğer kişiler tarafından değerlendirilme
- meslektaşlarla uğraşmak
- özgüven
- idare ve yönetim
- rol çatışması ve belirsizlik
- kötü çalışma koşulları.

Bununla birlikte, belirli bir öğretmenin yaşadığı stresin ana kaynaklarının kendisine özgü olacağını ve kişilikleri, değerleri, becerileri ve koşullara bağlı olacağını hatırlamak önemlidir (Kyriacou, 2001, s. 29).

Yapılan araştırmalar öğretmen stresi ve tükenmişliğin pek çok fenomene etkisi olduğunu öne sürmüştür. Bunlar (Rudow, 2006, s. 38-39):

Hastalık oranı

Öğretmenlerin hastalık oranını, stresin önemli bir rol oynadığı nevrotik ve psikosomatik bozukluklar belirlemektedir. Tükenmişliğin tipik belirtileri yorgunluk, uyku bozuklukları, depresyon ve alkol veya uyuşturucu kullanımıdır.

Devamsızlık

Hastalık oranının, öğretmenlerin devamsızlık oranının yüksek olmasına neden olmaktadır. Öğretmenin işte devamsızlık yapması geçici ve kalıcı devamsızlık olarak ikiye bölünmüştür. Geçici devamsızlık, yoğunlukla stres durumlarında, genellikle tükenmişliğin başlangıç aşamasında ortaya çıkan kısa ve tekrarlanan devamsızlıklardan oluşmaktadır. Kalıcı veya sürekli devamsızlık ise tükenmişlik evresinde görülen devamsızlıklardır.

Erken emeklilik

Yapılan araştırmalar tükenmişliğin bir süreç olduğunu vurgulamaktadır ve bu nedenle performans zayıflığı veya yorgunluk gibi belirtilerin öğretmenin işte on beş ila yirmi yıl çalıştıktan sonra ortaya çıkardığını öne sürmüştür. Bir grup 65 yaş üstü öğretmenlerle yapılan araştırmada öğretmenlerin 4'te 3'ünün emeklilik yaşı gelmeden emekli olduğu göze çarpmıştır.

Öğretmen performansı

Stresli ve tükenmişlik seviyesinde olan öğretmenlerin diğerlerinden daha düşük iş performansı gösteriyor olduğunu varsayılmıştır. Öğretmen performansını ölçmek zor olsa da stresli öğretmenlerin daha uygun olmayan davranışlarda bulunup daha fazla hata yaptığı görülebilmektedir. Bu nedenle, verilen eğitim kalitesinin stresten etkilendiği düşünülmektedir.

Ruh hali değişikliği

Stres ve tükenmişlik, öğretmenin ruh halinde fark edilebilir bir değişime yol açmaktadır. Bu değişim ilk başta sürekli olarak olumsuz duyguları ortaya çıkarmaktadır. Bu duygulardan bazıları iş tatminsizliği, depresif ruh halleri ve motivasyon eksikliğidir.

Öğretmenin paydaşlarla ilişkisi

Tükenmişliğin özelliklerinden biri öğretmenin öğrencilerle, diğer öğretmenlerle, idareciler ve veli ile ilişkisinde bozulmalar meydana gelmesidir. Tükenmiş öğretmenlerin öğrencileriyle ilgilenirken ılımlı duygulardan uzak olduğu belirtilmiştir. Bu davranışın öğrencide motivasyon eksikliğine ve disiplin sorunlarına yol açtığı görülmüştür.

Öğretmenlerin stres ile başa çıkmada pek çok strateji belirledikleri gözlemlenmiştir. Bu stratejiler, doğrudan eylem teknikleri ve palyatif teknikler olarak ikiye ayrılmaktadır.

Doğrudan eylem teknikleri, bir öğretmenin stres kaynağını ortadan kaldırmak için yapabileceği şeyleri ifade etmektedir. Bu, öğretmenin öncelikle stresin kaynağının ne olduğu konusunda net bir fikir edinmesini ve ardından strese neden olan etkenlerin gelecekte de ortaya çıkmasını engellemek için gerçekleştirilen eylemleri içermektedir. Doğrudan eylem teknikleri kişinin kendisini daha iyi organize edebilmesi, yeni beceriler geliştirebilmesi ve meslektaşlarıyla müzakere edebilmesi gibi stratejiler içermektedir. Palyatif teknikler stresin kaynağı ile ilgilenmekten ziyade stres etkisini azaltmayı amaçlamaktadır (Howard ve Johnson, 2004, s. 401). Bu teknikler fiziksel veya zihinsel olabilmektedir. Öğretmenin stres içeren durumu değerlendirmesinde değişiklik yapması zihinsel stratejilere örnek olabilmektedir. Fiziksel stratejiler ise, oluşan herhangi bir gerilim ve kaygıyı gidererek öğretmenin rahatlama hissini korumasına veya yeniden kazanmasına yardımcı olan faaliyetleri içermektedir. Öğretmenlerin stresle nasıl başa çıktıklarına ilişkin araştırmalar, öğretmenler tarafından en sık kullanılan başa çıkma eylemlerinin şunlar olduğunu göstermektedir (Kyriacou, 2001, s. 30-31):

- çatışmalardan kaçınmak
- iş sonrası rahatlamaya çalışmak
- problemleri çözmek için harekete geçmek
- duyguları kontrol altında tutma
- belirli işlere daha fazla zaman ayırmak
- insanlarla müzakere yapabilme ve duygularını ifade edebilme
- sağlıklı bir ev yaşantısına sahip olmak
- planlama yapmak
- kendi sınırlarını tanımak.

Araştırmalar, öğretmenlerin hem doğrudan eylem teknikleri hem de palyatif teknikleri kullandığını ortaya çıkarmıştır.

2.3 Öğretmen Duyguları ve Psikolojik İyi Oluş

Psikolojik iyi oluş genel olarak bireyin kendini geliştirebileceği, üretken ve yaratıcı bir şekilde çalışabileceği, diğer kişiler ile güçlü ve olumlu ilişkiler kurup topluluğuna katkı

sağlayabileceği dinamik bir durum olarak tanımlanmıştır (Day ve Gu, 2014, s. 31). Psikolojik iyi oluş, bir yandan belirli çevresel faktörlerin toplamı ile diğer yandan öğretmenlerin kişisel ihtiyaç ve beklentileri arasındaki uyumun sonucu olan olumlu bir duygusal durumu ifade etmektedir (Aelterman vd., 2007, s.286; akt. Day ve Gu, 2014, s. 31).

Stresi göz önünde bulundurmadan öğretmen dayanıklılığını tartışmak mümkün olmadığı gibi, olumlu ya da olumsuz bir psikolojik iyi oluş duygusu her ikisinde de açıkça rol oynadığından, psikolojik iyi oluşu da göz önünde bulundurmak gerekmektedir. Toplum üyelerinin yaşamlarının iyiye mi yoksa kötüye mi gittiğini gerçekten değerlendirebilmelerinin tek yolunun, toplulukların iyi oluşlarına doğrudan dikkat etmenin olduğu iddia edilmiş ve iyi oluşun kolektif direncinin temelini oluşturduğundan mevcut bağlamda bu değerlendirme sadece arzu edilir değil, aynı zamanda kritik hale gelmiştir (Day ve Gu, 2014, s. 31).

Öğretmenlerin duygusal dünyalarıyla ilgili üç gerçek vardır: Birincisi gözlemlenebilir davranışları duygularını maskeleyebilmektedir. İkinci olarak okullardaki ve sınıflardaki yaşamlarının duygusal boyutu, kendileri ve başkaları hakkında nasıl hissettikleri ve nasıl davrandıkları üzerinde kısa ve uzun vadeli sonuçlar doğurabilmektedir. Üçüncü olarak insanların büyük çoğunluğu gibi, öğretmenlerin de hayattaki ve işteki hedefleri, sabit bir denge noktasını korumaya çalışmaktan ziyade değişen durumlara uyum sağlamak ve sürecin kendisine getirdiği mutluluğu yaşamaktır. Öğretmenlerin psikolojik iyi oluşunu anlamaya yönelik herhangi bir girişim, bunu ilişkisel bir süreç olarak kabul etmelidir. Öğretmenlerin içinde bulunduğu koşullar ve faaliyetler ile onların psikolojik, bilişsel ve duygusal durumları arasında dinamik etkileşim vardır (Day ve Gu, 2009, s. 18).

Öğretmen yıpranmasının eğitim bağlamlarında süregelen bir sorun olduğu göz önüne alındığında, öğretmenlerin iyi oluşu son yıllarda özellikle önemli bir kavram haline gelmiştir (Acton ve Glasgow, 2015, s. 99). Öğretmenlerin iyi oluşu, eğitim organizasyonunda devamsızlık ve stresin sonuçlarını potansiyel olarak azaltmanın bir yolu olarak görülen belirgin risk faktörlerinin araştırılmasıyla birlikte, tükenmişlik modelleri perspektifinden sıklıkla incelenmiştir (Hasting ve Bham, 2003; akt. Acton ve Glasgow, 2015, s. 100). Öğretmen iyi oluşunu öğretmenlerin faaliyet gösterdiği daha geniş sosyal ve profesyonel bağlamlar içinde konumlandırmak, öğretmenlerin iyi oluşunu etkileyen, kısıtlayan ve aracılık eden bireysel, ilişkisel ve dış faktörler arasındaki karmaşık etkileşimi

anlamak için gereklidir. Literatür incelendiğinde psikolojik iyi oluş üç temel faktörde değerlendirilmiştir. Bunlar; öğretmenin öğretme ile ilgili sahip olduğu duygular, profesyonel ilişkiler ve sistematik bağlamlardır (Acton ve Glasgow, 2015, s. 100).

Öğretmenlerin psikolojik iyi oluşlarını duygu bağlamında sürdürme ile ilgili literatür setindeki temel bulgular şunları içermektedir (Acton ve Glasgow, 2015, s. 100):

- a. Daha yüksek iyi oluş oranlarına sahip öğretmenler, işin talepleri hakkında olumlu düşüncelerine ve çocuklar ve yetişkinlerle yakın çalışırken ortaya çıkabilecek zorlu duygusal durumları etkili bir şekilde yönetmek için gerçekçi başa çıkma stratejileri uygulamalarına izin veren bir duygusal zeka sergilemektedir.
- b. Başarılı öğretmenlerin öz yeterlilikleri konusunda kendilerine güvenleri olduğu gözlemlenmiştir.
- c. Mesleki yeterlilik duygusu, psikolojik iyi oluş için esastır ve genellikle öğrencilerin pedagojik hedeflere ulaşılmasıyla bağlantılıdır.
- d. İşyerinde değerli, saygı duyulan, desteklenen ve önemsendiğini hissetmek, psikolojik iyi oluşun artmasına sebebiyet vermiştir.
- e. Öğrencilerle çalışmaktan keyif ve mutluluk duymak, profesyonel mutluluğun ve sağlıklı yaşamı sürdürmenin merkezinde yer almaktadır.

Duygular, duygusal tepkiler ve duygusal zeka, öğretmenlerin öğrencilerle, meslektaşlarla veya okul idaresiyle olan ilişkiler ile bağlantılı olduğu görünmektedir. Olumlu duyguları destekleyen, canlandıran, birleştiren ve teşvik eden çalışma ilişkileri, profesyonel gelişmeyi sağlamada ve sürdürmede temel olduğu gözlemlenmiştir. Profesyonel çalışma ilişkileri, olumlu duygusal durumları teşvik eden ve geliştiren duygusal destek ağları sağlamaktadır. Olumlu mesleki ilişkiler kurarak psikolojik iyi oluşu desteklemeye ilişkin literatürdeki bulgular şunları içermektedir; (Acton ve Glasgow, 2015).

1. Bir çalışma ortamının gelişimi, iş arkadaşları arasında iletişimin artmasını, zorlu sorunların tartışılmasını, bu sorunlara iş birliği içinde çözümlerin bulunmasını sağlamaktadır. İş yerinde mutluluğu büyük ölçüde artıran, özgüven ve başarı duygularını kolaylaştıran sağlıklı bir iş-yaşam dengesi böyle bir çalışma ortamında gelişmektedir.
2. Kariyer gelişimi ve profesyonel öğrenim için sunulan fırsatlar ve destek memnuniyet sağlamıştır.

3. İdeal olarak yöneticiler zor zamanlarda öğretmenlere yardım etme, onlarla empati kurma ve onları savunmaktadır.
4. Öğrenen topluluklarda güven duygusu, psikolojik iyi oluşu artıracak destekleyici meslektaş ilişkileri için bir gerekliliktir.
5. Öğretmenlerin mesleki değerlerine saygı göstermeyi, mesleki uzmanlık ve başarıları takdir etmeyi ve kutlamayı, inisiyatif vermeye ve öğretim kadrosu tarafından alınan profesyonel kararlara güvenmeyi içeren okul yönetimiyle açık, iki yönlü iletişim, psikolojik iyi oluşu arttırmada esas olarak görülmüştür.
6. Aidiyet duygusunun da psikolojik iyi oluşu desteklediği görülmüştür (Acton ve Glasgow, 2015).

Bu bulgular, öğretmenler ve yöneticiler arasında profesyonel, karşılıklı olarak destekleyici meslektaş ilişkilerini besleyen ve teşvik eden olumlu bir kapsayıcı okul iklimi oluşturunun, öğretmenlerin psikolojik iyi oluşlarının arttırılmasında son derece önemli olduğunu göstermektedir (Acton ve Glasgow, 2015).

Öğretmenlerin çalışmaları, doğası gereği, politik ve sosyal olarak yönlendirilen ve belirli ideolojik öncüllere dayanan sistemik gereksinimler tarafından şekillendirilir. Sistemik politikanın okul düzeyinde uygulanabileceği ve öğretmenlerin iyi oluşlarına aracılık edebileceği yollar literatürde açıkça görülmektedir. Tekrarlanan bulgular şunları içermektedir:

1. İş yoğunluğu, artan iş yükleri, ek idari gereksinimler gibi etmenler öğretmenlerin psikolojik iyi oluşlarını etkilemektedir.
2. Öğretmenlerin mesleki yeterliliklerine güvenilmemesi ve saygının olmaması öğretmenlerin psikolojik iyi oluşlarını etkilemiştir.
3. Özellikle yeni öğretmenlerin yüksek başarıyı sağlamak üzerine oluşturdıkları baskının iyi oluşlarını etkilediği gözlemlenmiştir (Acton ve Glasgow, 2015).

2.4 Öğretmen Dayanıklılığı

Çok fazla duygusal ve fiziksel emek gerektiren öğretmenlik mesleği diğer benzerlik gösteren meslek alanlarında olduğu gibi çocuklar üzerinde yapılan dayanıklılık çalışmalarının genişletilerek yetişkinler üzerinde de uygulanmasına sebebiyet vermiştir.

Eğitim ve öğretimin beraberinde getirdiği şartlar öğretmenlerin dayanıklı olmasını gerekli kılmıştır (Bobek, 2002, s. 202). Çocuklar üzerinde yapılan dayanıklılık araştırmaları birden fazla disiplinde yapılmış olsa da öğretmen dayanıklılığı üzerine yapılan araştırmaların sınırlı sayıda olduğu gözlemlenmiştir (Gu ve Day, 2013, s. 25-26). Öğretmen dayanıklılığı çalışmalarının gelişmekte olan bir araştırma alanı olduğu ve kısmen dayanıklılık kavramının karmaşık doğası nedeniyle, literatürde öğretmenlik bağlamında dayanıklılığın farklı şekillerde tanımlandığı görülmektedir (Mansfield vd., 2012, s. 358). Brunetti (2006, s. 813) öğretmen dayanıklılığını öğretmenlerin karşılaştığı zorlu koşullar ve tekrarlanan aksiliklere rağmen mesleki adanmışlık ile öğretmeye devam etmeyi sağlayan bir nitelik olarak tanımlamıştır. Bobek (2002, s. 202) dayanıklılığı zaman içinden meydana gelen gelişim süreci, çeşitli durumlara uyum sağlama, olumsuz koşullar karşısında kişinin yetkinliğini artıran durum şeklinde nitelendirmiştir. Bir öğretmenin ancak olumsuz durumları değerlendirip bu durum ile başa çıkma seçeneklerini fark ettiğinde ve uygun çözümlere ulaştığında dayanıklılığının artması beklenmektedir (Bobek, 2002; akt. Dworkin, 2009, s. 501).

Oswald vd. (2003, s. 50) ise dayanıklılığı, kişinin sahip olduğu zayıflıklar ve çevresel stres faktörlerini başarıyla aşma kapasitesi olarak tanımlamıştır. Tait (2008, s. 58) ise dayanıklılığın sosyal yönünü ortaya çıkararak çevre ile etkileşimin önemini vurgulamış ve dayanıklılığı stres zamanında aktifleşen ve çevre ile yeterli etkileşim ile edinilen bir duygu kontrol mekanizması olarak nitelendirmiştir. Böyle geniş bir görüş yelpazesi dayanıklılığın çok boyutlu olduğunu ortaya koymuştur (Mansfield vd., 2011, s. 358). Gu ve Day (2006, s. 1302) dayanıklılığı, bireyin sıkıntı karşısında hızlı ve verimli bir şekilde uyum sağlayarak geri sıçramaya devam etme kapasitesi olarak tanımlamaktadır. Dayanıklılık üzerine yapılan disiplinler arası çalışmalar gözlemlendiğinde öğretmen dayanıklılığın üç ayırt edici özelliği olduğu ileri sürülmüştür (Day ve Gu, 2014, s. 7):

1. Öğretmenlerin dayanıklılık nitelikleri yalnızca bireysel okul veya sınıf bağlamına bakılarak değil, aynı zamanda daha geniş profesyonel çalışma bağlamı incelenerek ve dikkate alınarak anlaşılmaktadır (Beltman vd., 2011; akt., Day ve Gu, 2014, s. 7). Dayanıklılık kavramı eğitim literatüründe incelendiğinde, okul içi yönetim desteğinin, liderlik güveninin ve ebeveynlerden ve öğrencilerden gelen olumlu geri bildirimin, öğretmenlerin motivasyonu ve dayanıklılığı üzerinde önemli olumlu etkiler olduğunu gösteren çok sayıda kanıt olduğu görülmüştür. Başarılı müdürlerin okul dışındaki olumsuz etkilere yumuşatarak öğretmenlerin dayanıklılığını arttıracak şekilde olumlu okul kültürü

oluşturduğu üzerine de çalışmalar mevcuttur (Leithwood vd., 2006; akt. Day ve Gu, 2014, s. 7-8). Özellikle mesleğe yeni başlayan öğretmenlerde, güçlü okul liderliğinin desteği öğretmenlerin okul topluluklarında profesyonel sosyalleşmelerini kolaylaştırmakta, profesyonel benlik duygularını geliştirmekte ve motivasyonlarını, bağlılıklarını ve bağlılıklarını sürdürmelerinde merkezi bir rol oynadığı yapılan araştırmalarda ortaya çıkmıştır (Day ve Gu, 2014, s. 8). Bu araştırma, henüz bir öğretmen olarak mesleki kimliklerini geliştirmemiş olan birçok yeni öğretmenin, okullarının genellikle öğretmenlik gerçekliğinin nasıl olduğuna dair algılarını ve ayrıca mesleğe yolculuklarının kolay mı yoksa acılı başlangıçlar mı olacağına dair algılarını şekillendirdiğini göstermiştir (Day ve Gu, 2014, s. 8).

2. Öğretmen dayanıklılığı, aynı zamanda, öğretmenlerin mesleki bağlılığının gücü ve inancıyla yakından ilişkili olduğu için bu mesleğe özgüdür ve öğretmenliği diğer birçok iş ve meslekten ayıran şey, öğretmeye yönelik bu içsel motivasyon ve hizmet etme kararlılığıdır (Hansen, 1995; akt. Day ve Gu, 2014, s. 8). Manevi amaç ve etik değerlerin varlığı, öğretmenlerin kariyerleri boyunca dayanıklı olmalarını sağlamaktadır (Day ve Gu, 2014, s. 8). Zaman içinde yapılan araştırmalar öğretmenlerin, çocukların öğrenmelerine ve başarılı olmalarına etkili bir şekilde yardımcı olma kapasitelerine sahip olup olmadıklarına ilişkin öz-yeterlik inançları, öğretmenlerin dayanıklılık niteliklerini etkileyen en önemli faktörlerden biri olduğunu ortaya koymuştur (Kitching vd., 2009, Morgan vd., 2010, Hong, 2012; akt. Day ve Gu, 2014, s. 8). Bu anlamda, dirençli öğretmenler meslekte hayatta kalanlar değildir, çünkü onlar sadece zor duygusal deneyimler yaşamaktan, zor duygusal deneyimlerle iç dengeye tutunmaktan, büyüme ve tatmin etme kapasitesiyle içsel dengeye tutunmaktan daha fazlasını yaparlar (Higgins, 1994; akt. Day ve Gu, 2014, s. 8). Öğretmenler ve öğretim üzerine araştırmaların bize söylediği gibi, 'hayatın dokusunda benliği, konuyu ve öğrencileri birleştiren' ve onların 'akıl, duygu ve ruhlarını' kalplerinde birleştiren kişisel ve profesyonel olarak anlamlı hedefler (Palmer, 2007; akt. Day ve Gu, 2014, s. 8).

3. Öğretmenler, dayanıklılığın zorluklardan hızlı ve verimli bir şekilde geri sıçramaktan daha fazlası olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenler günlük işlerinde ve yaşamlarında yer alan rutin baskı ve kaçınılmaz belirsizliklere ek olarak, mesleki yaşam evrelerine özgü zorluklarla da karşı karşıyadırlar (Day ve Gu, 2014, s. 8). Pek çok öğretmen ile yapılan araştırmada mesleki ve kişisel hayatlarının her aşamasında onları zorlayan koşullar farklı olmasına rağmen onları yönetmek için gereken fiziksel, duygusal ve entelektüel enerjinin

yoğunluğunun çok benzer olduğunu ortaya çıkarmıştır (Gu ve Li, 2013; akt. Day ve Gu, 2014, s. 9). Tüm bu araştırmalar öğretmen dayanıklılığın yalnızca zor koşullarda geri sıçrama kapasitesine bağlı olmadığını, aynı zamanda öğretmenlerin günlük rutinlerinde dengeyi sağlamak ve bağlılık ile faillik duygusunu koruma kapasitesi olduğunu göstermiştir (Gu ve Day, 2013; akt. Day ve Gu, 2014, s. 9).

2.4.1. Psikolojik Bir Yapı Olarak Öğretmen Dayanıklılığı

Fredrickson tarafından geliştirilen "genişlet ve inşa et" pozitif duygular teorisi, pozitif duyguların bir alt kümesi olan sevinç, ilgi, memnuniyet ve sevginin bireylerin kişisel kaynaklarını inşa etmeye hizmet ettiğini ve bunun da onların kendilerini iyi hissetmelerine katkıda bulunduğunu önermektedir (Fredrickson, 2001, s. 218). Bu duygular fiziksel ve entelektüel kaynaklardan sosyal ve psikolojik kaynaklara kadar, başarılı bir biçimde başa çıkma ve hayatta kalma olasılığını artırmak için daha sonra yararlanılabilecek rezervler olarak işlev görmektedirler (Fredrickson, 2001, s. 219). Daha da önemlisi, pozitif duygulara odaklanarak ve bunun üzerine inşa edilerek bireyler kendilerini daha yaratıcı, bilgili, dayanıklı, sosyal olarak bütünleşmiş ve sağlıklı bireylere dönüştürebilirler. Dönüşüm, insanların yaşadığı farklı durumlarda ve bu durumları yönetebilme düzeyinde meydana gelmektedir ve olumlu olumsuz olarak bu etkilenmektedir (Day ve Gu, 2014, s. 5).

Psikolojik bir bakış açısıyla Frederickson'ın genişletme ve inşa et ilişkisi pozitif duygular teorisi, sadece entelektüel değil, aynı zamanda doğası gereği duygusal olan bir işi yapan öğretmenlerin dayanıklılık niteliklerini anlamak için kavramsal bir temel oluşturulmasına önemli bir katkı sağlamıştır (Palmer, 1998, Nias, 1989, Fried, 2001; akt. Day ve Gu, s. 5). Hargreaves (1998, akt; Day ve Gu, 2014, s. 5) iyi öğretimin olumlu duygular ile beslendiğini söylemiş ve öğretmenlik mesleğinin sadece mesleki yeterlilik, konuya hakimiyet ve etkililikten ziyade duygusal ve tutkulu bir biçimde öğrencilerle bağ kurmak olduğunu söylemiştir.

2.4.2. Çok Boyutlu ve Sosyal Bir Yapı Olarak Dayanıklılık

Psikoloji disiplini içinde detaylandırılan dayanıklılık kavramı, sürekli dayanıklılığa sahip kişilerin içsel faktörlerini ve kişisel özelliklerini netleştirmeye yardımcı olurken, bireylerin iş ve yaşamlarının sosyal ve kültürel bağlamlarını dikkate alan dayanıklılık kavramı, dayanıklılığa çok boyutlu bakan bir bakış açısı geliştirmekte ve sosyal ilişkiler içinde bir dinamik olarak görülerek en iyi şekilde anlaşılmaktadır (Walsh 1998; akt. Day ve Gu, 2014, s. 6). Bu nedenle, tüm insanlar sosyal yeterlilik, problem çözme becerileri,

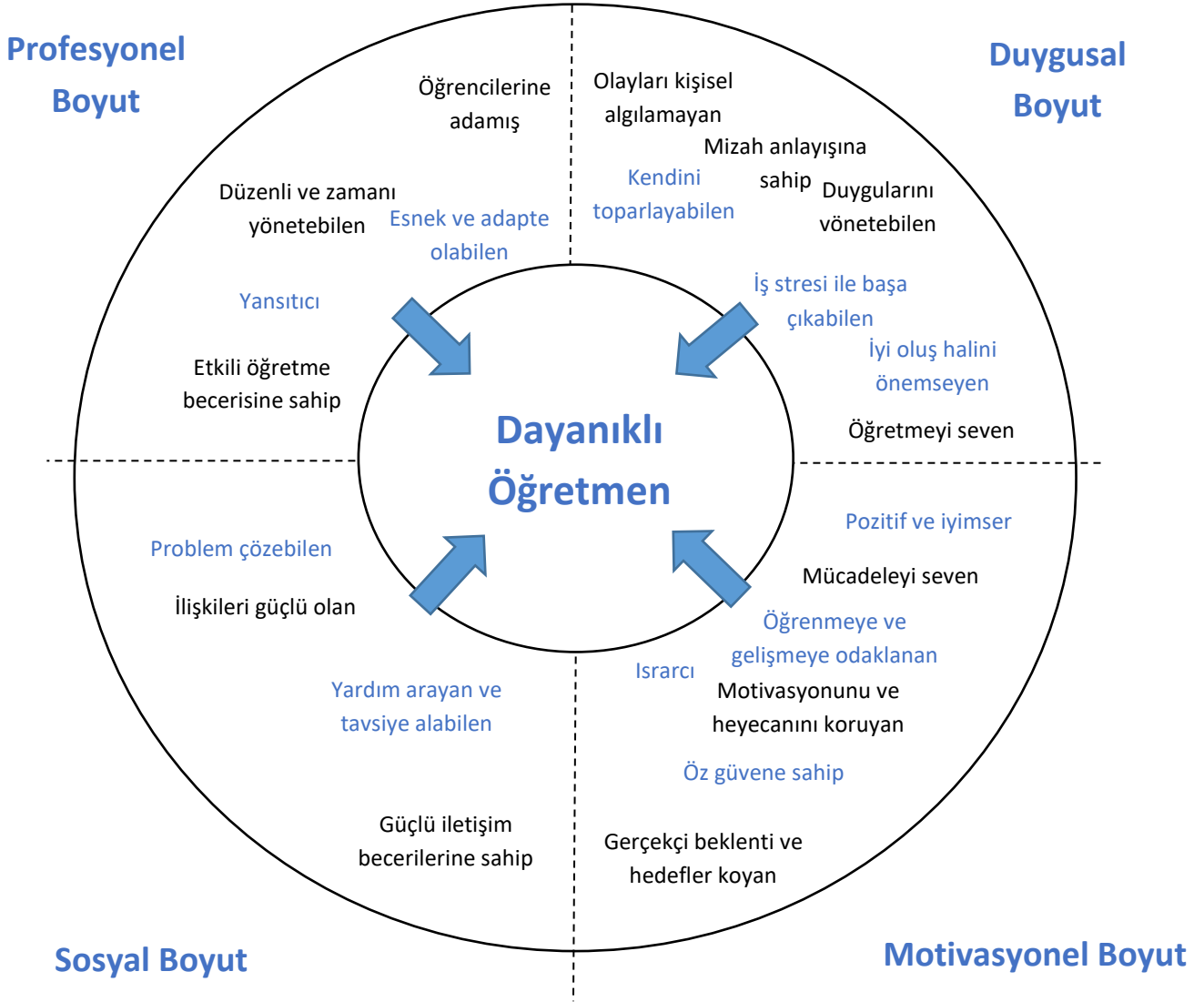
eleştirel bir bilinç, özerklik ve bir amaç duygusu ile geliştirilebilen dayanıklılık kapasitesi için yeterli biyolojik temele sahiptir. Bununla birlikte, kişisel veya mesleki faktörlere bağlı olsun ya da olmasın, farklı olumsuz koşullarda dayanıklı olma kapasitesi, çalışılan ortamın doğası, birlikte çalışılan kişiler ve inanç veya arzuların gücü ile artırılabilir veya engellenebilir (Benard, 1995; akt. Day ve Gu, 2014, s. 6).

Dayanıklılık nitelikleri, ilgili ve özenli eğitim ortamları, yüksek beklentiler, olumlu öğrenme ortamları, güçlü bir sosyal topluluk ve destekleyici akran ilişkileri gibi ilgili ve pratik koruyucu faktörlerin sağlanması yoluyla öğrenilebilir veya edinilebilir (Glasser, 1965, Rutter vd., 1979, Werner ve Smith, 1988, Benard, 1991; akt., Day ve Gu, 2014, s. 6). Masten (1994), bir kişilik özelliğinin yanıltıcı çağrışımını taşıyan dayanıklılık kullanımına dikkat çekerek, dayanıklılığın yalnızca zorlu yaşam koşulları altında olumlu uyumun sürdürülmesine atıfta bulunulduğunda kullanılmasını tavsiye etmektedir. Dayanıklılığın çok boyutlu, göreceli ve gelişimsel bir kavram olduğuna ilişkin pek çok araştırma görülmektedir (Rutter, 1990). Dayanıklılık, bireysel koşullardan, koşullardan ve çevreden etkilenen bir olgudur ve bu nedenle, içsel özelliklerin tek başına iddia ettiğinden çok daha karmaşık bileşenleri içermektedir (Luthar vd., 2000).

2.4.3. Öğretmen Dayanıklılığının Boyutları

Kumpfer'in (1999; akt. Mansfield vd., 2012) çalışmasına dayanan ve Mansfield vd. (2012) tarafından çeşitli katılımcılar ile yapılan araştırma öğretmen dayanıklılığının dört farklı boyutu olduğunu göstermiştir. Bunlar; profesyonel boyut, duygusal boyut, motivasyonel boyut ve sosyal boyuttur (Mansfield vd., 2012, s. 362).

Şekil 1 Öğretmen Dayanıklılığının Dört Boyutu



Kaynak: Mansfield vd. (2012, s. 362)

Profesyonel boyut, bazı öğretmen eğitimi programlarında geleneksel olarak ele alınabilecek öğretmen uygulamalarını içermektedir (Mansfield vd., 2012, s. 362). Şekil 1’de (Mansfield vd., 2012, s. 362) gösterildiği üzere, profesyonel boyut, öğrencilerine adanmış, düzenli ve zamanı yönetebilmeyi, etkili öğretme becerilerine sahip olmayı ve esnek ve adapte olabilmeyi kapsamaktadır. Öğretmen dayanıklılığının duygusal boyutu ise olayları kişisel algılamayan, mizah anlayışına sahip, duygularını yöneten, öğretmeyi seven, iş stresi

ile başa çıkabilen, kendini toparlayabilen ve iyi oluş halini önemseyen öğretmenin özelliklerine dikkat çekmektedir. Sosyal boyut ise ilişkinin önemini vurgulamakta ve güçlü iletişim becerilerine sahip olma, problem çözebilme ve yardım arayıp tavsiye alabilme özelliklerini içermektedir. Motivasyonel boyut, gerçekçi beklenti ve hedefler koyan, motivasyonunu koruyan, mücadeleyi seven, öz güvene sahip, ısrarcı, öğrenmeye ve gelişmeye odaklanan, pozitif ve iyimser gibi özellikleri barındırmaktadır (Mansfield vd., 2012, s. 362).

2.4.4. Öğretmen Dayanıklılığını Engelleyecek Risk Faktörleri

Dayanıklılığa sahip olmayan öğretmenlerin dayanıklılığa sahip öğrenciler yetiştirmesini beklemek oldukça gerçekçi olmayan bir bakış açısidir (Henderson ve Milstein, 2003, s. 34). Bu yüzden öğretmen dayanıklılığı yalnızca öğretmenler için değil aynı zamanda dayanıklı öğrencilerin yetiştirilmesinde önemli bir kavram haline gelmiştir (Henderson ve Milstein, 2003, s. 34).

Öğrencilerin sahip oldukları aile ve yaşadıkları topluluk biçimi, okullarda elde edecekleri başarıya güçlü katkılar sağlamaktadır. Güçlü ve destek veren aile ve topluluklardan gelen öğrenciler için dayanıklılık inşa etmek çok gerekli olmasa da negatif, destek vermeyen, ilişkilerin kopuk olduğu aile ve topluluklardan gelen öğrencilerin hem akademik hem de hayatta başarılı olmaları için destek veren ve yetkin öğretmenlerin varlığı gerekmektedir. Öğretmenler, öğrenci dayanıklılığının oluşmasını sağlayan gruplar arasında önemli bir yere sahiptir. Dayanıklı öğrenciler yetiştirmek için öğretmenlerin dayanıklılık göstermeleri gerekmektedir ancak çalıştıkları koşullar bunu zorlaştırabilmektedir. Bu gerçekleri görmek, öğretmenlerin karşılaştığı olağanüstü zorluklarla empati kurmak ve bu önemli profesyoneller grubu arasında artan dayanıklılığı teşvik etmek için bilinçli olarak çabalamak çok önemlidir. Öğretmen dayanıklılığı hem çevresel faktörler, hem içsel, hem de okul temelli faktörler tarafından etkilenmektedir (Henderson ve Milstein, 2003, s. 35).

2.4.4.1. Çevresel Faktörler

Öğretmenlerin psikolojik iyi oluşları ve etkililik duygusu, çeşitli çevresel faktörler tarafından zorlanmaktadır. İlk olarak, okulların ne yaptığı ve nasıl yapması gerektiği konusundaki beklentiler sürekli değişmektedir. Küresel bir ekonomiye doğru geçişler ve teknolojinin hızla artan kullanımı, okulların daha yaratıcı, yenilikçi ve duyarlı olma taleplerini arttırmıştır. Ancak çoğu durumda, bu beklentileri karşılayacak öğretim ve

müfredat değişiklikleri için öneriler ve eğitim verilmemiştir. Buna ek olarak, arttırılan kaynak desteği de verilmemiştir (Henderson ve Milstein, 2003, s. 35).

İkinci olarak, öğrenci nüfusunda değişiklikler meydana gelmektedir. Amerika’da başlangıçta ülkenin gençlerini ilkokul düzeyinde eğitmek için oluşturulan devlet okulu sistemi zamanla orta öğretim ve lise eğitimini de kapsamaya başlamıştır. Uzun zaman boyunca sınırlı sayıda öğrencilerin alabildiği orta öğretim ve lise eğitimini yalnızca ailesi ve bulunduğu topluluğu tarafından motive edilen ve desteklenen öğrenciler alabilmekteydi.

Yakın zamanda ise, okullardan tüm öğrencilere lise eğitimi vermeleri istenmiştir. Bugün kullanılan ‘tüm öğrenciler’ kavramı, geçmişte ‘tüm öğrenciler’ kavramından oldukça farklı bir anlama gelmektedir. Günümüzün öğrencileri, son derece çeşitli sosyoekonomik geçmişlerden ve ulusal kökenlerden gelmektedir. Bugün, çoğu okulda öğrenci yapısının oluşumu, öğretmenler için geçmişte olduğundan çok daha farklı ve daha zorlayıcı olduğu görülmektedir. Ne yazık ki, öğretmenlerin ilk olarak aldıkları eğitim ile sonradan aldıkları hizmet içi eğitim, bu zorlukla başa çıkmak için yeterli olmamaktadır.

Üçüncü olarak, geçmişte okulları destekleyen topluluk zamanla yerini negatif eleştiriyi yapan bir topluluğa bırakmıştır. Bu eleştiriler yalnızca topluluk tarafından değil aynı zamanda yasa ve kuralları düzenleyen kişiler ve valiler tarafından da gelmektedir (Henderson ve Milstein, 2003, s. 36).

Birbirinden farklı mesleklerin kıyaslandığı bir ankette öğretmenlerin diğer mesleklerden daha düşük puana sahip olduğu gözlemlenmiştir. Buna ilaveten, ankete katılan diğer kişilerin cevapları kıyaslandığında öğretmenlerin kendilerine daha düşük puan verdiği göze çarpmıştır (Henderson ve Milstein, 2003, s. 36).

Dördüncü olarak, ABD, Avustralya, Yeni Zelanda ve İngiltere’den öğretmenler üzerinde yapılan araştırmalarda, öğretmenler, ABD’li bir sınıf öğretmeni tarafından ‘karşılaşmamız gereken öğrenci tipi’ olarak özetlenen sosyal problemlerdeki artışın profesyonel yaşamları üzerindeki etkisi hakkında sıklıkla yorum yapmışlardır. Avustralyalı bir öğretmen de aynı endişeleri dile getirmiş ve öğrencilerin ilgi eksikliğinin ve olgunlaşamamalarının yanı sıra yukarıdaki nedenlerden veya refah sorunlarından kaynaklanan genel ve ciddi davranış sorunlarından bahsetmiştir (Day ve Gu, 2014, s. 22).

Yeni Zelanda’da yapılan bir araştırmada öğretmenler, dayanıklılıklarını zorlayan durumlara öğrencilerin zayıf aile yapılarını öne sürmüş ve bu öğrencilerin deneyim, dil ve

beceri eksikliğine sahip olduğunu, okula devam oranlarının düşük olduğunu ve ailelerinden kaynaklanan fiziksel veya duygusal istismarın bu öğrencilerin başarıları üzerinde olumsuz etkisi olduğunu belirtmiştir (Day ve Gu, 2014, s. 23).

Eğitim ve başarı standartları, İngiltere'deki ve diğer birçok ülkedeki politika yapıcılar tarafından sürekli bir kriz içinde değerlendirilmektedir. Standartlaştırılmış testler ve sınavlara yapılan vurgu ve bunları okul içinde ve ülkeler arasında karşılaştırmak için yeni teknolojilerin geliştirilmesinin (örn: PISA, TIMSS), sınıflarda testlere daha fazla önem verilmesine neden olduğu söylenmektedir. Özellikle sosyo-ekonomik ve duygusal olarak zorlu kentsel ve kırsal bağlamlara hizmet eden okullarda çalışan öğretmenler, derse katılmaya daha az istekli olabilecek öğrencileri dahil etme çabaları ile sonuç odaklı gündemlerin taleplerini tatmin etme çabaları arasında ortada kalmışlardır ve böylelikle öğretmenler arası karşılaştırma ve kıyaslama yapılmaktadır (Day ve Gu, 2014, s. 24).

Hızla değişen politikalar da öğretmen dayanıklılığını engelleyen unsurlar arasında yerini almaktadır. Dış politikadaki değişiklikler, son otuz yılda İngiliz okullarında okul yönetiminin, müfredatın ve sınıfların değişen ortamında baskın bir özellik haline gelmiş ve öğretmenlerin kendileri okullarda kilit rol oynadıkları için onlar için başarıya ulaşmak daha karmaşık ve duygusal olarak zor hale gelmiştir (Day ve Gu, 2014, s. 235).

2.4.4.2. İçsel Faktörler

Hızla değişen bir dizi çevresel faktöre ek olarak, okulla ilgili faktörler öğretmen dayanıklılığını etkilemektedir. İlk olarak, öğretmenlerin geçmiş ile kıyaslandığında daha yaşlı olduğu gözlemlenmiştir. 1960'larda, diğer kariyer seçenekleri mevcutken, birçok amatör öğretmen sistemde birkaç yıl kaldıktan sonra eğitim sektöründen ayrılmayı tercih etmiştir. Geri kalan kişiler ise aile durumlarına göre eğitimde çalışmaya ve duruma göre ayrılmayı tercih etmiştir. Bugün ise, çoğu okul çalışanları meslekte geçirdiği yıllara göre karakterize edilmektedir (Henderson ve Milstein, 2003, s. 36).

İkinci olarak, birçok kıdemli öğretmen okuldaki rol değişikliklerini seçmemiştir. Çoğu aynı rolde ve hatta kariyerleri boyunca aynı okulda kalmayı tercih etmiştir. Meslekte geçen uzun bir süre ile belirli bir rolde geçen uzun bir sürenin birleşimi, bir plato evresine yol açabilmektedir. İşlerin rutin, monoton veya tahmin edilebilir olarak görüldüğü plato evresi doğru teşhis edilir ve durumun değişmesi istenirse dayanıklılığı arttırmak için bir sıçrama tahtası olabilmektedir. Ancak bir kişi uzun süre plato evresinde kalır ve durumu değiştiremezse bu evre dayanıklılığa bir bariyer olabilmektedir. Bu alanda çalışmalar çoğu

insanın meslekte 3-5 yılda mesleklerini öğrendiklerini göstermiştir. Bu pozisyonlarda daha uzun süre kalırlarsa, genellikle motivasyon eksikliği, coşku azalması ve artan durgunluk ile sonuçlanabilecek bir meydan okuma kaybı yaşandığı kabul edilmektedir (Henderson ve Milstein, 2003, s. 36).

Üçüncü olarak, sistem içindeki yapısal kısıtlamalar, dayanıklılık oluşturmaya yönelik bireysel ve kurumsal çabaları da sınırlamaktadır. Bunlar, bireysel çabadan ziyade derecelere ve zamana bağlı bir ödül sistemini ve sinir bozucu ve zayıflatıcı olabilecek politikalar ve kuralları içermektedir (örn: karmaşık satın alma siparişi talep prosedürleri, okul telefonlarının kişisel kullanımına ilişkin sınırlamalar ve yetersiz veya net olmayan disiplin prosedürleri gibi) (Henderson ve Milstein, 2003, s. 37). Bu genellikle proaktif olmaktan ziyade reaktif, değişim ve büyüme odaklı olmaktan ziyade statüko odaklı bir organizasyonel kültürü göstermektedir (Willover, 1965; akt. Henderson ve Milstein, 2003, s. 37).

Dördüncüsü, yukarıda belirtilen çevresel değişiklikler, okullarda reform yapmak için büyük bir ivmeye yol açmıştır. Şu anda 'yeniden yapılanma' olarak adlandırılan bu ivme, kontrolü, merkezi bir ofisten okul binasına kaydırma çabalarıyla sonuçlanmıştır. Bu durumda okul içindeki roller de yeniden dağıtılmıştır. Bu yeni roller yönetim, güç, karar verme, değerlendirme ve iş birliğine odaklanmakta ve tümü davranışsal ve tutumsal değişikliklerin yanı sıra dahil olan herkesin beceri geliştirmesini gerektirmektedir. Uzun vadede, bu durumun öğretmen dayanıklılığını geliştirerek dolaylı yoldan öğrenci dayanıklılığının gelişmesini sağlayacağı öngörülmüştür. Ancak şimdilik bu durum, son derece kıdemli ve yaşlı öğretmen grupları için büyük bir zorluk yaratmaktadır. Bazı kıdemli öğretmenler bu zorluğun üstesinden gelse de diğerleri ya hayatta kalma modunda hayatını sürdürmekte ya da bu durumdan kurtulmak için seçenekler aramaktadır (Henderson ve Milstein, 2003, s. 37).

2.4.4.3. Diğer Faktörler

Öğretmen dayanıklılığını etkileyen bir diğer faktör teknolojiye artan ilgi ve beraberinde gelen sorunlardır. Özellikle aile yaşamlarında duygusal belirsizlik olan öğrencilerin sosyal ağ sitelerine artan ilgileri öğrendikleri bilgilerin bulanıklaşmasına yol açmakta ve beraberinde zorluklar getirmektedir. Pek çok ülkede aile normlarının ve beklentilerinin değiştiğine ve yeni teknolojilerin öğrenciler üzerindeki etkisinin giderek arttığına şüphe yoktur. Ayrıca birçok ülkede, öğretmenlere artık sırf öğretmen oldukları için

saygı gösterilmemektedir ve öğretmenler öğrencilerin internet, sosyal ağ ve diğer bilgi ve iletişim cihazlarından öğrenilen bilgi ile bir yarış halindedir (Day ve Gu, 2014, s. 24).

Artan iş yükü iş memnuniyetsizliğine ve düşük morale yol açmasa da öğretmenlerin dayanıklı olma kapasitesini açıkça zorladığı gözlemlenmiştir. Herzberg tarafından yapılan çalışmada öğrencilerle olan olumlu ilişkilerden ve onların öğrenme ve başarılarında bir fark yaratma olanağından dolayı öğretmenlerde iş memnuniyetinin yüksek olabileceğini, buna karşın aynı zamanda kötü çalışma koşulları veya dış politika ortamları nedeniyle iş memnuniyetsizliğinin de yüksek olabileceği görülmektedir (Herzberg, 1966; akt. Day ve Gu, 2014, s. 28).

2.5. Öğretmen Dayanıklılığının İnşası

Dayanıklılığın geleneksel ve psikolojiden türetilmiş kavramları ne yazık ki öğretmenlerin hayatlarını kolaylaştırmamaktadır. Teori ve pratikte dayanıklı olma kapasitesinin kişisel, iş yeri, politika zorlukları ve öğrenci davranışına göre dalgalanması muhtemel olmakla birlikte bireylerin bu tür dalgalanmaların meydana getirdiği durumları yönetme becerisi de farklılık gösterecektir. Bu nedenle, öğretme, öğrenme ve yönetimde olan bireylerin dayanıklı olma kapasitesini günlük bazda inşa etmeleri ve korumaları gerekmektedir. Öğretmen seçme, işe alma ve öğretmenin aynı okulda devam etmesinin öğretmenlerin sahip olduğu ve koruduğu günlük dayanıklılık ile bağlantılı olduğu inanılmaktadır. Günlük dayanıklılığı korumak yalnızca öğretmenlerin farklı senaryoları ve durumları yönetme kabiliyeti, başa çıkma ve hayatta kalmadan ibaret değildir. Gündelik dayanıklılık yeterince dayanıklı olma kapasite ve kabiliyetine, arzuya, kararlılığa ve enerjiye sahip olmak şeklinde kullanılmakta olup, ayrıca öğretmenlerin ellerinden gelenin en iyisini öğretmelerini sağlayan bilgi ve güçlü ahlaki amaca sahip olmaya devam edebilmesidir (Day ve Gu, 2014, s.20).

Dayanıklılık, doğuştan gelen bir nitelik değildir (Day ve Gu, 2014, s. 21). Bundan ziyade göreceli, gelişebilen, dinamik ve bağlama göre etkilenen bir yapıdır. Bilinçli bir biçimde ele alındığında dayanıklılığın geliştirilebilir bir nitelik olduğu kabul edilmektedir ve bu nedenle meslek öncesi eğitimde dayanıklılık üzerinde durulması gerekmektedir (Bowles ve Arnup, 2016, s. 149). Dayanıklılığa dair nitelikler, okul yönetimi tarafından oluşturulan olumlu öğrenme ortamları, destekleyen bir topluluk ve destekleyici akran ilişkilerinin getirdiği koruyucu faktörler ile öğrenilebilir ya da edinilebilir (Day ve Gu, 2014, s. 21).

Öğretme ve öğrenme süreçleri pürüzsüz olmadığı ve sonuçları her zaman tahmin edilebilir olmadığı için böyle bir organizasyon desteği olmadan, her okul gününde tutkulu ve etkili bir şekilde öğretmeye çalışmak sadece beden için değil, aynı zamanda kalp ve ruh için de stresli olabilmektedir (Day ve Gu, 2014, s. 21). Ecclestone ve Lewis (2014; akt. Day ve Gu, 2014, s. 21) dayanıklılığı, iyimserlik, duygusal okuryazarlık, fedakârlık, benlik saygısı ve Stoacılık dahil olmak üzere duygusal iyi oluşu içeren birbiriyle ilişkili birkaç yapıdan biri olarak tanımlamıştır. Buna göre dayanıklılık oluşturmak için 4 temel kural vardır (Ecclestone ve Lewis, 2014; akt. Day ve Gu, 2014, s. 21):

- onları rahatsız eden değişiklikleri tespit etme kapasitesine sahip olmak
- bu tespiti bir tepkiye bağlayabilmek
- uygun biçimde tepki verebilmek
- tepki gereksinimi bittiğinde tepki vermeyi bırakmaktır.

Bu kurallar dayanıklı bireylerin nasıl davrandığını tanımladığından bir teşhis ve hatta analiz aracı olarak faydalı olmaktadır ancak bu kurallar kişisel, sosyal ve politik koşulların ve bağlamların bireylerin ve kuruluşların kapasitelerini nasıl artırabileceğini veya azaltabileceğini dikkate almamaktadır. Başka bir deyişle, dayanıklılığı, daha geniş eğitimsel ve sosyal bağlamları, mevcut koşulları ve sosyal etkileşimleri dikkate almadan sabit bireysel psikolojik nitelikler veya bir dizi eğitilebilir davranış olarak sunma girişimleri yanıltıcı olabilmektedir (Day ve Gu, 2014, s. 21). Bunlara ek olarak, yapılan araştırmalar öğretmen dayanıklılığını arttırmak için birçok yöntem ortaya koymuştur.

a. Bağ kurmayı artırmak

Genellikle öğretmenlerin mesleki yaşamları, akranlarıyla düzenli etkileşim fırsatları olmadan neredeyse yalnızca öğrencilerinin yanında geçmektedir. Eğitim süreci bir öğretmenin diğer yetişkinlerden izole olarak yürüttüğü faaliyetler ile karakterize edilse de bağ kurmak çeşitli şekillerde teşvik edilebilmektedir. İlk olarak, öğretmenlerin programları anlamlı etkileşimler için daha fazla fırsat sağlayacak şekilde gözden geçirilebilir ve değiştirilebilir (Henderson ve Milstein, 2003, s. 40). Böylelikle yeni öğretmenler, öğretmenliğin zorluklarını anlayan, öğretmenlerin yaptıklarının değerini bilen ve çeşitli durumlarla başa çıkmak için mevcut çeşitli seçeneklere ilişkin içgörü sunan insanlarla ilişkiler kurarak dayanıklılıklarını artırabilir (Bobek, 2002, s. 203).

İkinci olarak, anlamlı bir vizyon ve misyon belirlerken öğretmenleri de dahil etmek, etkili eğitim programlarının oluşumunu arttırırken, öğretmenlerde kendinden daha büyük bir şeye ait olma hissi yaratabilmektedir. Öğretmenler ve yöneticiler, eğitimde mükemmelliğe ulaşmadaki rollerinin birbirine bağlı olduğunu anladığı vakit aralarındaki yapay engellerin ortadan kalkmasını sağlayabilmektedir. Üçüncü olarak, mentorluk ve küçük ekip çabaları gibi bire bir etkileşimler, öğretim etkinliğini zenginleştirirken eğitimcilerin aidiyet duygusunu geliştirebilmektedir. Öğretmenler ve okul çalışanları arasında bire bir faaliyetler geliştirilmesini sağlayan bu stratejiler, öğretmenlerin arasındaki bağı artırmak için çok katkıda bulunabilmektedir (Henderson ve Milstein, 2003, s. 41). Le Cornu (2013) ilişkileri güçlendirmenin, özellikle mesleğe yeni başlayan öğretmenlerde dayanıklılığı artırmak için kritik olduğunu savunmaktadır. Dayanıklılık, öğretmen-yönetici, öğretmen-öğretmen ve öğrenci-öğretmen arasındaki güçlü ve güvene dayalı ilişkiler ağı aracılığıyla oluşturulur ve dayanıklılık sürecinin merkezinde karşılıklı güçlendirme, büyüme ve desteğin önemini vurgulamaktadır (Day ve Gu, 2014; akt. Mansfield, Beltman, Broadley ve Weather-Fell, 2016, s. 12).

b. Net ve istikrarlı sınırlar belirlemek

Öğretmenlerin okul içinde faaliyetleri genellikle karmaşık kurallar içindedir. Öğretmenler, var olan sınırlar konusunda net olduklarında kendilerini güvende hissetmektedirler. Normlar ve kurallar açıkça iletilmeli ve bunlarda meydana gelen değişiklikler düzenli ve yazılı bir biçimde paylaşılmalıdır (Henderson ve Milstein, 2003, s. 41).

c. Yaşam becerileri öğretme

Öğretmenler, karşılaştıkları zorluklarla başa çıkmak için mesleki gelişime ihtiyaç duymaktadırlar. Mesleğe başlamadan önceki hazırlık eğitim, öğretmenliğe veya idari kariyere başlamak için minimum bilgi ve beceriyi sağlamaktadır. Yeni bilgi gelişiminin hızı, teknolojik atılımlar ve toplumsal kaymalar ve değişiklikler, bu asgari düzeyde olan eğitimi bile geçersiz kılmaktadır. Bu duruma çözüm olarak pek çok yöntem önerilmektedir. Okulların mesleki gelişim için eğitim seçenekleri sunması bu çözümlerden ilkidir. Mesleki gelişimin dar tanımı, hedef belirleme, çatışma yönetimi, iletişim ve problem çözme daha fazla dayanıklılığa katkıda bulunan temel başa çıkma becerileri gibi etkileşimli süreçleri kapsayacak şekilde genişletilebilir. Öğretmen de öz-değer oluşturma çabaları da çözüm olarak sunulabilmektedir. Bu, öğretmenlerin aldıkları riskleri ve kazandıkları başarıları

kutlayarak, mesleki zenginleştirme ve ruhsal iyi oluşa odaklanan eğitim fırsatları sağlayarak ve daha fazla topluluk desteğini teşvik ederek yapılabilir (Henderson ve Milstein, 2003, s. 41-42).

d. İlgi ve destek sağlamak

Öğretmenler için en önemli ödül, önemli bir işlevi yerine getirdiğini bilmenin içsel tatminidir. Başarılı olduklarını anlamaları için yöneticilerden ve akranlarından işleri iyi yaptıklarını bildiren geri bildirim almaları gerekmektedir, aksi taktirde geri bildirim almamayı başarısızlık olarak yorumlarlar. Sabit maaş sistemi gibi unsurlar, dışsal ödülleri sınırladığı için bu tür geri bildirimler oldukça önemlidir. Öğretmenler için hayati önem taşıyan ilgi ve destek duygusu çeşitli şekillerde geliştirilebilmektedir. Kısa notlar veya kutlama etkinlikleri şeklinde verilen resmi olmayan, sık, tutarlı ve gerçeğe dayalı takdir mesajları yardımcı olabilmektedir. Yöneticiler bu gözlem ve desteğin öğretmenler için ne kadar önemli olduğunu anlayabilmeli ve bu geri bildirimini en açık ve anlamlı şekilde yapmak için çaba sarf etmelidir. Buna ek olarak, öğretmenler arasında topluluktan gelen olumlu geri bildirim, destek ve takdir teşvik edilmelidir (Henderson ve Milstein, 2003, s.42).

Mevcut ödül sisteminin resmi olarak değiştirilmesi de önem taşımaktadır. Örneğin, öğretmenleri mesleki anlamda meydan okuyacak zorluklar koyulabilir ve bu meydan okumayı kabul eden öğretmenlere ödüller verilebilir. Öğretmenlerin olağanüstü katkılarını gözlemleyen bir ödül sistemin uygulanması veya sabit maaş sisteminden, belgelenebilen çaba ve etkilere göre farklı ödüller sağlayan bir sisteme geçiş denenebilir. Olağanüstü çabaları ödüllendirmek ve başkalarının daha fazla inisiyatif almasına eden olmak tam olarak gerekli olan şey olabilir.

e. Yüksek beklentiler belirlemek ve bu beklentileri paylaşmak

Öğretmenlere gönderilen, asli görevlerinin düzeni sağlamak olduğunu ve sadece yıl sonuna kadar minimum aksamalarla gelmelerinin beklendiğini ima eden mesajlar hem eğitimde mükemmelliği hem de dayanıklılık oluşturmayı baskılamaktadır. Öğretmenler kendilerinden daha büyük bir görevin parçası olduğuna inandıkları zaman motive olmaktadır. Bu, okul çalışanları olarak ortak bir misyon paylaştıkları ve bu misyonu gerçekleştirmek üzere hedefler belirledikleri zaman oluşmaktadır. Bu, aynı zamanda empati ve anlayışın arttığı ve okul çalışanları arasında katkılarının takdir edildiği durumda oluşabilmektedir. Yüksek beklentiler belirlerken, öğretmenlere yani öğrencilerin eğitimsel

çıktılarıyla doğrudan ilgili faaliyetleri için azami süre verilmesini gerektirmektedir (Henderson ve Milstein, 2003, s. 43).

f. Anlamlı katılım için olanak sağlamak

Her öğretmen kendi branşından farklı olarak okulda daha farklı rollere sahip olabilmektedir. Becerilerini ve enerjilerini farklı alanlarda sunma fırsatları verildiğinde, dayanıklılık teşvik edilebilmektedir (Henderson ve Milstein, 2003, s. 44). Örneğin, İngilizce öğretmeni sanat dalında başarılı olabilirken, resim öğretmeni iyi bir oyun kurucu olabilmektedir. Yetişkin öğrenenler olarak öğretmenlere yeni beceriler edinmek için olanak verilmeli ve kendilerine meydan okuyan etkinliklere katılmalılar. Yeniden yapılandırma ve okul tabanlı yönetim, öğretmenlere daha büyük okul içinde yapabilecekleri farklı roller sağlayabilir. Bu potansiyelden yararlanmak için birkaç şey göz önünde bulundurulmalıdır. İlk olarak, roller, öğretmenler için sınıf temelli sorumlulukların yanı sıra okul çapındaki sorumlulukları da içerecek şekilde daha geniş bir şekilde tanımlanabilir. Yöneticiler, kendi işlerinin yanı sıra bu süreçleri kolaylaştıran kişiler olarak görevi üstlenebilirler. İkinci olarak, yetişkinlerin birlikte plan yapmaları için zaman ve bu zamanı etkin kullanabilmeleri için gerekli beceriler sağlanabilir (Henderson ve Milstein, 2003, s. 44). Son olarak, okul çapında katılımı teşvik etmek önemli olsa da öğretmenlerin birincil sorumluluklarına odaklanabilmeleri için zaman verilmelidir (Henderson ve Milstein, 2003, s. 44).

2.6. Covid-19 Pandemisi

2019 yılının Aralık ayında Wuhan'daki bir deniz ürünleri pazarında Covid-19 olarak bilinen yeni bir korona virüsü keşfedilmiştir (Huang vd., 2020, s. 1). En erken vakaların çoğunun deniz ürünleri pazarı ile bağlantılı olmasına ve hastaların çevresel yollar ile enfekte olduklarının biliniyor olmasına karşın giderek artan vaka sayıları, insandan insana bulaşmanın meydana geldiğini açıkça ortaya koymuştur (Li vd., 2020, s. 5). 160 ülkede 200,000 kişiyi aşan vaka sayıları ve meydana gelen 8000 kişinin ölümü ile birlikte 11 Mart 2020'de Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) bu hastalığı Covid-19 pandemisi olarak ilan etmiştir (World Health Organisation (WHO) Coronavirus disease (COVID-19) outbreak webpage). Aşının zamanında bulunamaması ve yetersiz tedavi yöntemleri, ülkeleri bulaşmayı azaltmaları için önlemler almaya zorlamış ve bu sebeple sosyal mesafe gibi fiziksel mesafe kuralları ile insanların sosyal temasları azaltılmıştır (Arndt vd., 2020, s. 1). Sosyal mesafe, hastalığın yayılmasını engellemek için insanlar arasındaki fiziksel boşluğun bilinçli bir biçimde artırılmasıdır (Red Cross, 2020, s. 1). Pandemi sırasında, virüsün yayılmasını

kontrol etmek için dünyanın dört bir yanındaki ülkelerin hükümeti tarafından seyahat kısıtlamaları, uluslararası sınırların kapatılması ve karantina önlemleri alınmıştır (Roy, 2020, s. 8). Ocak 2020’de Çin’de başlayan sokağa çıkma yasağı uygulamaları, Hindistan, Singapur ve Tayland gibi ülkelerde de devam etmiş ve Nisan 2020’nin başlarında dünya nüfusunun üçte birinden fazlası sokağa çıkma yasağı uygulamalarına uymak durumunda kalmıştır (Koh, 2020, s. 322).

Etkisini 6,3 milyon kişinin ölümüyle derinlemesine hissettiren Covid-19 pandemisi, sağlık dışında da pek çok alanda yıkıcı etki yaratmıştır. Bu salgın sebebiyle işletmeler, spor faaliyetleri ve okullar dahil pek çok yerin faaliyetleri durdurulmuştur (Adedoyin ve Soykan, 2020, s. 1). Covid-19 pandemisi başta ekonomi olmak üzere eğitim, turizm ve insan psikolojisi gibi pek çok alanda olumsuz etkilerini göstermiştir.

2.6.1 Covid-19 Pandemisinin Ekonomi Üzerindeki Etkileri

Korkutucu sağlık sonuçlarına ek olarak, Covid-19 salgını Çin, ABD, Japonya, Almanya, İngiltere, Fransa ve İtalya- G7 ülkeleri dahil olmak üzere tüm ülkeler için mali açıdan büyük ekonomik yüklere sebebiyet vermiştir. Covid-19 salgınının dünya üzerinde doğrudan veya dolaylı yoldan ekonomik etkiler ile açtığı tahribat halen devam etmektedir (Barua, 2020, s. 2). Salgının ekonomik etkileri genel olarak ‘Koronanomik’ (Coronanomics) olarak adlandırılmıştır (World Economic Forum, 2020). Covid-19 salgınında yaşanan ekonomik kapanmanın 21. yüzyıldaki en büyük borsa çöküşüne yol açabilecek volatilitenin belirleyicisi olduğu konusunda ekonomistler arasında mutabakat sağlanmıştır (Ruiz Estrada, Koutronas ve Lee, 2021, s. 1).

Covid-19’un ilk ekonomik etkisi üretici tarafında görülmüştür. Çin’de ve diğer ülkelerde çalışmayı durduran fabrikalar mikroekonomik düzeyde ürün ve servislerin tedarikinin gerilemesine sebebiyet vermiş ve küresel ekonomiyi çok farklı bir boyuta taşıyarak ürün sayısının azalmasına ve fiyatların yükselmesine neden olmuştur (Maital ve Barzani, 2020, s. 5). Çoğu elektronik eşyanın ve elektronik parçaların üreticisi olan Çin’de başlayan salgın, bu ürünlerin üretimine direkt olarak olumsuz etki göstermiştir (Akbulaev, Mammadov ve Aliyev, 2020, s. 116). Tedarik sıkıntısına bir tepki olarak artan talep, enflasyonun artışına sebebiyet vermiştir (Maital ve Barzani, 2020, s. 5).

Bazı kişiler tarafından Covid-19 pandemisi, siyah kuğu teorisi olarak görülmüştür (Roy, 2020, s. 2). Bu teoriye göre siyah kuğu, normalde bir durumdan beklenenin ötesinde ve potansiyel olarak ciddi sonuçları olan öngörülemeyen bir olaydır (Taleb, 2007). Covid-

19 enfeksiyonunun yayılıp salgına yol açması erken aşamada tahmin edilemedi ve Amerika gibi güçlü ekonomisi olan ülkeler dahil olmak üzere dünyanın dört bir yanındaki ülkeler küresel bir şoka uğramıştır (Roy, 2020, s. 2). Tüm dünyada 1929-1939 yıllar arasında gelişen ve gelişmekte olan ekonomiler üzerinde yıkıcı etki yaratan Büyük Buhran ‘dan bu yana benzer durulma ancak Covid-19’da görülmüştür (Gopinath, 2020).

Dünya üzerinde artan sokağa çıkma yasağı uygulamalarının uzaması ekonomik etkilerin devam etmesine sebebiyet vermiştir. Tam kapanma olarak adlandırılan durumda hastaneler, karakollar, itfaiye ve benzin istasyonları gibi acil servisler dışında tüm eğitim kurumları, alışveriş merkezleri, fabrikalar, ofisler, yerel pazar ve marketler tamamen faaliyetleri durdurulmuştur (Grover vd., 2020, s. 1). Sokağa çıkma yasaklarının etkileri tüm sektörlerde görülse de etkisi en çok hizmet sektöründe hissedilmiştir (Arndt vd., 2020, s. 2).

Sokağa çıkma yasaklarının doğrudan etkileri tüketim, ihracat ve yatırıma ilişkin ekonomik şoklarla birleştiğinde, tüm ekonomiye yayılan zincirleme etkilere sahip olacağı öne sürülmüştür (Arndt vd., 2020, s. 2). Buna ek olarak sokağa çıkma yasaklarının işsizliğe sebep olacağı ön görülmüştür (Dreger ve Gros, 2021, s. 453) İş piyasasıyla ilgili olarak, pandeminin önceden var olan eşitsizlikleri daha da kötüleştirmesi en çok dikkatleri üzerine çekmiştir (Dreger ve Gros, 2021, s. 452). İstihdam kayıplarının tüm sektörlerde yaygın olmasına rağmen genç işçi, daha düşük eğitim düzeyine sahip olan kişiler ve kadınlardan oluşan dezavantajlı gruplardan bireylerin daha büyük iş kaybı yaşadığı ve işe alım oranlarında düşüş olduğu görülmüştür (Cortes ve Forsythe, 2020, s. 2). Çin’de, bir işe alım ajansı tarafından 9500’den fazla işçiyle yapılan bir ankette, işçilerin üçte birinin maaşlarını alamama endişesine sahip olduklarını ortaya çıkarmış ve yeni işe alımların durdurulduğunu belirtmiştir (Barua, 2020, s. 24).

İstihdamdaki düşüşün ve ekonomik aktivitelerdeki durgunluğun çoğunun halk sağlığından kaynaklandığı açıkça görülmektedir. Evde kalma ve işyerlerinin faaliyetlerini durdurma gibi salgını kontrol altına almaya çalışan hükümetlerin benimsediği sosyal mesafe politikaları belli bir noktada ekonomik faaliyetleri kesinlikle etkilemiştir (Gupta vd., 2020, s. 23).

Pandemi, ekonominin hem toplam arz hem de talep eğrisini değiştirmiştir. Tedarik tarafında, hastalık ve sokağa çıkma yasakları işgücü arzını ve üretkenliği kötüleştirirken talep tarafında ise işten çıkarmalar ve gelir kayıpları hane halkı tüketimini düşürmüştür (Dreger ve Gros, 2021, s. 450).

Covid-19 pandemisinden önce de kırılgan bir ekonomiye sahip olan Türkiye, pandeminin zor şartlarından dolayı oldukça etkilenmiştir (Taskinsoy, 2020, s. 2). Pandeminin ilk ekonomik etkisi olarak, kapatılan fabrika ve iş yerlerinden dolayı özellikle mavi yakalı işçiler ve hizmet sektörü çalışanları arasında işsizlik oranının artacağı öngörülmüştür (Açıkgöz ve Günay, 2020, s. 523). Sokağa çıkma yasakları uygulamalarında ilk başta faaliyeti durdurulan kafe, restoran, kuaför, eğitim kurumları vb. işletmelerin sonradan gevşetilerek açılması hizmet arzını negatif yönde etkileyerek istihdam sorunlarına yol açmıştır (Balcı ve Çetin, 2020, s. 42). 2020 yılında Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) tarafından açıklanan verilere göre işsizlik oranının %13.6 olduğu, genç işsizlik oranının ise %24,4 olduğu göze çarpmıştır (TÜİK, 2020). 2022 yılının ilk çeyreğinde yayınlanan raporda işsizlik oranının 11.4'e gerilediği ve 3 milyon 845 bin kişinin istihdam edilemediği belirtilmiştir (TÜİK, 2022). Covid-19 pandemisi nedeniyle ekonomik büyüme, enerji talebi, turizm, ulaşım, seyahat gibi ticari hizmet faaliyetlerinin kısa vadede bunaltıcı bir şekilde etkilenmesinin muhtemel olduğu belirtilmiştir (Aydın ve Ari, 2020, s. 1816) Turizm de en çok etkilenen sektörler arasında yerini almaktadır. Seyahat kısıtlamaları yüzünden 2020 yılının Mart ve Nisan ayının ortalama kaybının 3,7 milyar dolar olduğu belirtilmiştir (Bahar ve İlal, 2020).

2.6.2 Covid-19 Pandemisinin Psikoloji Üzerindeki Etkileri

Covid-19 pandemisinin zihin sağlığı ve insan psikolojisi üzerindeki potansiyel olumsuz etkisi konusunda çeşitli araştırmalar mevcuttur. Lewis vd. (2022) halihazırda zihin sağlığı sorunu çekenler üzerine yaptığı araştırmada pandemi koşullarının zihinsel rahatsızlık çekenler üzerinde olumsuz etkiye sahip olduğunu ve durumlarını daha da kötüleştirdiğini ortaya koymuştur. Amerika'da 157,213 kişi üzerinde yapılan diğer bir araştırmada ise özellikle Covid-19 pandemisinin ilk dönemlerinde kaygı ve yorgunlukta artış, sakinlik, mutluluk ve iyimserlikte azalmalar olduğu tespit edilmiştir (Yarrington, 2021). Doğal afet, pandemi, terör saldırıları gibi durumların kaygı ve depresyon semptomlarını artırarak insan yaşamında strese sebebiyet verebileceği bilinmektedir (Matt ve Vázquez, 2008). Örneğin, 11 Eylül terör saldırıları, travma sonrası stres bozukluğu ve depresyon semptomlarında artışa neden olmuştur (Brackbill vd., 2009). ABD'de de meydana gelen ve tarihin en ölümcül kasırgası olarak adlandırılan Katrina Kasırgası sonrasında da insanlarda travmaya bağlı belirtiler ve endişe artışı görülmüştür (Galea vd., 2007). 2003 yılında yaşanan SARS salgını da sosyal hayata yapılan müdahalelerin zihin sağlığına etkili olduğunu göstermiştir (Cava vd., 2005).

Covid-19 sürecinde dünyada çoğu ülke tarafından tatbik edilen sokağa çıkma yasağı, sosyal mesafe ve gönüllü karantina gibi uygulamalar pek çok insanın yaşamını ve işini aksatmış ve özellikle genç yetişkinlerin psikolojisini etkilemiştir (Huang ve Zhao, 2020; akt. Glowacs ve Schmits, 2020, s. 1). Karantina veya sosyal izolasyon üzerine yapılan araştırmalar, bu uygulamaların, depresyon, genel kaygı, uykusuzluk ve travma sonrası stres dahil olmak üzere duygusal sıkıntı ve zihinsel sağlık üzerinde önemli etkileri olduğunu ortaya koymuştur (Brooks vd., 2020). Bu nedenle, mevcut sosyal mesafe önlemlerinin zihinsel sağlık üzerindeki etkileri incelemeye acil ihtiyaç bulunduğu belirtilmiştir (Marroquín, Vine ve Morgan, 2020, s. 1). Bu uygulamalara ek olarak kötüleşen ekonomik durumun psikolojik rahatsızlığa veya psikiyatrik hastalıkların artışına sebebiyet vereceği belirtilerek çeşitli iletişim stratejileri tartışılmıştır (Glowacs ve Schmits, 2020, s. 1).

Bilimsel literatür incelendiğinde, psikolojik belirtilerin kişinin duygusal mizacı ve bağlanma özellikleri (Moccia vd., 2020), sosyal destek (Cao vd., 2020), yetersiz kaynak ve yetersiz bilgilendirme (Brooks vd., 2020), sosyal medyada bulunan yanlış haberler (Roy vd., 2020), sosyal mesafe (Passavanti vd., 2021) gibi farklı faktörlerle ilişkili olabileceği de tartışılmaktadır. Ayrıca bazı gruptan insanların, pandeminin psikososyal etkilerine karşı diğerlerinden daha savunmasız olabileceği saptanmıştır (Miranda, Athanasio, Oliveira ve Simoes-e-Silva, 2020, s. 1). Bu çalışmada, Miranda vd. (2020) pandeminin çocuk ve ergenlerin ruh sağlığına etkilerini araştırmışlardır. 51 makalenin incelendiği çalışmada çocukların, gelişim aşamasına bağlı olarak strese farklı yanıtlar verdikleri gözlemlenmiştir. Çocuklar arasında yüksek oranda anksiyete, depresyon ve travma sonrası belirtiler tespit edilmektedir. Çalışmada pandemi sırasında yeni destekleyici stratejiler ortaya çıktığı, ancak etkinliğinin bir ölçüsü olmadığı belirtilmektedir. Derlemede, çocukların sadece ciddi şekilde Covid-19 vakalarından korunması değil, aynı zamanda pandemilerin ruh sağlığı yüküyle başa çıkmalarına yardımcı olmayı amaçlayan hafifletme eylemlerine yönelik olarak tartışmalar da yapılmaktadır. Aynı çalışmada genç kız ve genç erkekler üzerinde yapılan araştırmada genç kızların daha fazla endişe ve depresyon belirtileri gösterdiği ortaya konmuştur. Gençlerde yaşlı vatandaşlarla kıyaslandığında daha fazla endişe, depresyon ve uyku problemleri görülmüştür (Huang ve Zhao, 2020). Cinsiyet üzerine yapılan bir diğer araştırma pandeminin ilk zamanlarında kadınlarda daha fazla stres artışı olduğunu ortaya çıkarmış fakat pandeminin ilerleyen sürecinde bu stresin düşüşe geçtiğini göstermiştir (Yarrington vd., 2021). Çalışma örneklemini, Amerika Birleşik Devletleri'nde bulunan bir ruh sağlığı uygulaması olan Youper kullanıcılarını içeriyordu. Youper, kısa bilişsel ve

davranışsal müdahaleler sağlayan, kullanıcıların ruh hali derecelendirmelerini tamamlayabilen, kullanıcılara farkındalık meditasyonları sağlayan ve bilişsel yeniden yapılandırma ve davranışsal aktivasyon gibi çeşitli bilişsel davranışsal tekniklerle hizmet veren bir uygulama olup geniş bir kitleye (N=157.213) ulaşabilmektedir. Uygulamaya kaydolduktan sonra tüm kullanıcılar cinsiyet, yaş ve meslek bildirmektedir. Tam örnek için akut duyguların mevcut olması, uygulamada toplanan veriler ve etkinliklerin nitelikleri ile örneklem sayısının genişliği dolayısıyla pandeminin farklı yaş, cinsiyet ve meslek grupları üzerinde psikolojik etkisi üzerinde önemli bir çalışma olarak değerlendirilebilir.

Başka bir çalışmada, depresyon ve endişe belirtileri açısından en büyük risk altında olanların orta kıdem ünvana sahip kadınlar ve Wuhan'da salgının merkezindekiler olarak yer aldığı savunulmaktadır (Perlis, 2020, s. 1). Çocuk yetiştirme, aileye bakma ve cinsiyete bağlı olarak düşük maaş alma gibi sosyo-ekonomik faktörler pandeminin kadınlar üzerindeki etkisini güçlendirmiştir (Kumar vd., 2021). Kumar vd. (2021) tarafından gerçekleştirilen, Covid-19 pandemisinin ABD'li kadınların ruh sağlığı üzerindeki olumsuz etkilerine aracılık etmede dayanıklılığın rolü konusunda yapılan çalışma literatür açısından önemlidir. Bu çalışmada, kadınlarda düşük dayanıklılık ile ilişkili sosyoekonomik faktörler, düşük dayanıklılığın psikiyatrik rahatsızlıklar ile ilişkisi ve dayanıklılığın pandemi ile ilişkili stres ve diğer rastlantısal psikiyatrik hastalıklar arasındaki ilişkilerde rolü incelenmektedir. Ulusal bir panelden kota tabanlı örnek kullanarak, 3200 ABD'li kadınla web tabanlı bir anket gerçekleştirilmiştir. Pandemi ile ilişkili stres ve diğer rastlantısal psikiyatrik rahatsızlıklar arasındaki ilişkiyi ve dayanıklılığı değerlendirmek için yapısal eşitlik modellemesi kullanılmıştır. Çalışmada dayanıklılık için genç yaş, düşük hane geliri, düşük eğitim, işsizlik, Doğu/Güneydoğu Asya ırkı, bekar/partnersiz olma durumu gibi nitelikler risk faktörleri olarak ele alınmıştır. Düşük dayanıklılık, depresyon semptomları, anksiyete semptomları ve pandemi kaynaklı stresle ilişkilendirilmektedir. Covid-19 pandemisinin ilk günlerinde, düşük dayanıklılığın, pandemi ile ilişkili stres ve psikiyatrik rahatsızlıklar arasındaki ilişkide rol oynadığı belirtilmektedir. Bilişsel davranışçı terapi, farkındalık temelli stres azaltma ve sosyoekonomik faktörleri ele alma gibi dayanıklılığı artırıcı stratejilerin, zihinsel sağlık sonuçlarını hafifletmeye yardımcı olabileceği önerisi yapılmıştır.

Başka bir çalışmada, daha az eğitilmiş bireyler, çocuklar ve gençler ve çocuğu olmayanlar daha fazla stres, endişe ve depresyon yaşadıkları belirtilmiştir (Tee vd., 2020). Hasta olan veya hasta olduğu şüphelenilen kişilerin hastalığa bağlı olarak ölüm korkusu

yaşayabileceği, karantinada olan bireylerin ise can sıkıntısı, yalnızlık ve öfke hissedecekleri düşünülmüştür (Lancet Psychiatry, 2020). Buna ilaveten, yapılan araştırmalar karantinada olan kişilerin depresyon, endişe, uykusuzluk, duygusal yorgunluk ve travma sonrası stres semptomlarını yaşadıklarını belirtmiştir (Brooks vd., 2020, s. 2). Hastalarla yapılan birtakım araştırmalarda ise hasta olan bireylerde stres oranının ve depresyon riskinin oldukça yüksek olduğu tespit edilmiştir (Bo vd., 2020, s. 3). Pandemi öncesinde de mental hastalığa sahip olan kişilerin belirtilerinin pandemi ile birlikte kötüleştiği görülmüştür (Fernandez-Aranda vd., 2020; akt. Vindegaard ve Benros, 2020, s. 540). Buna bağlı olarak ciddi mental rahatsızlığı olan bireylerin bu süreçte yüksek risk altında olduğu belirtilmiştir (Kontoangelos, Economou ve Papageorgiou, 2020, s. 502). Sağlık çalışanları ile yapılan birçok araştırma sağlık çalışanlarında depresyon ve endişenin yükseldiğini ve uyku kalitelerinin düştüğünü ortaya koymuştur (Xiao vd., 2020; akt. Vindegaard ve Benros, 2020, s. 532).

2.6.3. Covid-19 Pandemisinin Eğitime Etkisi

Covid-19 pandemisinin yıkıcı etkileri, eğitim sektöründe benzeri görülmemiş bir ölçekte gerçekleşmiştir (Khan ve Ahmed, 2021, s. 1). Pandeminin etkileri, okul öncesi kurumlar, okullar, kolejler ve yüksek öğrenim kurumları dahil olmak üzere örgün ve yaygın eğitime devam eden tüm öğrenci ve öğretmenler tarafından hissedilmiştir (Yıldız ve Vural, 2020, s. 556) Salgının hızla yayılması, ülke genelinde okulların ve üniversitelerin kapatılması için katı kararlar alınmasına neden olmuştur (Chandasiri, 2020, s. 39). Virüsün yayılmasının hızlı olduğu toplu ortamların risk olarak tanımlanması nedeniyle 200'e yakın ülkede okullar kapatılmış ve bu durum dünyadaki öğrenci nüfusunun % 94'ünden fazlasını etkilemiştir (Pokhrel ve Chhetri, 2021, s. 133). Okulların kapanması öğrenciler, eğitimciler, aileler ve topluluk için çok büyük problemlere yol açabilmektedir (Onyema vd., 2020, s.111). Sosyal, eğitimsel ve ekonomik bağlamda yüksek maliyetli olmasının yanı sıra okulların kapanması, başta dezavantajlı öğrenciler ve aileleri olmak üzere tüm toplulukta etkisini ciddi bir biçimde hissettirmektedir (UNESCO, 2020). Buna ek olarak, okulların uzun süre kapalı kalması öğrencilerin dışarıda daha fazla buluşup virüsü yaymasına sebep olacağı ileri sürülmüştür (Onyema vd., 2020, s. 111).

Eğitimde sürekliliği sağlamak ve okulların kapanmasına çözüm olması için birçok ülkede eğitimci, öğrenci ve aile için K-12 eğitiminde yeni bir uygulama olan uzaktan veya çevrimiçi eğitim, bir öğretim yöntemi olarak benimsenmiş ve uygulanmaya başlanmıştır (Kurt, Atay ve Öztürk, 2021, s. 3). Fiziksel olarak kapanan işletmeler ve okullar çevrimiçi

platformlarda faaliyetlerini sürdürmek zorunda kalmışlardır (Adedoyin ve Soykan, 2020, s. 1). Hem eğitimcilerin hem de öğrencilerin karşılaştığı zorluklara rağmen, çevrimiçi veya uzaktan eğitim, bu benzeri görülmemiş küresel salgında temel bir çözüm olarak ortaya çıkmıştır (Pokhrel ve Chhetri, 2021, s. 134). İzolasyon nedeniyle, bu dönemde dünyanın birçok yerinde eğitim sistemlerini işler durumda tutmak için teknoloji kullanımı en uygun alternatif olarak görülmüştür (Duraku ve Hoxha, 2020, s. 17).

2.6.3.1 Uzaktan Eğitim

Pandemi döneminde sürdürülen uzaktan eğitim programları verimlilik başta olmak üzere birçok yönüyle pek çok kişi tarafından eleştirilmiştir. Buna ek olarak, pandemide yürürlüğe koyulan uzaktan eğitim ile ilgili bilgilerin virüs kadar hızlı yayıldığı gözlemlenmiş ve uzaktan eğitime yönelik algının daha iyi biçimlenmesi için kavramsal tartışmaların önemi vurgulanmıştır (Bozkurt, 2020, s. 116). Uzaktan eğitim, eğitimin normalden farklı bir yerde gerçekleştiği, özel kurumsal organizasyonun yanı sıra teknolojiler aracılığıyla iletişim gerektiren öğretim ve planlı öğrenmedir (Moore ve Kearsley 2012; akt. Bozkurt, 2020, s. 119). Uzaktan eğitim yalnızca telefon, bilgisayar gibi somut teknolojinin kullanımını değil aynı zamanda eğitime uygun yöntem ve eğitsel içerikleri kapsayan soyut teknolojinin planlı bir biçimde kullanımınıdır (Bozkurt, 2020, s. 119). Uzaktan eğitimde başarılı bir eğitim deneyimi oluşturmak için yüz-yüze derslerin birebir bilgisayara aktarımından çok çevrimiçi ve çevrimdışı yöntemlerin kullanıldığı dengeli bir eğitimsel içerik hazırlamak gerekmektedir (Telli ve Altun, 2021, s.98). Günümüzde uzaktan eğitimin çoğu, öğrencilerin büyük çoğunluğunun kendi evlerinde veya yerel kütüphaneler gibi tesislerde internet aracılığıyla gerçekleşmektedir (Ryan, 1997; akt. Sadeghi, 2019, s. 81). Televizyon, DVD, telekonferans, yazdırılabilir materyaller dahil olmak üzere diğer teknolojik araçlar kullanılsa da internet üzerinden eğitim uzaktan eğitim öğrencileri için ilk seçenek haline gelmiştir (Sadeghi, 2019, s. 8).

Öğrenci sayısı farketmeksizin uzaktan eğitimin başarılı olması aşağıdaki öğelere bağlıdır (Moore ve Kearsley, 2012, s. 12):

- eğitim içeriğini sağlayan bir kaynak (örn; içerik hazırlayabilecek bir eğitim kurumu)
- içeriği öğrenciler için materyal ve etkinliklere dönüştürmek için kullanılacak bir eğitim tasarımı
- eğitim tasarımını öğrencilere ulaştırabilecek medya ve teknoloji

- bu materyalleri kullanırken öğrencilerle etkileşime giren öğretmenler ve rehberler
- farklı ortamlardan katılan öğrenciler
- ihtiyaç değerlendirmesi, kaynak tahsisi, sonuçları değerlendirme ve diğer alt sistemleri koordine etmek için bir yönetim sistemi.

2.6.3.1.1. Uzaktan Eğitimin Avantajları

Dünyanın pek çok yerinde uygulanan uzaktan eğitimin hem öğrenciler hem de öğretmenler için birçok avantajı bulunmaktadır. Bu avantajlar aşağıda şöyle belirtilmiştir:

a. Zaman ve Mekân Özgürlüğü

Uzaktan eğitimle ilgili en iyi şey, eğitimin zaman ve mekân kısıtlamaları içinde olmayışıdır (Sadeghi, 2019, s. 83). Öğrencinin hangi ülke veya hangi şehirde ikamet ettiği önem oluşturmaksızın dünyanın her yerinden eğitime katılma olanağı vermektedir (Nagrle, 2013; akt. Sadeghi, 2019, s. 83).

b. Önemli Miktarda Para Tasarrufu

Üniversitelerde veya uzaktan eğitim sunan kurumlarda, uzaktan eğitim programlarının ücretleri örgün programlar ile kıyaslandığında daha uygun olduğu görülmektedir (Bijeesh, 2017; akt. Sadeghi, 2019, s. 83). Genel olarak sadece internet bağlantısı ve bilgisayara ihtiyaç duyan uzaktan eğitim programları, daha ekonomik eğitim seçenekleri arayan öğrenciler için iyi bir seçenek olmuştur (Sadeghi, 2019, s. 83).

c. Ulaşım Kolaylığı

Uzaktan eğitimi seçen öğrenciler toplu taşıma ile eğitim kurumuna gidiş geliş yapmak zorunda kalmamaktadır (Nagrle, 2013; akt. Sadeghi, 2019, s. 83). Örgün eğitimin en zor yönlerinden birisi eğitim kurumuna gidiş ve geliş için harcanılan para, zaman ve enerjidir. Uzaktan eğitim ile öğrenci istediği mekândan eğitim alabilmektedir (Sadeghi, 2019, s. 83).

d. Esneklik

Geleneksek eğitimde öğrenci, okulun müfredatına göre belirlenmiş bir ders programını takip etmek zorundadır. Ancak farklı uzaktan eğitim programları sayesinde öğrenciler, belirlenmiş bir ders programı yerine kendilerine göre ayarlayabilecekleri bir program seçme şansına sahip olurlar.

e. Eğitim alırken çalışma imkânı

Meslek sahibi olan kişiler uzaktan eğitim programlarını seçerek mesleklerine ara vermeden eğitim görme imkânı bulmaktadır (Brown, 2017; akt, Sadeghi, 2019, s. 83).

f. Dezavantajlı öğrencilerin daha rahat eğitim alabilmesi

Uzaktan eğitim, fiziksel olarak engelleri olan öğrencilere hareket etme zorunluluğunu kaldırarak sanal ortamda derse katılma konusunda daha fazla özgürlük sağlamaktadır (Pokhrel ve Chhetri, 2021, s. 135).

2.6.3.1.2. Uzaktan Eğitimin Dezavantajları

Çok fazla avantajı olan uzaktan eğitimin her eğitim programı gibi dezavantajları da bulunmaktadır. Bu özellikler kişi ve kuruma göre değişmekle birlikte şöyle sıralanabilir:

a. Dikkat dağılması

Yüz yüze etkileşim için etrafta okula dair kimsenin olmaması öğrencinin dikkatinin dağılmasına sebebiyet verebilmektedir (Sadeghi, 2019, s.84). Öğrencinin uzaktan eğitimde başarılı olması motivasyon ve odak noktasını kaybetmemesine bağlıdır (Brown, 2017; akt, Sadeghi, 2019, s. 84).

b. Teknolojiye bağımlılık

Uzaktan eğitim programına kaydolmak isteyen herhangi bir öğrencinin bilgisayar, web kamerası ve sabit internet bağlantısı dahil olmak üzere bir dizi ekipmana yatırım yapması gerekmektedir. Herhangi bir teknik arızada dersin bitme noktasına gelmesi ve öğrenmenin aksaması, uzaktan eğitimde teknolojiye bağımlılığın en büyük dezavantajını ortaya koymaktadır (Sadeghi, 2019, s. 84).

c. Sosyal Etkileşimin Olmaması

Öğrenciler derslerde kendilerini izole hissedebilmekte ve yüz yüze eğitimin beraberinde getirdiği sosyal etkileşime özlem duyabilmektedir (Sadeghi, 2019, s. 84). Eğitim sürecinde fiziksel etkileşimin olmaması, öğrencide büyük ölçüde sıkıntı ve izolasyon gibi birçok soruna neden olabilmektedir (Dyrud, 2000; akt. Sadeghi, 2019, s. 84).

d. Eğitimci ile iletişimin zorlaşması

Örgün eğitime katılan öğrenciler için dersle ilgili bir sorun ile karşılaştıklarında öğretmen ile iletişim kurmak oldukça basitken uzaktan eğitim öğrencileri bu konuda sorun yaşayabilmektedir (Sadeghi, 2019, s. 84). E-posta yoluyla iletişim kurmak bir seçenek olsa da öğretmenler ile bir araya gelip sorularını sormanın yerini tutmadığı gözlemlenmiştir (Hutt, 2017; akt. Sadeghi, 2019, s. 84).

2.6.3.2 Acil Uzaktan Eğitim

Uzaktan eğitim kavramı yerine “acil uzaktan eğitim” kavramını kullanmak, uzaktan eğitim hususunda oluşabilecek yanlış algı ve düşünceleri arttırmamak adına son derece önem taşımaktadır (Bozkurt, 2020, s. 116). Dünya’da yaklaşık 300 yıl önce başlayan, ülkemizde ise 200 yıllık bir geçmişe sahip olan uzaktan eğitim uygulamaları (Bozkurt, 2017, s. 85) ile pandemide uygulanan acil uzaktan eğitim kavramlarının aralarında fark açısından ince ama önemli detaylar bulunmaktadır (Bozkurt, 2020, s. 116).

Tablo 2. 1 Uzaktan Eğitim ve Acil Uzaktan Eğitim Arasındaki Farklar

Uzaktan Eğitim	Acil Uzaktan Eğitim
- Seçenektir - Hayat boyu öğrenme çerçevesinde kalıcı çözüm üretmek için uygulanması - Belirli bir amaç güderek planlı bir biçimde eğitimi sürdürmek - İngilizce’de “distance education” olarak ifade edilen kavram “distance” kelimesi ile sadece fiziksel değil aynı zamanda etkileşimsel ve psikolojik uzaklığı temsil etmektedir.	- Zorunluluktur - Mevcut durum için ihtiyaçlar gözetilerek geçici çözüm üretmek için uygulanması - Kriz zamanında eldeki imkanlarda eğitimi sürdürme çabası ile uygulanması - İngilizce’de “emergency remote education” olarak ifade edilen kavram “remote” kelimesi ile fiziksel uzaklığa vurgu yapar.

Kaynak: Bozkurt, 2020, s. 116

En başından beri çevrimiçi olacak şekilde planlanan ve tasarlanan uzaktan eğitim programının aksine acil uzaktan eğitimi, kriz koşulları nedeniyle eğitimin alternatif bir şekil ile verilmesi anlamına gelmektedir (Hodges, Moore, Lockee, Trust ve Bond, 2020). Acil uzaktan eğitim, kriz veya acil durum sona erdiğinde geri dññlecek olan yüz yüze eğitim modelinin fiziksel olarak uzaktan uygulanmasını içermektedir (Rahiem, 2020, s. 4). Millman (2020) bu durumu “pandemi pedagojisi” olarak tanımlamıştır. Bu koşullarda birincil amaç, sağlam bir eğitim ortamını yeniden oluşturmaktan ziyade acil bir durum veya kriz sırasında kurulumu hızlı ve güvenilir bir şekilde eğitim ve öğretim araçlarına geçiçi erişim sağlamaktır (Hodges, Moore, Lockee, Trust ve Bond, 2020).

2.6.3.2.1. Dünya’da Acil Uzaktan Eğitim Uygulamaları

Pandemi öncesinde de uzaktan eğitim uygulamasına hazırlıklı bir ÷lke olarak değerlendirilen Çin’de şubat 2020’den itibaren 200 milyon öğrenci eğitimlerine çevrimiçi olarak devam etmiştir (Telli ve Altun, 2021, s. 94). Eğitim kayıplarını en aza indirmek için ÷lke çapında seferberlik başlatılmış ve tüm paydaşlar çevrimiçi kurslar oluşturmak ve bunları elektronik medya ve internet aracılığıyla sunmak için büyük çaba sarf edilmiştir (Mavd., 2021, s. 2). Bu kapsamda ilk olarak daha fazla kişinin erişimine olanak sağlamak için Eğitim Kaynakları ve Kamu Hizmeti için Ulusal Ağ Platformunun kapasitesi yükseltilmiştir. Buna ek olarak farklı eğitim seviyeleri için hazırlanan içerikler televizyonlarda yayınlanmaya başlamıştır (Telli ve Altun, 2021, s. 94).

Çin’den sonra okulları kapatan ikinci ÷lke İtalya olmuştur. İtalya hükümeti, virüsün yayılmasını engellemek için 23 şubat itibarıyla okulları kapatmıştır (Scarpellini, 2021, s. 2). Eğitimin aksamaması için İtalyan Eğitim Bakanı ve öğretmenler tarafından web platformları, video konferans araçları ve sosyal cihazlar aracılığıyla uzaktan eğitimin planlanması ve eğitim sürekliliğinin sağlanması için büyük çaba sarf edilmiştir (Scarpellini, 2021, s. 2). Ancak İtalya’daki çoğu kurumun uzaktan eğitim için hazır olmamasından dolayı çevrimiçi dersler tüm ÷lkede aynı hızda yapılamamıştır (Statista, 2020; akt. Telli ve Altun, 2021, s. 95). Örneğin, İtalya’nın güney kısmında öğrencilerin %20’sinin herhangi bir teknolojik cihaza erişimi olmadığı için eğitimden mahrum kalmıştır (Ferraro, Ambra, Aruta ve Iavarone, 2020, s. 1). Buna ek olarak, okulların sadece %18’nin pandemiden önce dijital teknolojiyi günlük kullanıyor olması pandemide uzaktan eğitime geçişi epey zorlaştırmıştır (d’Addio, 2020; akt. Telli ve Altun, 2021, s. 95). Bu sebeple, dijital cihaz kullanımına açına olmayan öğretmenler bu süreçte kolay adaptasyon sağlayamamışlardır (Telli ve Altun, 2021, s. 95).

Amerika Birleşik Devletleri’nde Mart 2020 ile Nisan 2020 yılında birtakım eyaletler zaman zaman okulları kapatsa da neredeyse tüm eyaletlerin okulları kapatması Mayıs ayını bulmuştur (Education Week, 2020). Pandemi öncesinde de uzaktan eğitim uygulamalarına sahip olan Amerika Birleşik Devletleri pandemide beklenen geçiş uyumunu yakalamıştır (Telli ve Altun, 2021, s. 95).

Pandemiden önce de Edx ve Coursera gibi herkesin erişim sağlayabileceği platformlarda MIT, Harvard, Yale gibi dünyanın önde gelen üniversiteleri ücretsiz yayınlar yapmaktaydı (Yamamoto ve Altun, 2020, s. 27). Washington eyaletinde uzaktan eğitimin uygulanabilmesi için okullara adil erişim imkanı sunulmuştur (Sirer, 2020, s. 2000). Düşük gelirli ailelere sahip öğrenciler altyapı ve erişim sorunları nedeniyle pandemide zorluklar yaşamışlardır (Telli ve Altun, 2021, s.96).

Pandemiden önce yapılan araştırmalar 16 milyon öğrencinin evinde internet bağlantısı olmadığını ortaya koymuştur (Chandra vd., 2020, s. 60). Eğitim Reformu Girişimi tarafından 2019 yılında paylaşılan raporda Türkiye’de eğitime erişimde bölgesel eşitsizlikler olduğu ortaya çıkarılmış ancak batı ülkeleri ile kıyaslandığında pandemiye daha çevik bir biçimde karşıladığı sonucuna ulaşılmıştır (Telli ve Altun, 2021, s. 96). Türkiye’de, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) bünyesinde bulunan tüm eğitim kurumları için ara tatil öne alınmış ve sonrasında 31 Mayıs’a kadar örgün eğitimden uzaktan eğitime geçiş kararı alınmıştır (Can, 2020, s. 27). 23 Mart itibarıyla, 16 milyon öğrenci ve Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda çalışan 800 bin öğretmen, MEB tarafından düzenlenen ve uygulanan çevrimiçi eğitime geçmek zorunda kalmıştır (Kurt, Atay ve Öztürk, 2021, s. 4). Uzaktan eğitim süresi ilk başta üç hafta olarak kararlaştırılmış ancak virüsün yayılması durdurulmadığı için bu süre uzatılmıştır (Telli ve Altun, 2021, s. 97).

23 Mart 2020’de ilkokul, ortaokul ve lise derslerinin işlendiği ve Türkiye Radyo Televizyon Kurumu (TRT) ve Millî Eğitim Bakanlığı iş birliği ile Fatih Projesi’nin dijital platform uygulaması Eğitim Bilişim Ağı (EBA) TV yayınları başlatılmıştır (Telli ve Altun, 2021, s. 97). EBA, Türkiye’nin pandemide sürdürdüğü eğitimde önemli bir rol oynamıştır (Kurt, Atay ve Öztürk, 2021, s. 4). EBA, okul öncesi dahil olmak üzere K12 eğitim kademelerine özel hazırlanan materyal, e-kitap, video ve etkinlik içermekte olup bu öğelerin tümü ücretsiz bir biçimde paylaşılmıştır (Telli ve Altun, 2021, s. 97). EBA sistemi daha çok devlet okulları tarafından kullanılmışken özel okullar kendi çevrimiçi eğitim sistemlerini kullanmışlardır (Telli ve Altun, 2021, s. 97). RTÜK verileri ışığında Türkiye’nin %95’nin

televizyon sahibi olduğu göz önünde bulundurulursa eğitim kapsamı ve eşitliği açısından EBA oldukça etkili bir yöntem olmuştur (Sirer, 2020, s. 2003). Ancak tüm öğrenciler tarafından kullandığı için EBA sistemin altyapısı çökmüş ve belli bir süre erişime kapanmıştır (Telli ve Altun, 2021, s. 101).

Türkiye’de pandemi sürecinde yürürlüğe giren EBA yayınlarının etkililiği üzerine yapılan araştırmada birçok öğrencinin altyapı sebebiyle canlı derslere katılamadıkları ortaya çıkmıştır. Buna ilaveten, eğitim gören kardeşleri olan öğrencilerin evde tek televizyon olmasından dolayı bazı derslere katılamadığı vurgulanmıştır (Başaran, Doğan, Karaoğlu ve Şahin, 2020, s. 391). Buna ilaveten, bu dönemde yürütölen uzaktan eğitim programları hemen hemen tüm paydaşlar tarafından eleştirilmiştir (Yamamoto ve Altun, 2020; akt. (Telli ve Altun, 2021, s. 97).

2.6.3.3. Pandeminin Teknik Anlamda Eğitim Üzerindeki Etkisi

Uzaktan eğitime geçiş dünyadaki birçok eğitim sisteminin bir parçası haline gelmiş olsa da uzaktan veya çevrimiçi öğrenmenin kalitesini elde etmek için teknolojinin kullanım düzeyi ve kullanım şeklinin ölkeler arasında değişiklik gösterdiği düşünülmektedir (Duraku ve Hoxha, 2020, s. 18). Başarılı bir uzaktan eğitim uygulamasının sürdürölür olması için devlet ve özel kurumların iş birliği yaparak internet altyapısını ve öğrencilerde dijital teknoloji eksikliğini gidermesi gerekmektedir (Telli ve Altun, 2021, s. 91). Nitekim yapılan araştırmalar pandemi sürecinde karşılaşılan en büyük altyapı probleminin zayıf internet bağlantısı olduğunu ortaya koymuştur (Bingöl, 2020, s. 894). Buna ek olarak dijital altyapının yetersiz olması hem öğrenci hem de öğretmenler için büyük sıkıntılar oluşturmuştur (Chaturvedi, Vishwakarma ve Singh, 2021, s. 6). Pandemide eğitimin etkililiği üzerine yapılan bir çalışma öğrencilerin %76’sının internete bağlanma problemi yaşadığı ortaya çıkmıştır (Selvaraj, Radhin, Benson ve Mathew, 2021, s. 3).

Tüm çevrimiçi eğitimlerin sorunsuz uygulanabilmesi ve eğitimin her öğrenciye kesintisiz erişebilmesi için yüksek hızda internet gerekmektedir (Telli ve Altun, 2021, s. 101). Çevrimiçi öğrenme için en büyük zorluğun hem öğrenciler hem de öğretmenler için verimli dijital altyapı ve dijital beceri seti gereksinimi olduğu düşünülmektedir (Chaturvedi vd., 2021, s. 6). Yapılan araştırmalar birçok ölkenin kesintisiz internete erişimi olmadığını ortaya çıkarmış ve bunu çevrimiçi eğitimin en büyük sorunlarından birisi olarak tanımlamıştır (Pokhrel ve Chhetri, 2021, s. 136). Pandeminin öğretmenler, öğrenciler, veliler ve diğör paydaşlara etkisini araştıran bir çalışmada katılımcıların %70’i internete

bağlanma problemini çevrimiçi eğitimin en büyük zorluğu olarak tanımlamıştır (Onyema vd., 2020, s. 118). Bazı yerlerde öğrenciler internetin çekmesi için kilometrelerce yürümek zorunda kalmışlardır (Selvaraj vd., 2021, s. 3). Pek çok ülke pandemi döneminde internet bağlantı problemini ortadan kaldırmak amacıyla hamleler yapmıştır. Örnek olarak, Çin, bant genişliğini artırmak ve internet bağlantısını iyileştirmek üzere adımlar atmıştır (Telli ve Altun, 2021, s. 94). Amerika Birleşik Devletleri'nde adil erişim sağlanarak okulların çevrimiçi eğitimi sunmalarının kolaylaştırılması amaçlanmıştır (Sirer, 2020, s. 2000). Ülkemizde de internete erişim konusunda çalışmalar yapılmış ve öğrencilere 8 GB'a kadar mobil verisi verilmiştir (Telli ve Altun, 2021, s. 97).

İnternete erişimin pahalı olması düşük gelirli ailelerin çocuklarını epey zorlamıştır (Pokhrel ve Chhetri, 2021, s. 137). Bu pahalılığın yanı sıra güç kesintileri, bağlantı sorunları ve erişim sağlayamama gibi teknik aksaklıklar, uzaktan eğitim alan öğrencilerin verimli eğitim almasına engel olmuştur (Onyema vd., 2020, s. 114).

Bu ve benzeri durumlar özellikle kırsal kesimde yaşayan ve teknolojiye erişimi olmayan öğrencileri eğitime yabancılaştırmaktadır (Selvaraj vd., 2021, s. 3). İnternet altyapısının yetersiz oluşu kırsalda yaşayan öğrencilerin kentte yaşayanlara göre daha dezavantajlı olmalarını sağlamıştır (Pınarcıoğlu, Kanbak ve Önver, 2021, s. 29).

Pandemiden önce yapılan bir çalışma, kırsal ve kentte yaşayan öğrenciler arasında dijital bir bölünme olduğunu ortaya koymuş ve kırsalda yaşayan öğrencilerin bilgi ve teknolojiye yeteri erişimi olmadığını belirtmiştir (Lembani, Gunter, Breines, ve Dalu, 2020, Akt. Chakraborty, Mittal, Gupta, Yadav ve Arora, 2020, s. 359). Dijital bölünme, çoğu ülkede bilgi ve iletişim teknolojileri araçlarına ve bu araçların sunduğu bilgi birikimine hazır erişime sahip olanlar ile bu tür erişim veya becerilere sahip olmayanlar arasındaki açıklık anlamına gelmektedir (Cullen, 2001, s. 311). Bir diğer deyişle, dijital bölünme, teknoloji yoluyla bilgiye erişimi olanlar ve olmayanlar arasındaki uçurumu tanımlar (Compaine, 2001, s. 2). Dijital bölünmenin daha çok sosyoekonomik durum, kırsal-şehir kesim arasında, yaş, ırk ve cinsiyet temelinde yaşandığı görülmektedir (Pınarcıoğlu, Kanbak ve Önver, 2021, s. 31).

Eğitimde eşitsizlikler daha önce de mevcut olmasına rağmen, Covid-19 salgını bu dijital bölünmeyi gün yüzüne çıkarmıştır (Chakraborty vd., 2020, s. 357). Gelişmekte olan ve üçüncü dünya ülkelerinde genelde kırsal bölgede yaşayan kişilerin düşük gelirli olduğu, bu yüzden uzaktan eğitime erişimlerinin az olduğu ve dijital bölünmenin bu bölgelerde

yaşandığı kabul edilmektedir (Pınarcıoğlu, Kanbak ve Önver, 2021, s. 31). Okulların uzun süre kapalı kalması teknolojiye erişimin eşit olmadığı ülkelerde kırsal alanlarda yaşayan öğrencilerin eğitimlerinin aksamasına yol açacağı ön görülmüştür (Onyema vd., 2020, s. 114). Birçok ülkede dijital teknolojinin yetersizliğinden dolayı dijital sınıflar açılmamıştır (Balcı, 2020, s. 78).

Yıldız ve Vural'ın (2020) yapmış olduğu Covid-19 Pandemisi ve Derinleşen Eğitim Eşitsizlikleri çalışması ailelerin düşük gelirli olmasının eğitime erişimdeki en büyük sorun olduğunu ortaya çıkarmıştır. Buna ek olarak, pandemi döneminde, internet bağlantısı olmayan ve evinde yeterli teknolojik donanımına sahip olmayan öğrenciler uzaktan eğitim derslerine katılamamıştır. EBA TV aracılığıyla derse katılan öğrencilere yeterli materyal desteği sağlanamadığı için devlet ve özel okul öğrencileri arasındaki dijital açıklık artmıştır. Yapılan başka bir araştırma lisans öğrencilerinin yalnızca %63'ünün internete erişimi olduğunu, %64'ünün çevrimiçi derslere tablet veya bilgisayardan katıldığını, %32'sinin ise dersleri akıllı telefon kullanarak takip ettiği, %23'ünün ise derslere katılamadığı ortaya çıkarmıştır (Karadağ ve Yücel, 2020, s. 3). Buna ek olarak, öğrencilerden bir kısmı kendilerine ait bir odalarının olmadığını ve derslere aileleri ile paylaştığı ortak alandan girdiklerini belirtmişlerdir (Pınarcıoğlu, Kanbak ve Önver, 2021, s. 45). Neticede pandemi döneminde uygulanan uzaktan eğitim programı öğrencilerin eğitime devam etmesi açısından önemli bir yere sahipken dezavantajlı öğrenciler için bu durum eşitsizlikle sonuçlanmıştır (Çelik ve Şahin, 2020, s. 594).

2.6.3.4. Pandeminin Öğrenci Üzerindeki Etkisi

Pandemiden en çok etkilenenlerin başında şüphesiz eğitimin varoluş amacı olan öğrenciler gelmektedir (Telli ve Altun, 2021, s. 99). Pandemi döneminde 190'dan fazla ülkede toplam 1,6 milyon öğrenci etkilenmiş ve benzeri görülmemiş bir eğitim kesintisi olmuştur (Yıldız ve Vural, 2020, s. 556). Bu dönem, eğitim sisteminde var olan sorunları gün yüzüne çıkarmış ve dezavantajlı öğrencileri daha fazla etkilemiştir (Khan ve Ahmed, 2021, s. 2).

Okul kapanmalarının öğrencilerin derse ilgisini ve performansını olumsuz etkileyebileceği ön görülmüştür (Onyema vd., 2020, s. 111). Sınıf ortamından ve arkadaşlarından ayrı kalan öğrencilerin derse ilgilerini yitirmeye başladığı ve okul ile olan bağı zarar gördüğü için okul kapanmalarının uzaması öğrencilerin eğitimden uzaklaşmasına sebebiyet vermektedir (Telli ve Altun, 2021, s. 99). İçsel motivasyona sahip öğrenciler,

minimum denetim ve rehberliğe ihtiyaç duydukları için fazla etkilenmezken, öğrenmede zayıf olan öğrencilerden oluşan savunmasız grup zorluklarla karşı karşıya kalmıştır (Pokhrel ve Chhetri, 2021, s. 136). Bu nedenle, okulların kapalı kalması özel gereksinimleri olan ve genellikle öğretmen ile daha fazla etkileşime ihtiyaç duyan öğrencilerin akademik başarısını etkilemesi beklenmektedir (Onyema vd., 2020, s. 111) Ülkemizde, EBA TV’de yapılan yayınların, öğretmen etkileşimin azlığı sebebiyle, kendi kendine öğrenme yetisine sahip olmayan ve akademik başarısı yüksek olmayan öğrenciler için yetersiz kalması beklenmiştir (Yıldız ve Vural, 2020, s. 562).

UNESCO (2020B) tarafından hazırlanan rapor okul kapanmalarının öğrencide öğrenme kaybına yol açabileceğini göstermiştir (Onyema vd., 2020, s. 112). Öğrenme kaybı terimi, literatürde öğrenci bilgi ve becerilerindeki düşüşleri tanımlamak için yaygın olarak kullanılmaktadır (Donnelly ve Patrinos, 2021, s. 2). Engzell, Frey ve Verhagen (2021) tarafından yapılan bir çalışmada pandemi döneminde okulların kapanması ile öğrencilerde oluşan öğrenme kaybını araştırmış ve çarpıcı gerçeklere ulaşmıştır. Yalnızca sekiz hafta okulların kapalı kaldığı Hollanda’da yapılan bu araştırma, internet bant genişliğinin yüksek olması ve öğrencilerin bilgiye erişimi olmasına rağmen öğrencilerde öğrenme kaybının meydana geldiğini ve bu kaybın %60’ının daha az eğitilmiş ailelerden gelen öğrencilerde görüldüğü ortaya çıkmıştır. Düşük gelirli ve düşük eğitim düzeyine sahip ailelere sahip öğrencilerin dijital cihaza ve internet bağlantısına erişimde sıkıntı yaşamaları öğrenme kaybını arttırmıştır (Khan ve Ahmed, 2021, s. 1)

Donnelly ve Patrinos (2021) tarafından yapılan bir çalışmada öğrencilerde pandemi döneminde öğrenme kaybının olduğunu ve bazı öğrencilerin diğer öğrencilere nazaran daha fazla öğrenme kaybı yaşadığını ortaya çıkarmıştır. Amerika Birleşik Devletleri’nde yapılan bir çalışma öğrenme kaybının beyaz olmayan öğrencilere hizmet veren okullarda daha şiddetli olduğunu göz önüne sermiştir. Gore vd. (2021) tarafından yapılan araştırmada ise öğrencilerin sadece çok azında öğrenme kaybı görüldüğü ve bu kaybın da Matematik dersinde görüldüğü gözlemlenmiştir.

Öğrenciler ve öğretmenler arasındaki etkileşim eksikliği, acil uzaktan eğitimin en büyük sorunlarından biri olmuştur (Selvaraj vd., 2021, s. 2). Sınırlı sayıda etkileşim ve yetersiz zaman öğrencilerde acil uzaktan eğitime karşı duyduğu memnuniyeti etkilemiştir (Chaturvedi, Vishwakarma ve Singh, 2021, s. 6). Öğretmenin her öğrenciyi izleyememesi ve göz temasının az olması da acil uzaktan eğitimde verimliliği etkilemiştir (Başaran,

Doğan, Karaoğlu ve Şahin, 2020, s.391). 41 öğrenci ile yapılan araştırmada öğrencilerin acil uzaktan eğitim ile ilgili olumsuz deneyimleri sorulmuş ve en çok gelen yanıt öğretmenlerini ve arkadaşlarını yüz yüze göremedikleri olmuştur (Selvaraj vd., 2021, s. 2). Örgün eğitimden farklı olarak, öğrencilerin birlikte çalışmasını gerektiren çevrimiçi derslerde öğrenciler ve öğretmenler arasında etkileşim yetersiz olmuş ve öğrencilerin diğer öğrenci gruplarıyla tartışmalara katılamadığı gözlemlenmiştir (Dumford ve Miller, 2018).

Acil uzaktan eğitim ile okulun sosyal çevresinin ortadan kaldırılması öğrencilerin birbirleriyle olan etkileşimi azalttığı için tüm paydaşlar tarafından eleştirilmiştir (Pınarcıoğlu, Kanbak ve Önver, 2021, s. 32). Öğrenciler, ders esnasında veya laboratuvarında arkadaşlarından gelen yardımları özlediklerini ifade etmişler ve akran öğreniminin önemine vurgu yapmışlardır (Chakraborty vd., 2020, s. 358). Akran öğrenimi, konuları eşit olan veya eşleştirilmiş arkadaşlar arasında aktif yardım ve destek yoluyla bilgi ve becerinin kazanılması olarak tanımlanabilir (Topping, 2005, s. 631). Öğrencilerde iş birliğini arttıran akran öğrenimi aynı zamanda öğretmenin olmayışında öğrencilere fikir üretme konusunda daha yaratıcı olmalarına olanak vermektedir (Boud, Cohen ve Sampson, 1999, s. 415). Okul ortamında öğrencilerin birbirinin motivasyonunu arttırarak daha fazla çalışmalarına teşvik ettiği ve sosyal beceri gelişmelerine yardım etmeleri, acil uzaktan eğitim programında eksikliği hissedilen hususlardan biri olmuştur (Chaturvedi vd., 2021, s. 6). Sınıf öğretmenleri adayları ile yapılan bir araştırmada katılımcıların akran öğreniminin olmadığına dikkat çekmesi acil uzaktan eğitimde dikkate alınması gereken bir konu olduğunu göstermiştir (Yolcu, 2020).

Buna ek olarak, pandemi döneminde öğrencilerin zaruri sebeplerden ötürü akranlarından uzak kalması kendilerinde olumsuz anlamda fiziksel, psikolojik ve sosyal etki yaratabileceği ön görülmüştür (Döğer ve Kılınç, 2021, s. 2). Bu süreçte, motivasyon ve akran öğreniminin ortadan kalktığı gözlemlenmiştir (Pınarcıoğlu, Kanbak ve Önver, 2021, s. 32).

Okulların kapanmasının bir başka etkisi de okul terk oranının yükselmesinde görülebilecektir. Geçmişte salgın, deprem gibi yaşanan krizler okul terk oranlarını arttırmış ve bu tür okulu bırakma olaylarının çocuk evliliği ve çocuk işçiliği gibi durumlara yol açabileceğini göstermiştir (Balcı, 2020, s. 78). Yüksek gelirli ailelerle kıyasla düşük gelirli ailelere sahip öğrencilerde okulu bırakma oranının yükselmesi muhtemel görünmektedir (Lustig, Pabon, Neidhöfer ve Tommasi, 2021, s. 1). Öğretmen ve aile desteği alamayan

öğrencilerde okul terk riskinin daha fazla olduğu tespit edilmiştir (Telli ve Altun, 2021, s. 99). Pandemi dolayısıyla finansal açıdan aile bütçesinin etkilenmesi özel okullarda öğrenim gören öğrencilerin de okulu bırakmasına sebebiyet verebilmektedir (Khan ve Ahmed, 2021, s. 8).

Pandemi yalnızca öğrencinin akademik durumunu etkilememiş, aynı zamanda fiziksel ve mental olarak etkisini göstermiştir. Yapılan araştırmalar pandemi döneminde birçok öğrencinin stres ve kaygıdan muzdarip olduğunu gözler önüne sermiştir. Ayrıca birçok öğrenci evde psikolojik ve duygusal sıkıntı yaşamış ve zamanlarını verimli bir şekilde geçirememişlerdir (Pokhrel ve Chhetri, 2021, s. 135). Yakınlarını kaybeden öğrenciler, hastalanıp hayatını kaybetme riski taşıyanlar, uluslararası kapıların kapanmasından dolayı ailesinden uzak kalanlar düşünüldüğünde pandeminin öğrencide yarattığı stres ve kaygı beklenen bir durumdur (Allen, Rowan ve Singh, 2020, s. 2). Bazı öğrencilerde intihar düşüncelerinin oluşması olayın ciddiyetini ortaya koymaktadır (Chakraborty vd., 2020, s. 357).

Yapılan araştırmalar öğrencilerin ruh sağlığının, halk sağlığını tehdit eden bir durumda büyük ölçüde etkilendiğini ve çevrelerindeki kişilerin yardım ve desteğine ihtiyaç duyduğunu ortaya koymuştur (Cao vd., 2020, s. 4). Akademik bağlamda psikolojik problemler, öğrencilerin çevrimiçi eğitime adapte olmasını engellemiştir (Chakraborty vd., 2020, s. 357). Öğrencilerin ruh sağlığı göz önünde bulundurulduğunda onları sadece eğitimsel anlamda değil aynı zamanda duyuşsal anlamda desteklemek doğru olacaktır (Bozkurt, 2020, s. 126).

Öğrencileri olumsuz etkileyen bir başka durum öğretmen veya okul yönetimi tarafından verilen ödevlerin yüz yüze eğitim ile kıyasla daha fazla olması ve öğrencilerin bu sorumlulukları tamamlayabilmesi için yeterli materyallerinin olmamasıdır (Angdhiri, 2020; akt. Telli ve Altun, 2021, s. 99). Buna ek olarak ergenlikte olan öğrenciler için rehberlik hizmeti eksik kalmıştır (Bonal ve González, 2020, s. 651). Bazı öğrencilerin dede-nine gibi hasta yakınlarına gündüz yardım ettiği bu yüzden akşam derslere katılmada zorlandığı görülmüştür. Kırsal alanda yaşayan bazı öğrenciler gündüz vakti tarlada çalıştığı için sınavlarının akşam vaktine ertelenmesini talep etmiştir (Pokhrel ve Chhetri, 2021, s. 137). Pandemi döneminde sıkça işten çıkarılan ebeveynlerin çocukları da çalışmak zorunda kaldıklarını ve derslere katılamadıklarını söylemişlerdir (Pınarcıoğlu, Kanbak ve Önver, 2021, s. 29).

Pandemi döneminde kapanan okulların sebep olduğu durumlardan biri öğrencinin beslenmesinde oluşan sorunlardır (Yıldız ve Vural, 2020, s. 560). Dünya’da 368 milyon çocuk gıda ve sağlıklı beslenme için okullarda verilen ücretsiz veya indirimli yemeklere bağlıdır (Balcı, 2020, s. 77). İngiltere’de çevrimiçi eğitim nedeniyle beslenemeyen öğrencilerin velileri tepki göstermiş ve çevrimiçi eğitime yemek kartlarının getirilmesi kararı alınmıştır (Telli ve Altun, 2021, s. 100). Buna ek olarak okulların kapanması olumsuz akran etkilerine ve gençlerin suçlara bulaşmasına katkıda bulunan başıboşluğa yol açabileceği için suç oranının artacağı öngörülmüştür (Onyema vd., 2020, s. 112).

Fazla teknoloji kullanımı da öğrencileri olumsuz etkileyecek unsurlardan birisidir. Çevrimiçi öğrenme için artan internet kullanımı öğrencilerin zararlı ve şiddet içeren içeriklere ve aynı zamanda siber zorbalık riskine maruz bırakmıştır (Pokhrel ve Chhetri, 2021, s. 137). Tüm eğitimin ekran aracılığı ile sürdürülmesi öğrencilerin hareketsiz kalmalarına ve uzun vadede sağlık problemleriyle karşılaşmalarına zemin hazırlamıştır (Yıldız ve Vural, 2020, s. 561). Ayrıca çevrim içi eğitim ile öğrencilerin ekrana bakma süreleri uzamış (Pokhrel ve Chhetri, 2021, s. 136) ve mavi ışığa çok fazla maruz kalmışlardır.

Öğrenciler ile yapılan bir çalışma öğrencilerin %94’ünün örgün eğitimdeki aldıkları derste çevrimiçi derse nazaran daha rahat olduklarını göstermiştir (Selvaraj vd., 2021, s. 4). Buna ek olarak, bazı öğrenciler fiziksel sınıfta daha iyi öğrendiklerini söylemişlerdir (Bojović, Bojović, Vujošević ve Šuh, 2020, s. 1). Öğrencilerin büyük bir kısmı çevrimiçi eğitimi verimli bulmamışlardır (Telli ve Altun, 2021, s. 92)

2.6.3.5. Pandeminin Veli Üzerindeki Etkisi

Evin geçimini sağlamaya çalışan ebeveynler aynı zamanda çocukların acil uzaktan eğitime adaptasyon sağlayabilmeleri için üzerlerinde olan yük artmıştır (Onyema vd., 2020, s. 112). Ebeveynlerin sosyal ve ekonomik düzeylerinin aynı olmayışı ve düşük bilişsel becerileri öğrenciler arasında eşitsizliğe sebep olmuştur (Balcı, 2020, s. 78). Ebeveynlerin eğitim düzeyi rehberliğe gereksinim duyan öğrencileri etkilemiş ve eğitim düzeyi düşük olan ailelere sahip öğrenciler daha verimsiz eğitim almışlardır (Yıldız ve Vural, 2020, s. 564). Ekonomi üzerindeki eşzamanlı etkiler, ebeveynleri ekonomik belirsizliğe sürüklemiş ve evden çalışma ile mücadele ederken öğrencilere destek sağlamak için daha az donanımlı hale gelmişlerdir (Engzell, Frey ve Verhagen, 2020, s. 1). Öğrencileri evde eğitimde destekleme konusundaki isteksizlik, internete erişim eksikliği, özel eğitim ihtiyacı olan

öğrenciler için kullanılan teknolojinin yetersizliği, ekonomik zorluklar ve velinin sahip olduğu diğer kişisel faktörler sebebiyle ebeveynlerin endişeleri artmıştır (Duraku ve Hoxha, 2020, s. 2). Her iki ebeveyni çalışan genç yaşta öğrenciler için ebeveyn rehberliğinin olmaması başka bir zorluk oluşturmuştur (Pokhrel ve Chhetri, 2021, s. 136). Anne ve babanın çalıştığı öğrencilerde özellikle çalışan anneler üzerindeki baskı artmış ve cinsiyet eşitsizliği gün yüzüne çıkmıştır (Bozkurt, 2020, s. 122). Evden çalışmak zorunda kalan ebeveynler interneti çocuklarıyla paylaşmak zorunda kalmış ve bilgisayar/tablet gibi araçlarını çocuklarıyla paylaşmışlardır (Telli ve Altun, 2021, s. 100). İlaveten pandemi veliler üzerinde okul ücretlerinin getirmiş olduğu yük ve baskıyı da arttırmıştır (Onyema vd., 2020, s. 118).

Pandemiden önce yalnızca akşamları ve hafta sonları çocuğu ile vakit geçiren veli pandemi döneminde çocuğunun atamadığı enerjinin yükünü de taşımak durumunda kalmıştır (Telli ve Altun, 2021, s. 100). Öğrencilerin evde olması hem ebeveynlerin üretkenliği açısından hem de öğrencinin sosyal becerilerini geliştirmesi açısından büyük bir şok etkisi yaratmıştır (Balcı, 2020, s.78). Pandemi döneminde aile içi şiddet artmış, önceden de savunmasız olan öğrenciler daha fazla risk altına girmiştir (Engzell, Frey ve Verhagen, 2020, s. 1).

2.6.3.6. Pandeminin Ölçme ve Değerlendirme Üzerinde Etkisi

Okulların, üniversitelerin ve kolejlerin kapanması, dünyanın her yerindeki öğrencilerin eğitimini aksatmasıyla kalmamış, aynı zamanda değerlendirme ve sınav dönemine denk geliş ölçme ve değerlendirmeyi etkilemiştir (Balcı, 2020, s. 78). Okulların pandemiye hazırlıksız olması sebebiyle pek çok ülkede ölçme ve değerlendirme için yeterli geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmamış çevrimiçi sınavlar uygulanmıştır (Bozkurt, 2020, s. 120). Buna ek olarak, yüz yüze eğitimdeki sınavların birebir kopyalanıp çevrimiçi eğitimde uygulanması ölçme ve değerlendirme konusunda soru işaretlerine sebebiyet vermiştir (Telli ve Altun, 2021, s. 102). Bazı ülkelerde öğrenciler çevrimiçi sistemin çökmesiyle sınavlara katılamamıştır (Upoalkpajor ve Upoalkpajor, 2020, s. 27). Özellikle çok sayıda öğrenciye sahip çoğu okul ve kurumda intihalin kontrol edilmesi için uygun yöntemler uygulanamamıştır (Pokhrel ve Chhetri, 2021, s. 136). Ülkemizde, önde gelen bazı üniversiteler öğrencilerin kopya çekmelerini engellemek için farklı uygulamalar yapmış ve eleştirilere sebep olmuştur. Bunlardan bazıları öğrencilerden kopya çekmeyeceklerini belirten bir onur yemini yazmalarını istemeleri, kamera ve mikrofonlarını sınav süresinde açık tutmaları, öğrencilere ayna göndermesidir. Üniversitede eğitim gören bir öğrencinin

dürüstlüğüne güvenilmemesi, mevcut eğitim ve öğretim sisteminin öğrencilerine ne derece etik değerler kazandırabildiğini incelemek için bir fırsat olarak görülmelidir (Telli ve Altun, 2021, s. 97).

Öğrenci değerlendirmeleri öğretmenler, veliler ve öğrenciler arasında deneme yanılma, belirsizlik ve kafa karışıklığı ile birlikte çevrimiçi ortamda yapılmıştır (Pokhrel ve Chhetri, 2021, s. 136). Öğrenci değerlendirmesi genelde önemsiz görülmüş ve bu dönemde çoğu iptal edilmiştir (Upoalkpajor ve Upoalkpajor, 2020, s. 27). Halbuki bu değerlendirmeler, öğrencinin kaydettiği ilerleme hakkında öğretmen ve veliye bilgi sağlamaktadır (Balcı, 2020, s. 78). Bu bilgilerin verilmemesi hem potansiyeli yüksek hem de öğrenme gücü çeken öğrencilerin durumlarının ortaya çıkmasını engelleyebilir ve çocuk için uzun vadeli zararlara yol açabilmektedir (Upoalkpajor ve Upoalkpajor, 2020, s. 27).

Eğitim kurumlarının pandemiden dolayı kapanması yalnızca kurum içinde değerlendirmeyi etkilememiş, aynı zamanda ulusal ve uluslararası sınavların ertelenmesine neden olmuştur (Upoalkpajor ve Upoalkpajor, 2020, s. 27).

Çoğu okulun kapandığı Amerika Birleşik Devletleri'nde önceden belirlenmiş sınavlar iptal edilmiştir (Onyema vd., 2020, s. 110). Birleşik Krallık'ta okulların ve kolejlerin karantinaya alınması, yalnızca Genel Ortaöğretim Sertifikası (GCSE) gibi temel niteliklerin ölçüldüğü sınavları etkilemekle kalmadı, aynı zamanda üniversiteye girişte gerekli olan A level sınavları da iptal edildi (Pokhrel ve Chhetri, 2021, s. 136). Ülkemizde de KPSS, YKS, ALES gibi önemli merkezi sınavlar iptal edilmiştir (Can, 2020, s. 27).

2.6.3.7 Pandeminin Öğretmen Üzerinde Etkisi

Covid-19 pandemisi nedeniyle okulların zorunlu olarak kapatılması, öğretmenlerin ruh sağlığını ve buna bağlı olarak kişisel ve mesleki yaşamlarını etkilemiştir (Papazis, Avramidis ve Bacopoulou, 2022, s. 1). Okulların kapanmasına hızlı çözüm bulmaya çalışmak, dersleri çevrim içi eğitime göre tasarlamak ve artan belirsizlik ile fiziksel ve ruhsal endişelerin arasında öğrencileri desteklemeye çalışmak gibi faktörler öğretmenler için büyük zorluklar oluşturmuştur (Beltman, Hascher ve Mansfield, 2022, s. 3). 10.000'den fazla öğretmenle yapılan bir anket, öğretmenlerin %92,8'inin kapanmalar ve acil uzaktan eğitim nedeniyle duygusal tükenme, stres, tükenmişlik veya endişe yaşadığını ortaya koymuştur (Espino-Díaz vd., 2020, s. 1). Okul personellerinin velilerle iletişimini zorlaştıran pandemi süreci öğretmenlerin iş yükünü arttırmış ve strese maruz bırakmıştır

(Reimers, 2022, s. 28). Birçok öğretmen bu durumu “yüzme bilmeden okyanusa düşmek” şeklinde ifade etmiştir (Telli ve Altun, 2021, s. 100).

Covid-19 salgını sırasında öğretmenler, öğrenciler ile aralarındaki zaman ve mekân ayırımını ortadan kaldırmak için çevrim içi eğitim yolu ile dijital teknolojilerden faydalanmışlardır (Liu, Zhao ve Su, 2022, s. 1). Çevrimiçi eğitimde karşılaşılan ilk zorluk, öğretmenlerin çevrimiçi öğretim uygulamalarını ve bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmak için yeterli donanımına sahip olup olmadığı, yani çevrimiçi eğitim yeterliliğine sahip olmamasıdır (König, Jäger-Biela and Glutsch, 2020, s. 609). Öğretmenlerin çoğu, pandemi öncesinde çevrimiçi eğitim ile eğitim vermediklerini ve bu hususta eğitim almadıklarını belirtmişlerdir (Marshall, Shannon ve Love, 2020, s. 48). OECD raporuna göre öğretmenlerin %40'ının teknoloji eğitimi almadığını ve %20'sinin bu eğitime gereksinimi olduğunu ortaya koymuştur (TALIS, 2018). Bazı öğretmenler pedagojik eğitimlerinin sadece örgün eğitim üzerine olduğunu belirtmişlerdir (Marshall, Shannon ve Love, 2020, s. 48). Teknoloji kullanımında öz güven eksikliği de öğretmenlerin teknolojiyi kullanmalarını engellemiştir (Winter, Costello, O'brien ve Hickey, 2021, s. 238).

Çevrim içi eğitime yabancı olan öğretmenler yeni pedagojik kavramlara ve eğitim metotlarına uyum sağlamak zorunda kalmışlardır (Schleicher, 2020, s. 4). Eğitim içeriklerinin tekrardan tasarlanıp hazırlanması öğretmenlere ayrı bir iş yükü oluşturmuştur (Bingöl, 2020, s.896). Bu esnada bazı öğretmenler, ilgi çekici çevrimiçi eğitim içeriği tasarlamada zorluklar yaşamışlardır (Rahayu ve Wirza, 2020, s. 398). Öğretmenler, çevrimiçi eğitim içeriğini hazırlamanın örgün eğitim için eğitim içeriği hazırlamaktan daha fazla zaman aldığını ve daha fazla çaba gerektirdiğini ifade etmişlerdir (Hassan, Mirza ve Hussain, 2020, s. 24). Yaşanılan bu zorluk, öğretmenler için eğitim içeriği hazırlama eğitiminin önemini ortaya koymuştur (Hassan, Mirza ve Hussain, 2020, s. 25). Bazı ülkelerde fiziksel sınıflarda çok fazla teknolojinin kullanılmaması sebebiyle dijital becerileri düşük olan öğretmenler çevrimiçi eğitime karşı stres ve endişe duymuşlardır (Duraku ve Hoxha, 2020, s. 18). Çevrimiçi eğitime geçilmesiyle birlikte öğretmenlerin dijital yeterliliklerine ek olarak, öğretmenlerin stresi, duygusal deneyimleri, çevrimiçi eğitim deneyimi eksikliğinden dolayı ortaya çıkan dijital teknolojiyi kullanmadaki zorluklar öğretmenlerin karşılaştığı temel sorunlar olmuştur (Ergün ve Dewaele, 2021).

Hem öğrenciler hem de öğretmenler için en büyük zorluk dijital altyapı ve dijital beceri eksikliği olmuştur (Chaturvedi, Vishwakarma ve Singh, 2021, s. 6). Öğrencilerin

internete erişiminin olmaması öğretmen-öğrenci etkileşimini engellemiştir (Reimers, 2022, s.30). İnternet bant genişliğinin yüksek olduğu Hollanda’da yapılan bir çalışma öğrencilerin teknolojiye erişimi olmalarına rağmen daha az ders çalıştığı ve buna bağlı olarak öğrenme kaybı yaşadığını ortaya koymuştur (Engzell, Frey ve Verhagen, 2020). Öğrencilerin fiziksel olarak sınıfta olmayışı ve akademik anlamda çevrim içi öğrenmenin örgün eğitim gibi etkili olmayacağı konusunda oluşan şüpheler öğretmenlerin motivasyonlarını etkilemiştir (Duraku ve Hoxha, 2020, s. 32). Dünya Bankası Raporu, dijital beceri ve eğitim eksikliği ve çevrim içi eğitim materyallerinin eksikliği nedeniyle tüm öğretmenlerin acil uzaktan öğretime geçiş yapmaya hazır olmadığını belirtmiştir (World Bank, 2020). Müzik öğretmenleri ile yapılan bir araştırma, öğretmenlerin teknolojiye yabancı olması ve yeterliliği olmamasının öğretmenlerde stres ve endişeye sebep olduğunu ortaya çıkarmıştır (Cheng ve Lam, 2021). Fiziksel etkileşim gerektiren sanat, müzik ve beden eğitimi öğretmenlerinden bir kısmı öğrencilerin matematik, İngilizce, sosyal bilimler gibi ‘temel’ derslere odaklanabilmeleri için okul yönetimi tarafından ödev vermemeleri konusunda ikaz almış ve motivasyonları düşmüştür (Marshall, Shannon ve Love, 2020, s. 48).

Öğretmenlerin acil uzaktan eğitime hazırlıksız oluşu pandemide sürdürülen eğitimi verimsiz bulmalarına sebebiyet vermiştir (Fauzi ve Khusuma, 2020, s. 66). Öğretmenlerin çevrimiçi eğitime olumlu bir bakış açısına sahip oldukları fakat verimli bulmadıkları gözlemlenmiştir (Rahayu ve Wirza, 2020, s. 399). Çoğu öğretmen yüz yüze eğitimin eksikliğini hissetmiş ve özellikle yaşı daha küçük öğrencileri motive etmekte zorlanmışlardır (Marshall, Shannon ve Love, 2020, s. 48). Öğretmenler, insan dokunuşunun eksikliği ve doğrudan etkileşimin olmamasının öğrencilere eğitim vermeyi zorlaştırdığını ifade etmişlerdir (Hassan, Mirza ve Hussain, 2020, s. 25). Öğrencilerin çevrimiçi eğitimi ciddiye almamaları da öğretmenleri etkileyen bir diğer unsur olmuştur (Hassan, Mirza ve Hussain, 2020, s. 25).

Pandemi ile birlikte zarar gören ekonomi eğitim sektörünü de etkilemiştir. Pek çok çalışan maaş kesintisi veya işten ayrılma riskiyle karşı karşıya kalmıştır (Onyema vd., 2020, s. 112). Nijerya’da özel okulda çalışan 180 öğretmen ile yapılan araştırma öğretmenlerin %72,22’sinin okulların zorunlu kapanmasıyla birlikte maaş alamadıklarını ortaya çıkarmıştır (Jacob, 2020).

Bazı öğretmenlerin evde çocuklarına eğitim verme veya yaşlı aile üyelerinin bakımını üstlenme gibi sorumlulukları olmuştur (Kim ve Asbury, 2020, s. 1072). Çocukları

olan öğretmenler için bu süreç oldukça zorlu bir hale gelmiş ve hem öğrenciler hem de kendi çocukları için daha fazla vakit ayırmak zorunda kalmışlardır (Marshall, Shannon ve Love, 2020, s.49).

Öğretmenlerden bir kısmı yaşadıkları zorluklara rağmen acil uzaktan eğitim sayesinde dijital becerilerinin geliştiğini belirtmiştir (Jones, 2020, s. 9). Trafik ve beraberinde gelen stresin olmayışı, esnek çalışma ortamı ve aile ile daha fazla vakit geçirebilme gibi özellikler acil uzaktan eğitimin öğretmenlere sunduğu avantajlar olmuştur (Purwanto vd., 2020 s. 6240).

Covid-19 pandemisinin ortasında öğretmenler, yeni teknolojik beceriler öğrenmeye, eğitim metotlarını değiştirmeye, öğrencilere etkili eğitim sunabilmek için kendilerini buna uygun biçimde adapte etmeye zorlamışlardır (Wuest ve Subramaniam, 2021, s. 10). Virüsün yayılmaya devam etmesine rağmen öğretmenler daha fazla çalışarak eğitim vermeye devam etmek zorunda kalmışlardır (Lagat, 2021, s. 134). Öğretmenler, eğitim hedeflerini gerçekleştirmek için esnek olmak ve duruma adapte olmak zorunda kalmışlardır (Wuest ve Subramaniam, 2021, s. 10). Bu sebeple zorluklara karşı dayanıklılık geliştirme olgusu pandemi döneminde önem kazanmıştır (Mullen, Shields ve Tienken, 2021, s. 9).

2.6.3.8. Pandeminin Öğretmen Dayanıklılığına Etkisi

Pandemi öncesinde yapılan araştırmalar öğretmenlerin iyi oluşunu ve dayanıklılığını tehdit eden veya destekleyen zorlukları ortaya çıkarmıştır ancak Covid-19 salgını gibi nadir görülen ve yıkıcı etkileri olan bir sürecin öğretmenler için aynı tür zorlukları gösterip göstermediği ve öğretmenlerin iyi oluşlarını sürdürmek için benzer stratejileri kullanıp kullanmadıkları konusunda çok az bilgi bulunmaktadır (Beltman, Hascher ve Mansfield, 2022, s. 3). Covid-19 pandemisi eğitim de dahil olmak üzere birçok alanda çalkantı ve aksamalara neden olduğundan ve her düzeyde öğretmen üzerinde stres ve baskılar yarattığı için dayanıklılık kavramı özellikle bu dönemde önemli olmuştur (Pham, 2022, s. 41). Bu bağlamda, öğretmenlerin stres ve baskıyı yönetebilme ve mesleklerine devam etmelerine yardımcı olmak için ihtiyaç duydukları dayanıklılık niteliği, kritik öneme sahiptir (Flores, 2018).

Önceki kavramsallaştırmalar dayanıklılığın içsel bir nitelik olduğunu savunmuş ancak sonraki araştırmalar ile hem bireysel hem de bağlamsal faktörlerin dinamik etkileşiminin sonucu olduğu kanaatine varılmıştır (Ainsworth ve Oldfield, 2019, s. 118). Öz yeterlilik, motivasyon gibi bireysel faktörler öğretmenin içinden ortaya çıkarken okul

desteği gibi baēlamsal faktörler dışarıdan kaynaklanmaktadır (Ainsworth ve Oldfield, 2019). Bulgular, dayanıklılıēın bireysel ve baēlamsal faktörlerinin öğretmenlerin meslekte devam etmelerini sağladığı ve ayrıca mesleēe yeni başlayan öğretmenleri aynı okulda çalışmaya devam etmelerinde etkisi olduğunu göstermiştir (Mullen, Shields ve Tienken, 2021, s. 9). Öğretmen tükenmişliğini, yıpranmasını ve okulda çalışmaya devam etmeleri ile ilgili yapılan çalışmalar, öğretmenler arasında dayanıklılığı artırabilecek ve onları motivasyon kaybından koruyabilecek bir dizi kişisel kaynağı ortaya çıkarmıştır (Pham, 2022, s. 42). Öğretmenlerin içsel motivasyonu ya da öğretme arzusu en yaygın görülen kişisel kaynak olmuştur (Mullen, Shields ve Tienken, 2021, s. 12).

2.6.3.8.1 Pandeminin Öğretmen Dayanıklılığına Etkisi ile İlgili Araştırmalar

Pandemi sırasında yapılan araştırmalar, öğretmenlerin kendilerini daha yorgun, endişeli ve sıkıntılı, daha az memnun ve değerli hissettikleri ve duygusal iyi oluşlarında bir düşüş olduğunu ortaya koymuştur (Alves, Lopes ve Precioso, 2020). Birleşik Krallık'ta yapılan bir araştırma, öğretmenlerin yaşadığı stres ve kaygının mutluluklarının azalmasına yol açtığını ve bu sebeple birçoğunun mesleēi bırakmayı düşünmeye zorladığını göstermiştir (Fullard, 2021; kt. Papazis, Avramidis ve Bacopoulou, 2022, s. 2). Öğretmenlerin, eğitim süreçlerine katılımını sürdürmelerini, içsel motivasyonlarını korumalarını ve profesyonel gelişimlerine devam etmeleri için dayanıklılık niteliğini geliştirmek gerekmektedir (Day ve Gu, 2013; akt. Papazis, Avramidis ve Bacopoulou, 2022, s. 3).

Liu, Zhao ve Su (2022), pandemi döneminde dijital teknolojiyi kullanarak eğitim vermeye devam eden 159,203 ilkökul ve ortaokul öğretmen ile anket kullanarak yaptığı çalışmada çevrimiçi eğitimde öğretmen yeterliliğini, öğretmen dayanıklılıēını ve öğretmenlerin çevrimiçi eğitimde öğrenme çıktıları üzerine bakış açısı arasındaki ilişkiyi araştırmış ve çeşitli sonuçlara ulaşmıştır. İlk olarak, öğretmen yeterliliēinin çevrimiçi eğitimde öğrenme çıktılarına etki ettiğini ve öğretmen yetkinliğinin öğrenme kalitesi ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Ortaya çıkan bir diēer sonuç, öğretmen yetkinliği ile öğretmen dayanıklılığı arasındaki pozitif ilişki öz yeterliliēin öğretmen dayanıklılıēını geliştirmede önemini göstermiştir. Öğretmen dayanıklılığı ile öğrencilerin öğrenme çıktıları arasındaki pozitif ilişki öğretmen dayanıklılıēının çevrimiçi öğrenmeye etkisini göstermiş ve kaliteli eğitimin öğretmen dayanıklılığı ile mümkün olacağı sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak, öğretmen dayanıklılığı, öğretmenlerin mesleki yetkinliklerinin öğrencilerin öğrenme çıktılarına etkisinde büyük rol oynadığı gözlemlenmiştir. Bir diēer deyişle, öz yetkinliği

yüksek öğretmenin daha fazla dayanıklılığa sahip olduğu ve bu sebeple öğrencilerinin öğrenme çıktılarının daha fazla olduğu görülmüştür.

Beltman, Hascher ve Mansfield'in (2022) pandemi döneminde öğretmenlerin iyi oluşunu, iyi oluşlarını engelleyebilecek faktörleri ve iyi oluşlarını korumak için kullandıkları dayanıklılık stratejilerini inceledikleri araştırmada, öğretmenlerin pandemide yaşadıkları stres ve endişeye rağmen iyi oluşlarını çeşitli yöntemler ile koruyabildiklerini ortaya çıkarmıştır. İlk olarak, katılımcıların çoğu iyi oluşlarını engelleyen faktörü stres, endişe ve olumsuz pandemi deneyimi olarak ifade etmiştir. Ancak öğretmenler, bu olumsuz sürece rağmen geleceğe olumlu bakabilmiş ve sahip oldukları iyimser tutum sayesinde iyi oluşlarını koruyabilmişlerdir. İyimser bir bakış açısı öğretmen dayanıklılığı ile ilişkili olduğu için öğretmenlerin bu süreçte sahip oldukları dayanıklılık nitelikleri ile iyi oluşlarını koruyabildiklerini söylemek mümkündür. Buna ek olarak, öğretmenlerin öğrencileriyle ve meslektaşları ile olan etkileşimi de iyi oluşlarını sürdürmelerine yardımcı olmuştur. Kurumsal seviyede, öğretmenlerin çalıştıkları okullar gerekli esnekliği ve kaynakları sağlamış olup öğretmenlerin iyi oluşlarına katkıda bulunmuştur.

Lu ve Hua'nın (2022), Konfüçyüs Enstitüleri ile ilgili yaptığı çalışmada ırkçılığa uğrayan öğretmenlerin dayanıklılıklarını araştırmış ve dayanıklılık stratejilerini incelemiştir. Konfüçyüs Enstitüleri, önceden Çin hükümeti tarafından finanse edilen ve dünyanın çeşitli ülkelerinde üniversitelerin yerleşkelerinde yer alan kamu eğitim ve kültürel tanıtma programıdır. 2013 yılında, üniversitelerde casusluk yaptığı suçlamalarıyla ilk olarak Kanada'da kapatılan bu enstitü, ilerleyen yıllarda başta İsveç olmak üzere pek çok ülkede çeşitli suçlamalar sebebiyle kapatılmıştır. Enstitü yönetiminin, Çin hükümetinden Çin Uluslararası Eğitim Vakfına geçmesi bu enstitülerin varlığını sürdürmesine sebep olsa da dünya çapında güvenilirliğini kaybeden bu kurum ile üniversiteler anlaşmalarını bitirmeye devam etmektedir. Çeşitli suçlamalara hedef olan bu kurumda çalışan öğretmenler ile dayanıklılık çalışmasının yapılması literatürde önemli bir yere sahip olmuştur. Buna ilaveten, virüsün Çin'de Wuhan şehrinden tüm dünyaya yayılması dünya çapında başta Çinliler olmak üzere tüm Asyalıların ırkçılığa uğramasına sebebiyet vermiş ve Konfüçyüs Enstitülerinde çalışan öğretmenleri olumsuz yönde etkilemiştir. Bu araştırmada, İspanya, Birleşik Krallık, Almanya, Avusturalya ve Amerika'da Konfüçyüs Enstitülerinde çalışan öğretmenler ile görüşmeler yapılmış ve öğretmenlerin çevrimiçi eğitim materyallerinin hazırlanmasında oldukça zorluklar yaşadığı gözlemlenmiştir. Öğretmenler, Çince alfabe eğitimini vermek için çevrimiçi uygulama bulamamıştır. Bu sebeple öğretmenlerin iş yükü

epey artmış ve bu durum öğretmenleri olumsuz yönde etkilemiştir. Öğretmenler, çevrimiçi eğitim ile ilgili problemleri meslektaşları ile çözdüğünü ve beraber öğrenerek kendilerini geliştirdiklerini ifade etmişlerdir. Enstitü ve meslektaşlarının verdiği destek öğretmenlerin bu süreci daha rahat atlatmasını sağlamıştır. Öğretmenlerin karşılaştığı bir diğer sorun yaşadıkları ülkelerde maruz kaldıkları ırkçılık olmuştur. Avustralya’da Çinli öğretmenlerin %20’si fiziksel şiddet yaşamış ve pandeminin bu şiddete katkıda bulunduğunu beyan etmiştir. Öğretmenler, yaşadıkları bu sorunları kişiselleştirmemeye çalışmış ve sosyal destek ile süreci atlarmaya çalışmıştır.

Papazis, Avramidis ve Bacopoulou’nun (2022) pandemide öğretmenlerin dayanıklılık seviyelerini ve dayanıklılıklarının acil uzaktan eğitim ve stres ile olan ilişkisini araştırdığı çalışmada, öğretmenlerin acil uzaktan eğitime tarafsız baktığını, orta seviye dayanıklılık gösterdiklerini ve yüksek stres seviyesine sahip olduklarını göstermiştir. Araştırmada öğretmenlerin demografik ve kişilik özellikleri karşılaştırılmış ve dayanıklılık seviyeleri bu özelliklere göre kıyaslanmıştır. Bulgular, kadınların manevi olgulara erkeklere kıyasla daha fazla önem verdiği ve din veya ruhani inançlara sahip olduğunu göstermiştir. Buna ek olarak, kıdemli öğretmenlerin diğer öğretmenlere nazaran daha fazla dayanıklılığa sahip olduğu, evlilerin bekarlardan daha fazla dayanıklılık gösterdiği gözlemlenmiştir. Bu çalışmada eğitimin önemi vurgulanmış ve lisansüstü (yüksek lisans veya doktora) eğitimini tamamlanmış öğretmenlerin lisans eğitimi tamamlayanlara göre daha fazla dayanıklılığa sahip oldukları vurgulanmıştır. Belirli bir süreliğine geçici olarak çalışan öğretmenler kadrolu öğretmenlere göre az dayanıklılık sergilemiştir.

Banal ve Ortega-Dela Cruz (2022), pandemi döneminde özel okulda çalışan öğretmenlerin iş yükü zorluklarıyla yüzleşmedeki dayanıklılıklarını, öğretmenlerin iş yükünün performanslarına etkisini ve öğretmenlerin iyi oluşlarını araştırmak için karma çalışma yapmıştır. Bulgular, öğretmenlerin iş yükünün çok ağır olduğunu ortaya çıkarmış ve bunun öğretmen performansına ve iyi oluşuna etkisi olduğunu göstermiştir. Çalışma aynı zamanda iş yükünün istifaya sebep olabileceğini belirtmiş ve dayanıklılığın önemini ortaya koymuştur.

Lagat’ın (2021), pandemide öğretmen dayanıklılığını etkileyen faktörleri konu alan araştırmasında 150 öğretmenin iyimserlik, iş stresi ve duygusal tükenmesi düzeylerini belirtmiş ve bu üç değişkenin arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin iyimserlik düzeylerinin yüksek olduğu ve erkek katılımcıların kadın

katılımcılara göre daha yüksek iyimserlik seviyesine sahip olduğu saptanmıştır. Bu sonuca göre pandemi ile gelen zorluklara rağmen öğretmenler geleceğe umutla bakmış ve her şeyin düzeleceğine dair inançlarını yitirmemişlerdir. Öğretmenlerin, orta seviye iş stresi ve duygusal tükenme düzeyine sahip oldukları görülmüştür. Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha fazla iş stresine sahip olduğu bulgular arasında gözlemlenmiştir. Sonuçlara göre, iyimserlik, iş stresi ve duygusal tükenme arasında korelasyon bulunamamış fakat iş stresinin duygusal tükenme ile ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Lasota ve Mróz'un (2021) araştırmasında, dayanıklılık ve yaşamda anlam arasındaki ilişki zaman perspektifi ile birlikte incelenmiş ve bu iki olgu arasında güçlü bir ilişki olduğu saptanmıştır. Buna göre, dayanıklılık düzeyi fazla olan kişiler yaşamlarını 'anamlı' olarak nitelendirmiştir. Araştırmaya, kişilerin geçmiş, gelecek veya şimdiki zamana odaklanmalarındaki bireysel değişikliklerini ortaya koyan Zimbardo zaman perspektifi de eklenmiştir. Araştırmanın sonucu, şimdiki zamana odaklanan ve gelecekteki amaçlarını dikkate olarak anı yaşayan kişiler ile dayanıklılığa sahip kişilerin arasında pozitif ilişki olduğunu göstermiştir. Geçmişe odaklanan kişiler ve geleceği değiştiremeyeceğini düşünen kişiler ile dayanıklılık arasında negatif ilişki bulunmaktadır. Sonuçlar doğrultusunda geleceğe iyimser bakan kişilerin dayanıklılık düzeylerinin yüksek olduğunu düşünülmüştür.

Xun, Zhu ve Rice (2021) mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin pandemi döneminde yaşadıkları zorlukları ve bu zorluklara rağmen dayanıklılıklarını nasıl sağladıklarını araştırmıştır. Araştırmanın sonucu, öğretmenlerin kişisel, profesyonel, kurumsal ve toplumsal olarak dört farklı çeşit kategoride zorluklar yaşadığını ortaya koymuştur. Öğretmenler, duygularını yönetme, iş ve yaşamları arasındaki dengeyi sağlama ve sağlıklı düşünme gibi kişisel zorluklar yaşamıştır. Buna ek olarak, ders planlarını sürekli güncellemek zorunda kalmak, öğrencilerin internete erişimi olup olmadığını kontrol etmek, çevrimiçi eğitimde kendilerini geliştirmeye çalışmak ve öğrencilerin akademik süreçlerini takip etmek gibi etkenler öğretmenleri zorlamıştır. Kurumsal bağlamda, müdürlerin dersleri teftiş etmesi ve performans değerlendirmeleri öğretmenleri zorlarken toplumsal olarak ailelerin yüksek beklentisi ve paydaşlarda olan iletişimi sürdürebilmek öğretmenleri zorlayan unsurlardan birkaçı olmuştur.

Mullen, Shields ve Tienkan (2021) tarafından yapılan "Öğretmen Dayanıklılığı Geliştirme ve Dayanıklılığa Sahip Okul Kültürleri" adlı araştırma öğretmen dayanıklılığı, öğretmenlerin okulda kalma tutumu ve dayanıklılığa sahip okul kültürü inşası olgularına

değınmiş ve pandemi dönemine ışıık tutma amacıyla genel bir literatür incelemesinde bulunmuştur. Bu çalışmada, öğretmen dayanıklılığını arttıran bireysel ve bağlamsal faktörler tartışılmış ve öğretmen dayanıklılığının farklı boyutları incelenmiştir. Kıdemli öğretmenlerin dayanıklılık düzeylerinin yüksek olduğunu savunan bu çalışma, kıdemli öğretmenlerin dayanıklılıklarını kapsayan çalışmaların eksikliğinden bahsetmiş ve pandemi gibi zor zamanlarda öğretmenlerin dayanıklılıklarını sürdürebilmeleri için kıdemli öğretmenler üzerinde çalışma yapılmasının gerekliliğini vurgulamıştır. Yapılan araştırma, pandemi ile beraberinde gelen zor koşulların dayanıklılık kavramının önemini ortaya çıkardığını ve her okulun dayanıklılık üzerinde çalışma yapması gerektiğini savunmuştur.

Pham (2022), öğretmenlerin dayanıklılığını şekillendiren hem bireysel hem de bağlamsal seviyelerde risk faktörleri ve koruyucu faktörler arasındaki etkileşimleri içeren araştırmasında, farklı kademelerde eğitim veren 15 öğretmen ile görüşmeler yapmış ve iki ana risk faktörü üzerinde durmuştur. Araştırmanın sonucu, pandemi ile gelen belirsizliği ve kaosu ile azalan içsel motivasyonu iki temel risk faktörü olarak değerlendirmiştir. Öğretmenlerin büyük kısmı, eğitimin aniden çevrimiçi şeklinde yapılmasındaki zorlukları ifade etmiş ve bu durumun endişe ve stres oluşturduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin bir kısmı rol belirsizliği yaşamış ve öğrencilere nasıl davranacakları konusunda kafa karışıklığı yaşamıştır. Öğretmenler, iş yükü ve yapmak zorunda kaldıkları çeşitli idari işlerden dolayı içsel motivasyonlarında düşüş yaşamıştır. İçsel motivasyon düşüklüğünün bir diğer sebebi pandemi sürecinde birçok paydaşın öğretmenlerin işine karışması olmuş ve öğretmenlerin ders ve eğitim esnasında kontrolün kendilerinde olmadığını hissetmelerine yol açmıştır. Belirtilen tüm risk faktörlerine rağmen öğretmenler sahip oldukları bireysel koruyucu kaynakları kullanarak zorlukların üstünden gelmeyi başarmış ve mesleğe devam etmeyi sürdürmüşlerdir. Öğretmenleri bu zor zamanda ayakta tutan yaygın faktörlerden biri iyimserlik tutumu olmuş ve öğretmenlerin çoğunluğu bu mevcut durumun geçici olduğuna inanmıştır. Bazı öğretmenler bu durumu gizli lütuf olarak değerlendirmiş ve eğitim metotlarının, problem çözme becerilerinin ve kendi kendine öğrenme kapasitelerinin geliştiğini vurgulamıştır. Bağlamsal faktörler olarak öğretmenler aileleri ve arkadaşlarından gelen destek üzerinde durmuş ancak okul desteğinin bahsinin geçmediği göze çarpmıştır. Her ne kadar bu çalışmada öğretmenler dayanıklılık düzeylerini çeşitli faktörlerle koruyabilseler de okul desteği dayanıklılık açısından son derece önemlidir.

Aydın (2022) tarafından yapılan bir çalışmada öğretmenlerin Covid-19 salgını sürecindeki psikolojik dayanıklılık düzeylerinin belirsizliğe tahammülsüzlük ve bilişsel

esneklik düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Çalışmada yöntem olarak genel tarama modellerinden biri olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada Erzurum il merkezi ile 3 ayrı ilçesinde görev yapan ilk, orta ve liselerde görev yapan 400 öğretmenlerden 'Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği III-R', 'Belirsizliğe Hoşgörüsüzlük Ölçeği' ve 'Bilişsel Esneklik Envanteri' ile veriler toplanmış, istatistiksel program ile değerlendirilmesi sonucu nicel analiz gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucu olarak belirsizliğe tahammülsüzlüğün psikolojik dayanıklılık üzerinde olumsuz, bilişsel esnekliğin ise olumlu etkisi olduğu görülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin belirsizliğe tahammülsüzlüğünün ve bilişsel esneklik düzeylerinin öğretmenlerin psikolojik dayanıklılıklarını önemli ölçüde açıkladığı belirtilmiştir. Ayrıca çalışmada öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık, belirsizliğe tahammülsüzlük ve bilişsel esneklik düzeylerinin cinsiyet, medeni durum, yaş, eğitim düzeyi ve branş değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Çalışma sonucu olarak Covid-19 salgını sırasında öğretmenlerin psikolojik dayanıklılıklarının artırılmasına ve geliştirilmesine yönelik çalışmalarda belirsizliği tolere etme becerisi ve bilişsel esneklik becerilerinin kazandırılmasına yönelik uygulamalara önem verilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır.

BÖLÜM III: YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli ve çalışma grubu belirtilmiş, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesi süreci açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Nicel araştırmalarda öne çıkan pozitivism paradigması, gerçeklerin kanıtlanabilir olduğuna ve gerçekliğin her insan için aynı olduğuna (örneğin, hastanın ağırlığı, kimin ölçtüğünden bağımsız olarak aynıdır) ve gözlem ve ölçüm yolu ile bu gerçeklere ulaşılabileceğini belirtmektedir (Ryan, 2018, s. 4). Bu paradigmaya göre gerçeklik, basit olarak görülmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2000, s. 3). Bu paradigmanın sosyal bilimlerine uygulanamayacağı ön görüşü ile alternatif paradigma arayışına girilmiş ve yirminci yüzyılın başlarında pozitivist ötesi paradigmanın kökleri ortaya çıkmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2000, s.6). Bir diğer deyişle, post-pozitivism, eğitim araştırmacılarının pozitivism paradigmasının sınırlamalarına bir tepkisi olarak ortaya çıkmıştır (Panhwar, Ansari ve Shah, 2017). Bu görüş, tek bir doğrunun olmadığını ve gerçeğin karmaşık olduğunu iddia etmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2000, s. 6-9). Post pozitivism özellikle sosyoloji, psikoloji ve sosyal psikolojide etkili olmuştur (Balcı, 2018, s. 29). Bu sebeple, psikolojik dayanıklılık gibi karmaşık bir yapının incelendiği bu araştırmanın paradigması post pozitivism olarak belirlenmiştir.

1960'ların sonlarında eğitim bilimcileri, geleneksel nicel yaklaşıma bir alternatif arayışına girmişlerdir (Creswell, 2002, s. 48). Bu arayışın sebebi, geleneksel yaklaşımın araştırmacının eğitime dair görüşlerine odaklandığını ancak katılımcıların görüşlerinin veya bakış açısını içermemesi olmuştur (Creswell, 2002, s. 49). Buna ek olarak, insan davranışı, Matematik ve Fen gibi disiplinlere göre farklı anlaşılmakta olup, Matematik ve Fen gibi bilim dallarında kullanılan yöntemler yetersiz gelmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2000, s. 14). Nitel araştırma, merkezi bir olgunun araştırılmasını ve anlaşılmasını gerektiren araştırma problemlerini incelemek için kullanılmaktadır (Creswell, 2002, s. 50). Literatürde araştırma ile ilgili az bilginin bulunduğu ve katılımcılarla birlikte daha fazla bilgiye ulaşmak istendiğinde kullanılan nitel araştırma yöntemi, bilinmeyen ve ortaya çıkarılması gereken araştırma problemlerini araştırmak için en uygun yöntemdir (Creswell, 2002).

Nitel araştırma yöntemi Creswell (2002) tarafından şöyle açıklanmıştır:

- Problemi ortaya çıkarmak ve ana durumu ayrıntılı bir şekilde anlamak
- Literatür incelemesinin problemi gerekçelendirecek kadar yapılmasının yeterli olması
- Araştırma hedefi ve araştırma sorularının genel bir şekilde ifade etme, katılımcı tecrübelerini ise daha geniş biçimde belirtmek
- Katılımcı değerlendirmeleri için daha az sayıda kişinin görüşlerini alarak veri toplama
- Verileri tanımlamak, temalara göre analiz etmek ve bulguları daha kapsamlı yorumlamak için metin analizini kullanma
- Araştırma süresince gelişen durumlar ve değerlendirme kriterleri kullanılarak raporun yazılması ve raporda araştırmacının subjektif olabilmesi.

Bu çalışmada, pandeminin öğretmen dayanıklılığı üzerinde etkisi pandemi sürecinde çalışan öğretmenlerin görüş ve deneyimleri incelenerek fenomenolojik bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Fenomenolojik bir çalışma, birkaç kişinin bir kavram veya fenomenle ilgili yaşanmış deneyimlerinin ortak anlamını tanımlamaktadır (Creswell, 2007, s. 76). Tüm fenomenolojik çalışmalarda tipik olarak yer alan birkaç özellik vardır:

- Tek bir kavram veya fikir açısından ifade edilen, keşfedilecek bir fenomene vurgu yapılmak istenir (örn. ‘mesleki gelişme’ kavramında yer alan eğitim fikri, ‘keder’ kelimesinin psikolojik kavramlaştırılması)
- Araştırılmak istenen fenomen, bu fenomeni deneyimleyen bir heterojen bir grup ile keşfedilir
- Bir fenomenolojinin yürütülmesinde yer alan temel fikirler hakkında felsefi bir tartışma yapılır. Bu, bireylerin yaşanmış deneyimlerini ve hem fenomenin öznel deneyimlerine hem de diğer insanlarla ortak olan bir şeyin nesnel deneyimlerine nasıl sahip olduklarını gösterir
- Bazı fenomenoloji biçimlerinde araştırmacı, fenomenle ilgili kişisel deneyimlerini tartışarak kendisini çalışmanın dışında tutar.
- Fenomeni deneyimleyen kişilerle görüşmeyi içeren bir veri toplama prosedürü bulunmaktadır.
- Fenomeni deneyimleyen kişilerin ne deneyimlediğini ve nasıl deneyimlediğini ortaya çıkaran veri analizi yapılmalıdır (Moustakas, 1994; akt. Creswell, 2007, s. 79).

- Bir fenomenoloji, bireylerin ne deneyimlediklerini ve nasıl deneyimlediklerini içeren deneyimin özünü tartışan tanımlayıcı bir bölümle sona erer.

3.3. Çalışma Grubu

Bu araştırmada, nitel örnekleme yöntemlerinden amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemi, birçok durumda olayları keşfetmek ve yorumlamak için yararlı olmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2000, s. 69). Araştırmanın çalışma grubu ise amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmiştir. Maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi, genelleme yapmaktan ziyade kapsamlı bir fikir çeşitliliğine sahip olmak için kullanılmaktadır (Etikan ve Bala, 2007, s. 2). Bu yöntemi kullanarak, incelenen olgu ile ilgili çok sayıda çeşitliliği içeren ana temalar incelenecek ve tanımlama yapılacaktır (Neuman, 2014; akt. Baltacı, 2018, s. 247).

Bu araştırmada çalışma grubu olarak, pandemi döneminde İstanbul ili Ümraniye ve Üsküdar ilçelerinde bulunan çeşitli özel okullarda görev yapmış olan 10 öğretmen ile Erzurum ilinin Hınıs ilçesinde bulunan çeşitli resmi okullarda görev yapmış olan 10 öğretmen olmak üzere toplam 20 öğretmen seçilmiştir. Araştırmada maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmasının temel amacı, farklı coğrafi bölgelerde çalışan öğretmenlerin pandemi döneminde deneyimlerinin hem coğrafi hem de ekonomik koşullar nedeniyle farklı olması ve bu farklılıkların pandeminin öğretmen dayanıklılığına etkisine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesinde kapsamlı bir sonuç verebilmesidir. İstanbul ve Erzurum şehirleri seçilerek farklı hizmet bölgelerinde çalışan öğretmenlerin deneyimlerinin araştırılması hedeflenmiştir. Bu çalışmanın hem şehirde bulunan özel okulda çalışan öğretmenler ile hem de kırsalda bulunan devlet okulunda çalışan öğretmenlerin görüşleri incelenerek yapılması önem arz etmektedir.

Tablo 3. 1 Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler

Katılımcı	Cinsiyet	Okul Türü	Kıdem	Eğitim Durumu	Branş	Şehir
Ö1	Erkek	Özel	10	Yüksek Lisans	Türkçe	İstanbul
Ö2	Erkek	Özel	9	Yüksek Lisans	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	İstanbul
Ö3	Erkek	Özel	6	Yüksek Lisans	Görsel Sanatlar	İstanbul
Ö4	Kadın	Özel	8	Lisans	Matematik	İstanbul
Ö5	Kadın	Özel	11	Yüksek Lisans	Sınıf	İstanbul
Ö6	Erkek	Özel	11	Yüksek Lisans	Sosyal Bilgiler/Tarih	İstanbul
Ö7	Erkek	Özel	25	Lisans	Beden Eğitimi	İstanbul
Ö8	Kadın	Özel	4	Yüksek Lisans	Görsel Sanatlar	İstanbul
Ö9	Kadın	Özel	3	Yüksek Lisans	Felsefe	İstanbul
Ö10	Kadın	Özel	7	Yüksek Lisans	İngilizce	İstanbul
Ö11	Kadın	Resmi	6	Lisans	Sınıf	Erzurum
Ö12	Kadın	Resmi	3	Lisans	Sınıf	Erzurum
Ö13	Kadın	Resmi	3	Lisans	Özel Eğitim	Erzurum
Ö14	Erkek	Resmi	6	Lisans	Sınıf	Erzurum
Ö15	Erkek	Resmi	8	Lisans	Sınıf	Erzurum
Ö16	Erkek	Resmi	4	Yüksek Lisans	Müzik	Erzurum
Ö17	Erkek	Resmi	7	Lisans	İngilizce	Erzurum
Ö18	Erkek	Resmi	7	Lisans	Türkçe	Erzurum
Ö19	Kadın	Resmi	3	Lisans	İngilizce	Erzurum
Ö20	Erkek	Resmi	10	Lisans	Sınıf	Erzurum

Tablo 3.1’de çalışma grubuna ilişkin demokratik bilgiler yer almaktadır. Çalışma İstanbul ilinde Ümraniye ve Üsküdar ilçelerinde bulunan özel okullarda görevli öğretmenler ile Erzurum Hınıs ilçesindeki çeşitli resmi okullarda görevli öğretmenler arasında gerçekleştirilmiştir. Araştırmada 11 erkek öğretmen ile 9 kadın öğretmen yer almaktadır. Erkek öğretmenlerin 5’i özel okullarda, 6’sı resmi okullarda çalışmakta olup kadın öğretmenlerin 5’i özel okullarda ve 4’ü ise resmi okullarda görev yapmaktadır. Çalışmada ilginç bir sonuç ise; özel okullarda görev alan öğretmenlerin 8’i yüksek lisans yapmış olup sadece 2’si lisans mezunudur. Buna karşın resmi okullarda çalışan öğretmenlerden sadece 1’i yüksek lisans mezunu iken kalan 9’unun lisans mezunu olmasıdır. Tüm öğretmenler arasında yüksek lisans mezunu sayısı toplam 9 iken lisans mezunu sayısı ise 11’dir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdemleri ise şu şekildedir: 1-5 Yıllık 6 Öğretmen, 6-10 Yıllık 11 öğretmen, 11-15 Yıllık 2 öğretmen ve 15 yıldan kıdemli 1 öğretmen. Araştırmaya katılan öğretmenlerin branşları şu şekildedir: Türkçe (2 öğretmen), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (1 öğretmen), Görsel Sanatlar (2 öğretmen), Matematik (1 öğretmen), Sınıf Öğretmeni (6 öğretmen), Sosyal Bilgiler/Tarih (1 öğretmen), Beden Eğitimi (1 öğretmen), Felsefe (1 öğretmen), İngilizce (3 öğretmen), Özel Eğitim (1 öğretmen) ve Müzik (1 öğretmen).

3.4 Verilerin Toplanması ve Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Nitel yöntemler içerisinde yer alan görüşmenin esası, daha önceden nitelikleri ve sayıları belirlenen katılımcılara gerek daha önceden belirlenen genel ve ucu açık sorular sorma gerekse etkileşimli cevapları kaydetmeye dayanmaktadır (Creswell, 2002). Yarı yapılandırılmış görüşme formu, katılımcıların demografik bilgilerini içeren bir bölümden ve 10 adet ucu açık sorudan oluşmaktadır. Görüşme formunda bulunan sorular, öğretmenlerin dayanıklılıklarını etkileyen deneyimlerini aktarabilmelerini sağlayacak biçimde hazırlanmıştır. Bu araştırmada, Erzurum ve İstanbul ilinde bulunan katılımcılar ile yüz yüze görüşmeler ses kayıt cihazı ile katılımcının rızası ve onayı imzalı bir şekilde alınarak yapılmıştır. İstanbul’da çalışan bazı öğretmenlerin tercihleri doğrultusunda görüşmeler online olarak yapılmıştır.

3.5 Verilerin Analizi

Creswell'e (2002) nitel veri analizi süreci araştırmacının veri toplamasıyla başlar. Veri toplama sürecinde alan notları, görüşme dökümleri veya optik olarak taranmış kaynaklar kullanılabilir. Sonrasında alınan veriler analize hazırlanır ve yazıya dökülür. Üçüncü aşamada araştırmacı genel bir fikir oluşturmak amacıyla veriyi baştan sonra okur. Son olarak araştırmacıyı veriyi kodlayarak araştırma raporunda kullanılacak betimlemeler oluşturur veya yine raporda kullanmak üzere temalar altında toplar. Bu süreçte eş zamanlı olarak veya tekrarlayacak şekilde önceki süreçlere dönüş yapabilir.

Bu araştırmada veri analiz yöntemlerinden betimsel analiz ve içerik analiz yöntemi kullanılmıştır. Katılımcılar ile yapılan görüşmelerin transkripsiyonları araştırmacı tarafından detaylıca incelenmiş ve MAXQDA 2020 programı kullanılarak görüşmeler öncelikle bilgi parçacıklarına bölünerek analiz edilmiştir. Elde edilen bilgi parçacıklarından kod listesi oluşturulmuş sonrasında kod listelerinden ana temalar ve alt temalar oluşturulmuştur.

3.6 Geçerlik ve Güvenilirlik

Nitel çalışmalarda geçerlik ve güvenilirlik kavramı yerine inanılrlık, aktarılabilirlik, güvenilebilirlik ve onaylanabilirlik gibi kavramların kullanılması daha doğrudur (Başkale, 2016). Araştırmada gerçekleştirilen geçerlik ve güvenilirlik çalışması inanılrlık, aktarılabilirlik, güvenilebilirlik ve onaylanabilirlik olmak üzere dört başlıkta toplanmıştır.

İnanılrlık:

Araştırmanın inanılrlığının artırılması için pek çok metot bulunmaktadır. Veri toplamak için geliştirilen görüşme soruları uzman kişilere sorulmuş ve bu doğrultuda geliştirmeler yapılmıştır. Bu araştırmada katılımcılar ile aynı ortamda bulunarak dostça ilişkinin kurulması doğru verilerin aktarılması açısından önem arz etmektedir. Bu sebeple, görüşmelerin çoğunluğu yüz yüze yapılmıştır. Buna ilaveten, katılımcı teyidi yapılarak verilerin doğruluğu tespit edilmiştir.

Aktarılabilirlik:

Araştırmanın aktarılabilirliğini artırmak için amaçlı örneklem seçilmiş ve bu doğrultuda veri alınması hedeflenmiştir. Buna ek olarak, bulgular bölümünde katılımcı ifadelerine yer verilerek aktarılabilirliğin artırılması hedeflenmektedir.

Güvenilebilirlik:

Araştırmada güvenilebilirliğin sağlanması için denetim izi yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem, araştırma süreci boyunca araştırmacı tarafından verilerin tutarlı ve dikkatli bir şekilde kaydedilmesi ve ustaca düzenlenmesini içermektedir (Rodgers ve Cowles, 1993).

Onaylanabilirlik:

Araştırmanın onaylanabilirliğini arttırmak için katılımcıların rızası ile görüşmelerde ses kayıt cihazı kullanılacaktır. Ses kayıt için katılımcılara onay ve imza formu verilmiş ve kayıt, katılımcıların rızaları doğrultusunda yapılmıştır.

BÖLÜM IV: BULGULAR

Analiz neticesinde elde edilen ana temalar, alt temalar, kodlar ve frekanslar tablo haline getirilmiştir. Bazı tablolarda toplam frekansın öğretmen sayısını geçtiği görülmektedir. Bunun sebebi bazı öğretmenlerin bir soruya çeşitli kodu içeren yanıt vermesinden kaynaklanmaktadır.

Yapılan analiz neticesinde 9 ana tema oluşmuştur. Bu ana temalar; “Öğretmenlerin Öğretmen Dayanıklılığına İlişkin Görüşleri”, “Öğretmenlerin Mesleklerinde Karşılaştığı Zor Koşullara İlişkin Görüşleri”, “Öğretmenlerin Mesleklerinde Dayanıklılıklarını Sağlayan Faktörlere İlişkin Görüşleri”, “Öğretmenlerin Pandemi Döneminde Karşılaştığı Acil Uzaktan Eğitim Problemlerine İlişkin Görüşleri”, “Öğretmenlerin Pandemi Döneminde Karşılaştığı Çevresel Problemlere İlişkin Görüşleri”, “Öğretmenlerin Pandemi Döneminde Dayanıklılıklarını Sağlayan Faktörlere İlişkin Görüşleri”, “Öğretmenlerin Pandemi Döneminde Mesleği Bırakmaya İlişkin Görüşleri”, “Öğretmenlerin Pandemi Döneminin Mesleklerine Etkisine İlişkin Görüşleri” ve “Öğretmenlerin Öğretmen Dayanıklılığını Artırmak İçin Önerileri” şeklinde sıralanmaktadır. Ana temaların altında çeşitli alt temalar bulunmaktadır. İlk 3 ana tema öğretmenlerin kişisel dayanıklılıklarına ilişkin görüşleri içermekte olup diğer 6 tema öğretmenlerin pandemi döneminde dayanıklılıklarına ilişkin görüşleri kapsamaktadır.

4.1 Ana Tema 1: Öğretmenlerin Öğretmen Dayanıklılığına İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin öğretmen dayanıklılığına ilişkin görüşleri ana temasında iki alt tema bulunmaktadır. Bu alt temalar; “Öğretmenlerin öğretmen dayanıklılığı kavramına ilişkin görüşleri (Tablo 4.1)”, “Öğretmenlerin kişisel dayanıklılık düzeylerine ilişkin görüşleri (Tablo 4.2)” şeklinde sıralanmaktadır.

Öğretmenlere, öğretmen dayanıklılık kavramının kendileri için ne ifade ettiği sorulmuş ve verdikleri yanıtlara göre Tablo 4.1 oluşturulmuştur. Öğretmenlerin verdikleri yanıtlar ile bu alt temada toplam 12 kod oluşturulmuştur. Bu kodlar sırasıyla; “psikolojik dayanıklılık”, “mesleki yeterlilik”, “fiziksel dayanıklılık”, “çözüm üretebilme”, “farklı koşullar”, “idarecilerle başa çıkabilme”, “sabır”, “mesleki adanmışlık”, “mücadele” “duygusal olarak yıpranma” ve “velilere katlanabilme” şeklindedir.

Tablo 4. 1 Öğretmenlerin Öğretmen Dayanıklılığı Kavramına İlişkin Görüşleri

Kod	f	Öğretmen
Psikolojik Dayanıklılık	7	Ö2, Ö3, Ö7, Ö14, Ö16, Ö17, Ö18
Mesleki Yeterlilik	5	Ö1, Ö6, Ö8, Ö16, Ö19
Fiziksel Dayanıklılık	4	Ö3, Ö7, Ö16, Ö20
Çözüm Üretebilme	3	Ö12, Ö16, Ö20
Farklı Koşullar	2	Ö19, Ö20
İdarecilerle Başa Çıkabilme	2	Ö9, Ö12
Sabır	2	Ö4, Ö13
Mesleki Adanmışlık	1	Ö18
Mücadele	1	Ö11
Duygusal Olarak Yıpranma	1	Ö5
Velilere Katlanabilme	1	Ö12

Katılımcı öğretmenlerin bir kısmı (7/20) öğretmen dayanıklılığı kavramını “psikolojik dayanıklılık” ile bağdaştırmıştır. Psikolojik dayanıklılık görüşü bildiren çoğu öğretmen psikolojik dayanıklılık ifadesini kullanmıştır. Diğer öğretmenler ise manevi, zihinsel ve mental ifadelerini kullanarak görüşlerini bildirmişlerdir. Buna ilişkin bazı görüşler şu şekildedir:

“Öğretmenlik gerçekten kutsal bir meslek, bu mesleği isteyerek ve severek yaptım. Buna yüreğini vermeyen insanın yapabileceğini düşünmüyorum. Çünkü birçok zorluğu var hem maddi olarak hem manevi olarak, bu işte dayanıklılık göstermesek çabuk yıkılabiliriz, bazen manevi yönden dayanıklı olmamız daha iyi olabilir diye düşünüyoruz.” (Ö18)

“Benim daha çok mental olarak yani o bizim insanımız bilmeden yorum yapmayı sevdiği için öğretmenlik mesleğine baktığın zaman iki ay yatıyor eyvallah da o 9 aylık mental süreç yorucu oluyor.” (Ö17)

“Daha çok psikolojik, zihinsel dayanıklılık aklıma geliyor.” (Ö2)

Öğretmenlerden bir kısmı (5/20) öğretmen dayanıklılığı kavramı için “mesleki yeterlilik” ifadeleri üzerine görüş bildirmiştir. Bu ifadeler üzerine görüş bildiren öğretmenlerin öğrenci-öğretmen ilişkisine dikkat çekmesi görülmektedir. Buna ilişkin bazı görüşler şu şekildedir:

“Öğrenci ile ilişki geliyor bence. Öğrenciye ne verebildiğim, davranışları karşısında neler yapabildiğim... aslında pedagojik durum geliyor aklıma, yani pedagojik olarak ne kadar hazır olma.” (Ö1)

“Öğretmen dayanıklılığı denilince psikolojik olarak tüm görevler karşısında çözüm üretebilen, mesleğini gerekirse gereğinden de fazla yapabilen bir öğretmen aklıma geliyor. Yani dayanıklı bir öğretmen deyince, öğretmen dayanıklılığı diye bir tabir yaparsak fiziki ve manevi olarak öğretmenlik kavramını yerine getirebilen öğretmen denilebilir.” (Ö16)

“Benim aklıma aslında farklı koşullar geliyor. Hem okul ortamı, öğrenci profili, kendi yeterliliklerim, ya hepsi aslında.” (Ö19)

Öğretmenlerden birkaçı (4/20) “fiziksel dayanıklılık” üzerine görüş bildirmişlerdir. Fiziksel dayanıklılık üzerine görüş bildiren öğretmenlerin aynı zamanda psikolojik dayanıklılık kavramına değindikleri gözlemlenmiştir. Fiziksel dayanıklılık ifadesi ise öğretmenler için vücudun fiziki dayanıklılığı anlamına gelmektedir.

“Öğretmen dayanıklılığı denilince aklıma hem fiziksel olarak hem mental olarak vücudun dayanıklılığı geliyor.” (Ö7)

Katılımcı öğretmenlerden Ö12, Ö16 ve Ö20 için öğretmen dayanıklılığı kavramı, çözüm üretebilmeyi çağrıştırmıştır. Katılımcılardan Ö20 geçmiş yıllarda çalıştığı köy okullarını anımsamış ve o dönemde yaşadığı zor şartları hatırlayarak öğretmen dayanıklılığı kavramını açıklamıştır.

“Ben daha önce köy okullarında çalıştığım için bana o soru sorulduğunda bir öğretmenin o tür şartlarda ne kadar dayanabildiği geliyor. O zor şartlarda öğrenciler için neler yapabilir mesela...dağ köylerinde şartlar çok zor. Mesela sabah gidip sobayı yakmak, odunu kırmak, öğrencilere ders anlatmak bu arada. Zamanında biz mesela şunu da yapardık, kış aylarında

okulda su olmadığı için su taşırdık, bu tür şartlara dayanabilmek. Öğretmenin karşısına çıkan sorunları kısa sürede olmasa da çözüme ulaştırma süreci gelir.” (Ö20)

Katılımcı öğretmenlerden Ö9 ve Ö12 öğretmen dayanıklılığı kavramı için “idarecilerle başa çıkabilme” ifadeleri üzerine görüş bildirmiştir. Özel okulda çalışan katılımcı öğretmen (Ö9) özel okulda çalıştığı için öğretmen dayanıklılığı kavramını idareci ile bağdaştırdığını belirtmiştir. Buna ilaveten, her iki katılımcının da mesleklerinde mobbing veya yıldırıma maruz kaldıklarını belirtmesi göze çarpmıştır.

“Özel okulda çalıştığım için öğretmen dayanıklılığı direkt yöneticilerimden dolayı onlara dik durabilmek... mobbinge çok uğradığım için ilk çalıştığım yerde yöneticilerime, zümre başkanına karşı dik durabilmek geliyor aklıma.” (Ö9)

“Velilere katlanabilme, öğrencilerin problemlerini çözebilme, idarecilerle baş edebilme...beni yıldırıma çalıştılar, sözleşmen feshedilir gibi...bunlar geliyor.” (Ö12)

Katılımcı öğretmenlerden Ö4 ve Ö13, öğretmen dayanıklılığı kavramı için “sabır” ifadesi üzerine görüş bildirmiştir. “Mesleki adanmışlık”, “mücadele”, “duygusal olarak yıpranma” ve “velilere katlanabilme” ifadelerine birer katılımcı öğretmen görüş bildirmiştir.

Katılımcı öğretmenlere kişisel dayanıklılık düzeyleri sorulmuş ve verdikleri yanıtlara göre alt tema “öğretmenlerin kişisel dayanıklılıklarına ilişkin görüşleri” (Tablo 4.2) oluşturulmuştur. Buna göre katılımcı öğretmenler, “dayanıklı”, “dayanıklı değil”, “zaman zaman dayanıklı” ve “dayanıklılığı azalmış” şeklinde 4 kod üzerine görüş bildirmişlerdir.

Tablo 4. 2 Öğretmenlerin Kişisel Dayanıklılıklarına İlişkin Görüşleri

Kod	f	Öğretmen
Dayanıklı	15	Ö1, Ö2, Ö4, Ö6, Ö7, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20
Dayanıklı Değil	3	Ö3, Ö9, Ö10
Zaman Zaman Dayanıklı	1	Ö8
Dayanıklılığı Azalmış	1	Ö5

Katılımcı öğretmenlerin çoğu (15/20) dayanıklılığa sahip olduklarını belirtmişlerdir. Katılımcı öğretmenlerden birkaçı (3/20) eskiden dayanıklılığa sahip olduğunu belirtmiş ancak zamanla bunu yitirdikleri üzerine görüş bildirmişlerdir.

“Ya bu vakte kadar iyi dayandım ama artık değilim sanırım, yıprandığımı düşünüyorum.” (Ö3)

“Bir seviyeye kadar dayanıklıydım, ama 6 senenin sonunda dayanamadığımı fark ettim.” (Ö10)

Katılımcı öğretmenlerden Ö8 ise kişisel deneyimine yer vererek zaman zaman dayanıklı olduğunu belirtmiştir:

“Zaman zaman dayanıklı olmadığım dönemler oluyor. Özellikle bir hamilelik geçirdim, hamilelik döneminde baya zorlandım.” (Ö8)

Bir katılımcı (Ö5) ise dayanıklılığının giderek azaldığı yönünde görüş bildirmiştir.

4.2 Ana Tema 2: Öğretmenlerin Mesleklerinde Karşılaştığı Zor Koşullara İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin mesleklerinde karşılaştıkları zor şartlara ilişkin görüşleri sorulmuş ve katılımcılardan alınan yanıtlara göre dört alt tema oluşturulmuştur. Bu alt temalar sırasıyla; “öğretmenlerin mesleklerinde karşılaştığı öğrenci kaynaklı problemler ilişkin görüşleri”, “öğretmenlerin mesleklerinde karşılaştığı veli kaynaklı problemlere ilişkin görüşleri”, “öğretmenlerin mesleklerinde karşılaştığı idare kaynaklı problemlere ilişkin görüşleri” ve “öğretmenlerin mesleklerinde karşılaştığı diğer problemlere ilişkin görüşleri” şeklinde oluşturulmuştur.

Katılımcı öğretmenler “mesleklerinde karşılaştıkları öğrenci kaynaklı problemlere” alt temasına toplam 14 görüş belirtmişlerdir. Belirtilen görüşler Tablo 4.3’te gösterilmiştir.

Tablo 4. 3 Öğretmenlerin Mesleklerinde Karşılaştığı Öğrenci Kaynaklı Problemlere İlişkin Görüşleri

Kod	f	Öğretmen
Davranışsal Problemler	6	Ö4, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö17
Akademik Başarı	3	Ö12, Ö14, Ö20

Dil Problemi	2	Ö16, Ö17
Devamsızlık Problemi	2	Ö16, Ö17
Özbakım Problemi	1	Ö16

Katılımcı öğretmenlerin bir kısmı (6/20) “davranışsal problemler” ifadesine görüş bildirmişlerdir. Bu ifadeye görüş bildiren öğretmenlerin 4’ünün özel okulda çalıştığı görülmektedir. “Davranışlar sorunlar” ifadesi öğrencinin sınıf içi davranışlarını, diğer arkadaşlarına karşı tutumunu ve öğretmene karşı tutumunu içermektedir. Buna ek olarak, öğrencilerin uygun olmayan dili kullandıklarını belirten görüşler ve okulun çeşitli yerinde gözlemlenen davranış sorunlarını içeren görüşler bu kısma dahil edilmiştir. Buna ilişkin bazı görüşler şu şekildedir:

“Mesela çocukların hani zaman zaman bize güçlükler çıkarması, işte sınıf içerisinde uyum sağlamamaları ya da onları bir şeylere adapte etme.” (Ö4)

“Bazen öğrenci grupları günden güne artık hani z kuşağı dediğimiz kuşak günden güne artık ipleri eline aldığı için problem bazen olabiliyor. Öğrenci hani aşırı yaramaz, çok hareketli bir öğrenci grubuysa o zaman belki sıkıntı oluyor.” (Ö6)

“Önceden daha agresif davranıyorduk bazen öğrencilere, bir de branş olarak beden eğitimi olduğu için fiziksel şeylerimiz de oluyordu...yani biz mesela çocuklarla basketbol maçı yaparız, orada mesela maçta çocuk sokakta gibi kendini düşünüp ağzından bazen farklı kelimeler çıkardı.” (Ö7)

“Problemlili çocuklara ya da sana terbiyesizlik yapan çocuklara kızma da değil uyarma olarak tepki gösteriyorsun. Rehberliğe yönlendiriyorsun rehberlik bir şey yapmıyor, ne yapalım hocam? diyor, “bu böyle diyor”, “ailesi bu diyor”, “özel sektör diyor”, “ık bık” diyor, bu tarz durumlardan dolayı açıkçası ben de pes ettim.” (Ö10)

Burada beni en çok zorlayan öğrencilerin isteksizliği var. Okula gelmemek olsun, okula gelse bile öğrenmemek olsun, yani kendi branşımı geçtim, çok basit şeyler yani. Bizde yemekhane var, 8. sınıf çocuğuna sıraya girmeyi öğrettiğim seviyeye gelince delleniyorum yani. Ya da geçen sene mezun olan

öğrencimiz vardı, köylüleriyle konuştuk. Çocuk normalde çocukken çok zekiymiş yani, biraz yaramaz, ama zeki bir yaramaz vardır ya öyle, artık küçükken ne olduysa bilmiyorum çocuk tahtayı sıyırmış, yani sonradan öğrendik ailesi çocuğu ahıra bağlayıp dövüyormuş. Anlatabildim mi? Çocuk kontak gitti yani, burnunu alır silmeye gider diğer çocuklara, öğretmene küfreder, ona küfreder buna küfreder, kafasına ne esiyorsa iç güdüsel yani.”
(Ö17)

Katılımcı öğretmenlerden bir kısmı (3/20) “akademik başarı” üzerine görüş belirtmiştir. “Akademik başarı” ifadesine görüş bildiren tüm öğretmenlerin köy okulunda çalıştığı dikkat çekmektedir. Buna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Eğitim çok kötüydü, hiç yoktu, oradaki öğretmenler nasıl biliyor musunuz? Buradaki süremiz dolsun da gidelim mantığındalardı. Çocuklara bir şey vermek yoktu.” (Ö12)

“Ben bu okula geçmeden önce köyde çalıştım burada, baya da sıkıntılı bir köydü, uzak dağ köyüydü. Bir de köy ortamında öğrencilerin düzeyi de daha düşük oluyor. Bu yüzden kendimi dayanıklı görüyorum açıkçası.” (Ö14)

“Mesela benim daha önce çalıştığım köy okuluna sürekli ücretli öğretmenler gitmiş, öğrencilerin seviyeleri beni çok üzer, en basitinden bir sözlük kullanamamaları beni çok derinden etkilemişti. Yani çocuklar 4. sınıfa kadar gelmişler sözlük kullanamıyorlar. Bu beni çok derinden etkilemişti.” (Ö20)

Katılımcı öğretmenlerin bir kısmı (2/20) “dil problemi” ifadesine görüş belirtmiştir. Görüş belirten öğretmenlerin Erzurum/Hınıs ilçesine bağlı okullarda görev yaptığı görülmektedir. Görüş bildiren öğretmenler, öğrencilerin iletişim kurmada güçlük çektiğine dikkat çekmişlerdir. Buna ilişkin bazı görüşler şu şekildedir:

“Öğrencilerin dil problemi yaşadığını çok hissediyoruz burada. Eğitimi Türkçe alıyorlar fakat işte hiç dil bilmeden okula gelen öğrencilerimiz var. Alışamıyorlar, iletişim kuramıyorlar.” (Ö16)

“Bizim buradaki öğrencilerin yabancı dili, başlangıç seviye Türkçe. Bu biraz mübalağası tabii de şey değil yani, çok az çıkıyor, çoğu şeyi anlatamıyorsun yani.” (Ö17)

Katılımcı öğretmenlerden bir kısmı (2/20) öğrenci kaynaklı yaşadığı problem olarak “devamsızlık sorunu” ifadesine görüş bildirmişlerdir. Her iki katılımcı da velilerin eğitime bakış açısı hususunda görüş bildirmişlerdir. Katılımcılardan Ö17 yatılı okulda okuyan öğrencilere belli miktar harçlık verildiğini belirtmiş ve bazı velilerin yalnızca harçlığı almak için kız çocuğu okula gönderdiğini ve harçlığı aldıktan sonra öğrenciyi okula göndermediği konusunda görüş bildirmiştir.

“Şu açıdan sürekli problem yaşanabiliyor, burası bir yatılı okul bildiğiniz gibi, öğrencilerin devam konusunda öğrencileri devam ettirme konusunda problem yaşıyoruz. Belirli köylerimiz var oradaki ailelerin eğitime bakış açısını değiştirmekte çok güçlük yaşıyoruz”. (Ö16)

“Özellikle kızı yatılı göndermiyor okula, maaş verileceği yakın köylerden duyuluyor, çocuğu getiriyor, çocuk bir iki gün kalıyor, maaşı alıyor, çocuğu geri götürüyor sonra bir dahaki maaşa kadar.” (Ö17)

“Özbakım problemi” ifadesine ise bir katılımcı öğretmen görüş bildirmiştir. Katılımcı öğretmen yatılı okulda okuyan öğrencilerin öz bakımlarını oturtamadıklarını ve bunun öğretmen için problem unsuru olduğunu belirtmiştir:

“Buradaki yatılı öğrencilerin özbakımlarını bir türlü oturtamamak. Çok yakından ilgileniyoruz, burada öğretmenler aslında öğrencilerin velileri gibi onlarda da biraz problemler yaşıyoruz.” (Ö16)

Katılımcı öğretmenler “mesleklerinde karşılaştıkları veli kaynaklı problemlere ilişkin görüşleri” alt temasına toplam 14 görüş belirtmişlerdir. Belirtilen görüşler Tablo 4.4’te gösterilmiştir.

Tablo 4. 4 Öğretmenlerin Mesleklerinde Karşılaştığı Veli Kaynaklı Problemlere İlişkin Görüşleri

Kod	f	Öğretmen
Velinin Öğretmene Karşı Tutumu	4	Ö4, Ö10, Ö11, Ö17
İlgisizlik	4	Ö9, Ö13, Ö14, Ö17
Eğitim Düzeyi	3	Ö13, Ö16, Ö17
Öğrencinin Durumunu	2	Ö4, Ö10

Katılımcı öğretmenlerin bir kısmı (4/20) karşılaştıkları veli kaynaklı problem olarak “velinin öğretmene karşı tutumu” konusunda görüş bildirmişlerdir. Katılımcı öğretmenlerden Ö4 ve Ö17, velinin öğretmenlere değer vermediğine ilişkin görüşler paylaşmışlardır. Buna ek olarak katılımcılardan Ö17, Erzurum/Hınıs ilçesine bağlı Halilçavuş adlı başa bir okuldan çalıştığı okula geçişi yapılan öğrencinin velisi tarafından suçlandığını belirtmiştir. Aynı şekilde katılımcılardan Ö11, veli tarafından öğrenciye şiddet ile suçlandığı konusunda görüş bildirmiştir. Buna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Hani sizin okuduğunuz dönemde öğretmenlerden korkan, saygı duyan işte çok önem veren, insan yetiştiriyor diye düşünüen bir neslin çocuğunu okutuyorsunuz ama aynı değeri onlardan göremiyorsunuz.” (Ö4)

“Veli potansiyelinin çok korkunç olduğunu düşünüyorum özellikle özel okullarda. Yani öğretmen öğretmenliğini yapamıyor, yapamadı bence. Biz öğretmenler olarak eğitim verebildiğimizi düşünmüyorum, sadece okul yönetiminin izin verdiği kadar, velilerin izin verdiği kadar bir eğitim yapabildiğimizi düşünüyorum.” (Ö10).

“Burayla ilgili açıklayayım. Geçen gün bir veliyle tartışma yaşadık. Çocuğuna vurduğum söylemişti, şiddet uyguladığımı. Öyle bir şey de yoktu.” (Ö11)

“Geçmiş senelerde vardı öğrencinin okumakla gram alakası yok, tek derdi nasıl yaramazlık yapsam. Öğrenci Halilçavuş’tan buraya geldi, uğraşıyoruz ediyoruz, bir gün veli geldi dedi ki “benim çocuğumu siz bu hale getirdiniz, benim çocuğum Einstein kadar zeki çocuktu”. Alakası yok yani, kantini dolandıran çocuk. Velilerin gözünde daha beter hatta, velilerin gözünde daha az bence değerimiz.” (Ö17)

Katılımcı öğretmenlerin bir kısmı (4/20) karşılaştıkları veli kaynaklı problem olarak “ilgisizlik” ifadesine görüş bildirmişlerdir. “İlgisizlik” ifadesine belirtilen tüm görüşler

velinin öğrenciye ve öğrencinin eğitimine ilgisizliğini ifade etmektedir. Bu görüşlerden bazıları şu şekildedir:

“Bizdeki sıkıntı daha çok şöyle oluyor, biz burada bir şeyler öğretmeye çalışıyoruz ama evde bunların devamı gelmeyince, tekrarı olmayınca çocukta bir ilerleme olmuyor, unutarak geliyor, tekrar aynı şeyleri yapıyoruz. Bizi zorlayan şeyler bunlar.” (Ö13)

“Yani köyde hani seviye baya düşük normal şehirlere göre onun dışında veli ilgisi daha az oluyor genelde tabi ilgilenen veliler de oluyor ama daha az.” (Ö14)

“Velilerle biz pek birebir muhatap olamıyoruz yani atıyorum 500 öğrenci varsa bize gelen veli sayısı 50 kişi falan. Veli toplantısı yapıyorsun koca okul olarak yapıyorsun 50 kişi 60 kişi anca geliyor. Yani belki duymuşsunuzdur, belki daha evvel arkadaşlar anlatmıştır, köyde yaşıyor, arabası yok, sallıyorum 20 tane 30 tane küçük baş hayvanı var, hayvan rahatsızlanıyor, bir şekilde taksi buluyor araba buluyor getiriyor veterinere hafta sonu, çocuk rahatsızlanıyor “pazartesi hocan götürsün” diyor. Çocuğun değeri malı kadar değil. Ve bence çocuğun bize de böyle gelmesinin sebeplerinden biri de bu. Aileden bir şey görmüyor bence.” (Ö17)

Katılımcı öğretmenlerden bir kısmı (3/20) “eğitim düzeyi” üzerine görüş belirtmiştir. Görüşlerini bildiren tüm katılımcı öğretmenler velilerin eğitim düzeyinin düşük olduğunu belirtmişlerdir.

Katılımcı öğretmenlerden bir kısmı (2/20) “öğrencinin durumunu kabullenmemesi” üzerine görüş belirtmiştir. Katılımcılardan Ö10 bu duruma ilişkin şöyle görüş bildirmiştir:

“Mesela 1. sınıf öncesi çocukların velisi “benim çocuğum en önde” diyor, kondurmuyor. Yeni nesil veli diye adlandırıyorum ben bunları. Dediğim gibi küçük çocuk olunca veliler daha hassas oluyordu, bir şey söylenmiyordu, bunlar küçük çocuklar ama aslında her şeye akılları basan çocuklar oluyor artık bu yeni dönemde. Ne yaptıklarını ne ettiklerini bilinçli şekilde davranan çocuklar ama bunu veliye anlatamıyorsun tabi, veliyi geç okul yönetimi orada devreye giriyor. Çocuğun aslında yardıma ihtiyacı var psikolojik olarak mesela ama bunu bir şekilde aktaramıyorsun. Daha da yumuşatarak

aktarıyorsun, tabi veli anlamıyor bunu çünkü o kadar laf ebeliği yapıyorsun ki...bunlar beni çok zorluyordu.” (Ö10)

Velilerin ekonomik durumunun düşük olduğu yönünde görüş “ekonomik durum” ifadesi ile belirtilmiştir. Bu ifadeye bir öğretmen (Ö16) görüş bildirmiştir.

Katılımcı öğretmenler “mesleklerinde karşılaştıkları idare kaynaklı problemlere ilişkin görüşleri” alt temasına toplam 16 görüş belirtmişlerdir. Belirtilen görüşler Tablo 4.5’te gösterilmiştir.

Tablo 4. 5 Öğretmenlerin Mesleklerinde Karşılaştığı İdare Kaynaklı Problemlere İlişkin Görüşleri

Kod	f	Öğretmen
Özel Okul Politikaları	6	Ö1, Ö2, Ö3, Ö9, Ö10, Ö17
İş Yüğü	5	Ö2, Ö3, Ö4, Ö7, Ö8
İdarenin Öğretmene Karşı Tutumu	4	Ö4, Ö8, Ö10, Ö12
Yetersiz Sayıda İdare	1	Ö16

Katılımcı öğretmenlerin bir kısmı (6/20) mesleklerinde karşılaştığı idare kaynaklı problemler için “özel okul politikaları” ifadesine görüş bildirmişlerdir. “Özel okul politikaları” ifadesine görüş bildiren öğretmenlerin çoğu özel okulların veli memnuniyetini sağlamak adına aldıkları kararları ve öğretmene karşı tutumlarını kapsayan yorumlar yapmışlardır. Buna ilaveten, öğrencinin hakkaniyete uygun bir biçimde değerlendirilememesi öğretmenlerin bu hususta görüş bildirdiği noktalardan biri haline gelmiştir. Bu görüşlerden bazıları şu şekildedir:

“Şimdi kolejlerde şöyle bir mantık var Türkiye’de; özellikle bazı kurumlarda, dershaneden bozma kurumlarda daha çok hissediliyor. Tabi bizim gibi kurumlarda da bence var, veliye oynamak zorunda kalıyoruz, velinin ne istediği bizim için çok önemli oluyor, öğrenciden ziyade veli odaklı olduğumuz için, yani öğrenciyi tam olarak değerlendirdiğin zaman öğrenciye kötü diyemiyorsun, zeki ama yapamıyor diyorsun.” (Ö1)

“Mesela şöyle, diyelim ki biz özel okulda çalışıyoruz, özel okullarda biraz, biraz değil daha çok veli memnuniyeti üzerine bir yöntem takip edildiği için bu memnuniyeti sağlama konusunda öğretmenler öne sürülebiliyor. Mesela diyelim ki mesai saatleri dışında velileri aramak veya işte diyelim ki sizin gerekli görmediğiniz konularda bile onlara bilgi verme gerek öğrenciyle ilgili gerek süreçle ilgili.” (Ö2)

Katılımcılardan Ö3, çalışmış olduğu özel okulun Milli Eğitim’in yıllık planından bağımsız plan yaptırdığını ve neticesinde dayanıklılığının etkilendiğini belirtmiştir:

“Bir programımız var, yıllık planımız var. İşte zümre olarak daha doğrusu okullar açılmadan seminer döneminde bir yıllık plan yapıyoruz, haftalık plan ve günlük plan yapıyoruz. Bu planı hiçbir zaman uygulayamıyoruz. Özel okullar zaten kendi isteklerine göre etkinlikler uydurduğu için o plana hiçbir şekilde sadık kalamıyoruz o Milli Eğitim’in yıllık planlarına. Kendi planlarımızı oluşturmamızı istiyorlar hatta ve o planlar prosedürde ortaya çıkacak resmi evraklarda var olacak ama biz kendi yıllık planımızı uygulayacağız, bunu istiyorlar.” (Ö3)

Katılım sağlayan öğretmenlerden Ö9, kişisel bilgilere yer vererek öğrencilerin doğru değerlendirilememesini eleştirmiştir:

“Hani şu an eski çalıştığım yerdeki velilere bakıyorum, ilerde mutlaka ben de anne olurum herhalde, kendimi onların yerine koyuyorum ve hani tamamen onlara okulun oynadığı bir oyun var aslında. Çocukların çok yeteneği veya bilgisi yokken onları çok üste çıkarmak...ben bunu çok sık gördüm. Atıyorum sınavlar yapılıyor, sınav sorularını veriyoruz zaten o halde bile sınavda çok düşük yapıyorlar. O okulda kalabilmek için müdürümün, müdür yardımcımın, teker teker zümre başkanı, bölüm başkanımız onun üzerinde tekrar müdür yardımcımız ve müdürümüz üst üste gelip notlar değiştirmemi ve yeniden sınavı yapmamı istedi. Bunlar bana çok dayanılacak şekilde gözükmedi. Çünkü okula her ne kadar para veriliyorsa da verilsin ben hani eğitimci bir aileden geliyorum, benim dedem Köy Enstitüleri Emeklisi bir öğretmen, ailem eğitimci bir aile, kendim yapabileceğimi düşünmedim hiçbir zaman.” (Ö9)

“Türkiye’nin genelinde şey yani, öğretmenin değeri yok. Karl Marx’ın mı ne bir sözü vardı; bu avukatlık, doktorluk, öğretmenlik gibi meslekleri bu kadar fazla özele döktüğün zaman veli şey diyor artık “parasını verdim aldım sen kimsin” oluyor. Öğretmenlik buradan buraya düşüyor. Bu da Türkiye genelinde var yani.” (Ö17)

Katılım sağlayan öğretmenlerden 5’ine göre “iş yükü”, dayanıklılıklarını etkileyen bir diğer faktör olmuştur. Farklı okullarda çalışan ve görsel sanatlar öğretmenleri olan Ö3 ve Ö8’in görüşleri bu hususta benzerlik göstermiş ve her iki katılımcı da dekor yapmanın dayanıklılıklarını etkilediğini belirtmiştir. “İş yükü” ifadesine görüş bildiren diğer öğretmenler fazla mesai kavramı, tatil günlerinde çalışma, gerekmediği durumlarda bile velileri arama gibi durumların kendileri için problem oluşturduğunu beyan etmişlerdir. “İş yükü” ifadesine görüş bildiren bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“Dekor yaptırıyorlar, ne denir, önemli gün ve haftalarda tüm kademelerin işlerini biz yapmak zorundayız. Hiçbir yardımcı olmadan, teknik bir eleman olmadan. E işte duvara resim asılacak, işte ne bileyim matkap kullanmıyoruz ama silikon tabancası ile bir şeyleri, merdivenlere çıkıyoruz, sahnenin dekoru yapılıyor, fuaye alanının dekoru yapılıyor. Bu bizim işimiz değil, yani bunun için bir elemanın olması gerekiyor. Bizim onu yönlendirmemizle yapılması lazım ve özel okullarda artık bu bizim görevimizmiş gibi, ders vermek gibi bir görevmiş gibi bize yüklenmiş oldu... Dönem içinde bize ‘öğretmen yeri geldiğinde bel fıtığı olmalıdır’ diye mail atan genel müdürümüz oldu. Ben o işleri yapmak zorunda değilim; dekor yapmak, okulun yerlerini boyamak, duvarlarını boyamak benim görevim değil, duvarlara resim yapmak... ama bunu yaptırıyorlar.” (Ö3)

“Bizim okulda dekor yaptırıyorlardı bize ekstra iş dışında, o biraz yoğun bir tempoydu bizim için. Bizi birazcık yoran resim bölümü olarak bu vardı.” (Ö8)

“Yönetimle önceden daha agresiftik bazen daha sinirleniyorduk, kızılıyorduk. İşte tatil günlerinde çağırıyorlardı veya başka durumlarda kızılıyorduk.” (Ö7)

“İdarenin öğretmene karşı tutumu” ifadesine görüş bildiren öğretmen sayısının 4 olduğu görülmektedir. İdarenin öğretmene değer vermemesi ve mobbing uygulaması gibi durumlar

bu ifade altında toplanmıştır. Köy okuluna atanan ve mesleğini çok sevdiğini belirten Ö12, ilk yılında idare kaynaklı yaşadığı zorlukları şöyle anlatmıştır:

“Ben zaten zor atandım, 7 yıl sonra atandım. Çok istiyordum bu mesleği, evlendiğimden dolayı geç atandı. Atanınca da bir köye atandım ve çok zorluklar yaşadım. Eşimi bırakmak zorunda kaldım çocuklarımla beraber oraya gittim. Ama idarecilerim orada bana hiç destek olmadılar yeni öğretmenim diye, aday öğretmenim diye. Baya mobbinge uğradım orada ve bırakmayı çok düşündüm. Çok çabaladım bırakmayayım diye çünkü çok geç elde ettim çok istiyordum. En sonunda işte şikâyet etmeyi düşündüm onları, beni yıldırmaya çalıştılar işte şikâyet edersen zaten aday öğretmensin, atılırsın, sözleşmen feshedilir gibi. Ben çok zor süreçler yaşadım.”

Katılımcılardan Ö10 ise özel okullarda öğretmeni koruyan idarenin olmayışından bahsetmiş bu durumun kendisini çok etkilediğini belirtmiştir:

“Artık öğretmeni koruyan yönetim profili olmadığı için yeter ki öğrenci kaybı olmasın diye düşünüyorlar. Bu tarz konular beni çok etkiliyordu açıkçası.”
(Ö10)

Pandemi öncesinde karşılaşılan bir diğer idare kaynaklı problem “yetersiz sayıda idare” olmuştur. Bu hususta bir öğretmen (Ö16) görüş bildirmiştir. Görüş bildiren öğretmen Erzurum ili Hınıs ilçesinde idare bulma zorluğuna dikkat çekmiş ve bu sebepten dolayı okullarda işleyişin aksadığını belirtmiştir:

“Genel olarak burada çoğu okullarda yönetici bulma güçlüğü yaşanıyor. Müdür yardımcısı görevi için -tabi şimdi sınava döndüğü için- önce sınava girersiniz, tercih yaparsınız ve bir okula atanırsınız yardımcı olarak. Eğer sınavla gelen yoksa kendi öğretmenlerine şey verir, ne derler ona dilekçe yazmaları istenir. Ama hiç kimse istekli olmaz. İdareci olmadığı için genellikle kısıtlı ve az sayıda yöneticiler olur okullarda, yeterli olmadığı için işleyiş sürekli aksıyor.” (Ö16)

Katılım sağlayan öğretmenler yukarıda belirtilen problemlere ek olarak dayanıklılıklarını etkileyen diğer faktörlere dikkat çekmişlerdir. Bu problemlerden “öğretmenlerin mesleklerinde karşılaştığı diğer problemlere ilişkin görüşleri” alt teması oluşturulmuştur. Katılımcı öğretmenler bu alt temada, “ekonomik şartlar”, “coğrafi şartlar”, “mesleki

problemler”, “sosyal problemler” ve “diğer problemler” ifadelerine görüş bildirmişlerdir. Bu alt temaya toplam 17 görüş bildirilmiştir. Bildirilen görüşler Tablo 4.6’da gösterilmiştir.

Tablo 4.6 Öğretmenlerin Mesleklerinde Karşılaştığı Diğer Problemlere İlişkin Görüşleri

Kod	f	Öğretmen
Ekonomik Şartlar	6	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö10, Ö17
Coğrafi Şartlar	5	Ö14, Ö15, Ö17, Ö18, Ö20
Mesleki Problemler	3	Ö3, Ö5, Ö8
Sosyal Problemler	2	Ö5, Ö18
Diğer Problemler	1	Ö5

“Ekonomik şartlar”, bu alt temada en fazla görüş bildirilen ifade olmuştur. Katılım sağlayan öğretmenlerin çoğu öğretmenlik mesleğinin maddi anlamda tatmin etmemesi yönünde görüş bildirmişlerdir. Bazı öğretmenler ise ek ücretlerin yatırılmadığını ve bu durumun dayanıklılığı engellediğini belirtmişlerdir. Bu ifadeye ilişkin bazı görüşler şu şekildedir:

“Ekstra çalıştırıp paraları ödememeleri, resmî tatillerde çalıştırıp paraların ödenmemesi, ek derslerin hiçbir şekilde ödenmemesi gibi şeylerle karşılaşınca, başta verdikleri sözleri tutmayınca bizim şevkimizi ve dayanıklılığım kırılıyor.” (Ö3)

“Ekonomik sıkıntılar buna dahil çünkü bu her ne kadar meslekle alakalı olmasa da yaptığımız mesleğin karşılığında bir ücret alıyoruz. Dolayısıyla onun yeterli olmaması şu anda mevcut durumda, bu zaten insanları duygusal olarak çok yıpratıyor. (Ö5)

“Coğrafi şartlar”, bu alt temada en fazla görüş bildirilen bir diğer ifade olmuştur. Bu ifadeye toplam 5 öğretmen görüş bildirmiştir. Görüş bildiren öğretmenlerin Erzurum ili Hınıs ilçesinde yaşadığı görülmektedir. Öğretmenlerden bazıları Erzurum ili Hınıs ilçesinin iklimine dikkat çekerken bazıları kültürel yapısı ve jeolojik yapısının kendilerini zorladığını belirtmişlerdir. Bu görüşlerden bazıları şu şekildedir:

“Ben bu okula geçmeden önce köyde çalıştım burada. Baya da sıkıntılı bir köydü, uzak dağ köyüydü. Burayı da az çok biliyorsunuz kar falan çok

yaşıyor böyle. İşte yolda kalıyorduk, gidemiyorduk falan baya bir zor şartlarda çalıştım.” (Ö14)

“Ya da çevresel faktörler mesela bulunduğumuz ilçenin iklimi biraz çetin ve zor. Aile yapısı ve kültürel yapısı biraz daha yaşadığım ve eğitim gördüğüm çevreye göre farklı...bu bölge kültürel olarak biraz daha erkek egemen yapıya sahip o yüzden kız çocuklarına bakış biraz daha farklı. Erkekler daha bağımsız, nasıl söyleyeyim, her davranışı yapabileceği düşünülüyor, “benim oğlum şöyle yapabilir” tarzında. Bu yüzden erkek çocuklarını okula kazandırma konusunda teşvik edemiyoruz sıkıntı yaşıyor.” (Ö15)

“Bu özellikle doğu bölgelerinde daha zordur, belki yolda gelirken görmüşsünüzdür. Kırsal alanlar daha çok. Belki biz burada imkanlar açısından daha iyiyiz köydeki öğretmenlere göre. Özellikle bayan öğretmenlerimizin köyde dayanması çok zor. Bu mesleği sevmesek, sevgiyle yapmasak çabuk pes edebiliriz.” (Ö18)

“Şöyle söyleyeyim size, 1 km bir mesafede öğrenciler için suları elde taşıyorduk. Okulun ismi Binkaya’ydı, hakikaten kayaydı, fotoğrafları duruyor. Okulun önündeki kayaları şöyle yerden söküp atardık, yani bunlar zorsa bunları yapıyorduk.” (Ö20)

Katılımcı öğretmenlerden 3’ü “mesleki problemler” ifadesine görüş bildirmiştir. “Mesleki problemler” ifadesi Millî Eğitim Bakanlığı mevzuatı, mesleğin getirdiği yeniliklere ayak uydurmak ve sınıf hakimiyetini kapsamaktadır. Resim bölümü mezunu olduğunu belirten Ö3, görsel sanatlar dersine girmek zorunda kaldığını ve bu bölüm için yeterli donanımına sahip olmadığını belirtmiştir.

“Ben görsel sanatlar dersine giriyorum okullarda. Resim mezunuyum aslında ama böyle pat diye bir anda görsel sanatlar diye bir ders ortaya çıktı ve bu atamalarda işte güzel sanatların resim bölümünden mezun olanlar olabiliyor. Biz ama heykel eğitimi, grafik eğitimi almadık ki, yani en başta Millî Eğitim’in böyle bir şeyi var. Bizi zorla bu dersleri vermeye yönlendirdiler.” (Ö3)

Mesleğe ilk başladığı zamanlarda daha sakin bir yapıya sahip olduğunu belirten Ö5 ise mesleğin getirdiği yeniliklere ve değişime uyum sağlama konusunda sıkıntılar yaşamıştır:

“Mesleğe ilk başladığım yıllarda çevreme karşı, sosyal hayatımda ve özel hayatımda daha sakin olduğumu fark ettim. İlerleyen yıllarda ve bu meslek içerisinde yaşanan değişimlere, sürece ve bu yeniliklere ayak uydurma konusunda kendimi hem zihinsel hem ruhsal olarak yordum ve bunu çevreme yansıttığımı fark ediyorum. Dolayısıyla da her geçen yıl daha yorgun hissediyorum, her yıl başında daha az dinç olarak yıla başlıyorum.” (Ö5)

Katılım sağlayan öğretmenlerden Ö8 ise sınıf yönetimi konusunda problemler yaşadığını belirtmiştir:

“Sınıf yönetimi konusunda problemler yaşadım. Bazen sınıfı sessizleştirip derse başlama aşamasında ilk 5 dakikada zorlanıyordum genelde.” (Ö8)

“Sosyal problemler” ifadesine görüş bildiren öğretmen sayısı 2’dir. Çevre desteğinin önemini vurgulayan Ö18, birlik ve beraberliğin etkisine değinmiştir:

“Şöyle sıkıntılar yaşıyabiliyorum bazen; anlatmak istediklerime veya yapmak istediklerime çevrem destek vermedikleri zaman bazen yılgınlık olabiliyor, pes etme durumu olabiliyor. Çevrem desteklerini almadığım zaman daha çok zorlanıyorum yani bir işin altına tek başıma girdiğim zaman daha çok zorlanıyorum. Birlik ve beraberliği görmediğim zaman üzülüyorum.”

Katılım sağlayan öğretmenlerden 1’i dinlemediğini ve bu durumun kendisini etkilediğini belirtmiştir:

“Şu anda aslında daha çok yorulmamın sebebi gerçekten dinlenememek. Hani dinlenmek dediğimiz şey uyumak, yerimizde oturmak değil aslında; bir tatile gitmek, arkadaşlarımla hafta sonu güzel zaman geçirebilmek ve bu zamanı geçirirken aklında hem iş anlamında yapacak hiçbir şeyin olmaması hem de seni kısıtlayan herhangi bir ekonomik koşulun olmaması büyük rahatlık ve insana dinlenme sağlıyor.” (Ö5)

4.3 Ana Tema 3: Öğretmenlerin Mesleklerinde Dayanıklılıklarını Sağlayan Faktörlere İlişkin Görüşleri

Katılımcı öğretmenlere mesleklerinde öğretmen dayanıklılıklarını sağlayan faktörler sorulmuş ve buna ilişkin görüşler alınmıştır. Analiz neticesinde üçüncü ana tema olan

“öğretmenlerin mesleklerinde dayanıklılıklarını sağlayan faktörlere ilişkin görüşleri” oluşturulmuştur. Analiz sonucu bulguların gösterilmesinde literatürden faydalanılmıştır. Mansfield, C.F., Beltman, S., Price, A. and McConney, A.’nın (2012) “öğretmen dayanıklılığının dört boyutu” şeması kullanılmış ve 4 alt tema oluşturulmuştur. Bu alt temalar sırasıyla; “öğretmenlerin mesleklerinde dayanıklılıklarını sağlayan faktörlerin profesyonel boyuta göre sıralanması”, “öğretmenlerin mesleklerinde dayanıklılıklarını sağlayan faktörlerin motivasyonel boyuta göre sıralanması”, “öğretmenlerin mesleklerinde dayanıklılıklarını sağlayan faktörlerin sosyal boyuta göre sıralanması”, “öğretmenlerin mesleklerinde dayanıklılıklarını sağlayan faktörlerin duygusal boyuta göre sıralanması” şeklindedir.

Katılım sağlayan öğretmenlerin 17’si “öğretmenlerin mesleklerinde dayanıklılıklarını sağlayan faktörlerin profesyonel boyuta göre sıralanması” alt temasına görüş bildirmiştir. Bu alt temaya bildirilen görüşlerin tümü Tablo 4.7’de verilmiştir.

Tablo 4. 7 Öğretmenlerin Mesleklerinde Dayanıklılıklarını Sağlayan Faktörlerin Profesyonel Boyuta Göre Sıralanması

Kod	f	Öğretmen
Mesleki Adanmışlık	10	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö12, Ö13, Ö15, Ö17, Ö18, Ö20
Öğrenciye Yaklaşım	3	Ö7, Ö15, Ö19
Kolay Uyum Sağlamak	2	Ö15, Ö19
Mesleki Yeterlilik	2	Ö5, Ö6

Katılımcı öğretmenlerin çoğu (10/20) “mesleki adanmışlık” ifadesine görüş bildirmişlerdir. “Mesleki adanmışlık” ifadesi öğretmenlerin mesleğine karşı hissettikleri duyguları kapsamaktadır. Mesleğinde zor koşullar ile karşılaştığını belirten Ö2, karşılaştığı zorlukları şöyle aştığını belirtmiştir:

“Bütün zorlukları kabul ediyorsunuz ve bunları zoraki olarak değil, öğretmenlik mesleğinin verdiği bir bilinç ve duyguyla yapıyorsunuz. Yani bu bir zorluk olmasına rağmen bir şekilde işinizin bir parçası haline getirip barışık bir şekilde görevi yerine getiriyorsunuz.” (Ö2)

Katılımcı öğretmenlerden Ö4 ve Ö20'ye öğretmenlik mesleğinde dayanıklılıklarını sağlayan faktörler sorulmuş ve şu yanıtlara ulaşılmıştır:

“Öğrencilere yeni şeyler anlatmak, bir insana yeni bir bilgi yüklemek hani onlara a bu da böyleymiş dedirtebilmek...gözlerinde küçük bir ışık görmek ya da geleceğimizi kurtarabilecek insanlar yetiştirebilmek gayesiyle bazı şeylere sabır gösteriyoruz.” (Ö4)

“Var, öğrencilerin gözlerindeki ışık diyelim.” (Ö20)

Öğrencileri sevmenin önemine dikkat çeken Ö15 ise öğrencileri sevgisinin zorlukların önüne geçtiğini belirtmiştir:

“Çocukları çok seviyorum, çocuklara olan sevgim yaşadığım zorlukların önüne geçiyor.” (Ö15)

Katılımcılardan Ö18 ise öğretmenlik mesleğinin kutsallığına değinmiş ve bu mesleğin ancak severek yapılacağını belirtmiştir:

“Öğretmenlik gerçekten kutsal bir meslek, bu mesleği isteyerek ve severek yaptım. Buna yüreğini vermeyen insanın yapabileceğini düşünmüyorum. Hem maddi olarak hem manevi olarak birçok zorluğu var, bu işte dayanıklılık göstermesek çabuk yıkılabiliriz, bazen manevi yönden dayanıklı olmamız daha iyi olabilir diye düşünüyoruz ama maddi olarak da desteklendiğimiz zaman daha iyi olabileceğimizi düşünüyorum.” (Ö18)

Öğretmen dayanıklılığını artıran bir diğer faktör “öğrenciye yaklaşım” olmuştur. Bu ifade, katılım sağlayan öğretmenlerin öğrencinin farklılıklarını gözetmesi ve bu farklılıklara önem vererek eğitim vermesini kapsamaktadır. Aynı zamanda öğrenciye duyulan şefkat ve sevgi de bu kategoride listelenmiştir. Bu ifadeye toplam 3 öğretmen görüş bildirmiştir. Buna ilişkin bazı görüşler şu şekildedir:

“Farklı tip öğrencilere yaklaşımım genelde merhamet, sevgi ve şefkat ile oluyor. Çok yaramaz da olsa, hiperaktif de olsa o çocuğa sevgi ile yaklaşabiliyorum... meslekten soğuma ya da çocuklara karşı bir önyargı oluşmuyor.” (Ö15)

“Mesela bir konuyu anlattığım zaman hani o an düşünüyorum herkes anladı, belli bir kesim anladı. Sonra bakıyorum en beklediğim öğrenci falan böyle “ben anlamadım” diyor. Bu sefer farklı bir yöntem uygulamaya çalışıyorum. Nasıl daha fazla anlaşılır olabilirim diye. Yöntemlerimi değiştiriyorum, bu şekilde.” (Ö19)

Öğretmenlerin bir kısmı (2/10) zor koşullara kolay uyum sağlayabildiklerini ve bu durumun dayanıklılıklarını artırdığı yönünde görüş bildirmiştir. “Mesleki yeterlilik” ifadesine görüş bildiren öğretmen sayısının 2 olduğu görülmektedir. Bu ifade, öğretmenin alan yeterliliğini ve sınıf hakimiyetini kapsamaktadır.

“Öğretmenlerin mesleklerinde dayanıklılıklarını sağlayan faktörlerin motivasyonel boyuta göre sıralanması” alt temasına toplam 13 görüş bildirilmiştir. Tablo 4.8’de bu görüşlere yer verilmiştir.

Tablo 4. 8 Öğretmenlerin Mesleklerinde Dayanıklılıklarını Sağlayan Faktörlerin Motivasyonel Boyuta Göre Sıralanması

Kod	f	Öğretmen
Mücadeleci Olmak	3	Ö10, Ö12, Ö19
Profesyonel Gelişim	3	Ö1, Ö8, Ö19
İnisiyatif Almak	2	Ö16, Ö18
Olumlu Bakış Açısı	2	Ö2, Ö18
İkna Kabiliyetine Sahip Olmak	2	Ö6, Ö15
Kararlı Olmak	1	Ö6

Katılımcı öğretmenlerden alınan yanıtlar doğrultusunda mücadeleci yapıya sahip olmanın öğretmen dayanıklılığını artırdığını göstermiştir. Bu ifadeye 3 öğretmen görüş bildirmiştir. Bildirilen ifadeler doğrultusunda, karşılaştığı zor şartları kabullenmek yerine mücadele eden öğretmenlerin dayanıklılıklarını koruduğu sonucuna ulaşılmıştır.

“Profesyonel gelişim” ise öğretmenlerin görüş bildirdiği bir diğer ifade olmuştur. Öğretmenin kendini geliştirmesi için aldığı eğitimleri kapsayan bu ifadeye görüş bildiren katılımcı sayısının 3 olduğu görülmektedir. Katılımcılardan Ö1, özel okulda çalışmanın

öğretmene katkısına değinmiş ve öğretmenin sürekli kendini geliştirmesine olanak tanıdığına ilişkin görüş bildirmiştir:

“Öğretmenin dinamik kalmasını ve paslanmamasını sağlıyor. Öğretmen de sürekli kendini geliştirmek zorunda. Yani zaten kolej mantığı da odur yani; öğretmen daha dinamiktir çünkü ayakta kalabilmesi için ve bir şeyler yapabilmesi için sürekli bir dinamizm içerisinde olması gerekiyor.” (Ö1)

Sınıf yönetimi konusunda problemler yaşayan ve görsel sanatlar öğretmeni olan Ö8 ise bu problemleri eğitim alarak çözmeye çalıştığını ve bu durumun kendisine yardımcı olduğunu belirterek profesyonel gelişmenin önemini vurgulamıştır:

“Eğitimler aldım, online eğitimler aldım sınıf yönetimi ile ilgili. Bunlar tabi bana biraz iyi geldi ama benim dersimde çocuklar farklı bir atölyeye gelip biraz daha keyifli zaman geçireceklerini düşünüyorlar. Böyle daha keyifli sohbet gibi bekliyorlar. Benim de tabi anlatmam gerekenler olduğu için susturup anlatmaya başlamakta zorlanıyordum açıkçası ama eğitimler bana biraz iyi geldi diyebilirim.” (Ö8)

Katılım sağlayan öğretmenlerden Ö19 ise sınıf içinde yaşadığı problemleri aşmak için geleneksel yöntemden çıktığını ve farklı yöntem ve teknik uygulayarak sabit kalmadığını belirtmiştir:

“Farklı yöntem ve teknik uygulayarak çözüyorum problemler, yani sabit kalmıyorum. Geleneksel yöntemdeki gibi direkt konuyu anlatıp geçmiyorum. Çocuklarla oyun da oynuyorum, gerekirse gerçek hayata yönelik aktiviteler de yapıyoruz.” (Ö19)

“İnisiyatif almak” ifadesine görüş bildiren öğretmenlerin sayısının 2 olduğu görülmektedir. Bu ifadeye görüş bildiren öğretmenlerin girişken yapıya sahip olduğu gözlemlenmiştir. Erzurum ili Hınıs ilçesinde görev yapmakta olan Ö16 okul içinde girişken yapıya sahip öğretmen bulmanın zorluğundan bahsetmiş ve kendisinin işini layıkıyla yaptığını belirtmiştir:

“Örneğin bizim bu şark tarafında okul yönetimi kısmında genellikle idareci olmak ya da okulun içerisindeki o işleyişte “evet, ben de varım” diyen öğretmen bulmak biraz güç. Yani gözlemlerime göre o şekilde. Ben o konuda

her şeye burnumu fazla soktuğumu düşünüyorum. Gerek fedakârlık olsun gerekse mesleğin tam tanımını yerine getirmek olsun layıkıyla yaptığımı düşünüyorum.” (Ö16)

Çalıştığı birçok organizasyonu kendisinin gerçekleştirdiğini belirten Ö18 ise bu durumun zor koşulları aşmasında yardım ettiğini belirtmiştir:

“Birçok organizasyonu okulda aslında ben gerçekleştiriyorum; halı sahalar maçlarından pikniklere, yemek organizasyonlarına veya başka programları. Bazı insanlar vardır istiyor ama birinin önayak olmasını istiyor, ben önayak olan insanlardan biri olduğum için bu şekilde üstesinden geliyorum.” (Ö18)

Katılım sağlayan öğretmenlerin bir kısmı (2/20) “olumlu bakış açısı” ifadesine görüş bildirmiştir. Bu görüşlerden bazıları şu şekildedir:

“Zeytini ne kadar sıkarsan yağ o kadar çıkar diye bir söz vardır. Yaşadığımız zorluklar bizi o kadar çok pekiştiriyordur belki, daha çok olgunlaştırıyordur. Mesela sabır eşiğimizi, zorluklara karşı dayanma eşiğimizi bir o kadar artırıyor, yükseltiyordur, bizi o kadar güçlendiriyordur.” (Ö2)

“Genelde böyle sempatik biriyim yani etrafıma sürekli gülücükler dağıtırım.” (Ö18)

İkna kabiliyetine sahip bazı öğretmenler (2/20) bu durumun sorunları çözerken faydalı olduğu yönünde görüş bildirmiştir. Çok sayıda veliyi ikna ettiğini belirten Ö6, öğrencinin geleceğini şekillendirmede yardımcı rolü üstlendiğini belirtmiştir:

“Çok sinirli gelip de ikna ettiğim çok sayıda veli var. Hala görüşüyorum ve çocukları iyi yerlerde. “Hocam biz çok direttik ama sizin dediğiniz çıktı” diyerek beni onaylayanlar var. Yönlendirmelerde 100% başarılıyım diyemem ama çocuğun potansiyelini ön görüp ona göre bir üniversite tercihi, ona göre bir alan seçimini desteklediğim çoktur.” (Ö6)

Velilerle arasındaki olumlu ilişkiye dikkat çeken Ö15 de öğrencinin geleceğini şekillendirirken velileri ikna etme yoluna gittiğini açıklamıştır:

“Velilerle çok yakın ilişkilerim var. Kendi velilerimle arkadaş gibiyim böyle sanki akraba gibi... baya yakın ilişkilerim olduğundan dolayı biraz daha

saygıyla yaklaşıyorlar. Yani benim fikirlerime önem veriyorlar, çocukların da gelecekte daha mutlu olma konusunda onları ikna edince biraz daha iyi oluyor çocuklar için.” (Ö15)

Öğretmen dayanıklılığının motivasyonel boyutuna son bildirilen görüşün “kararlı olmak” olduğu görülmektedir. Bu ifadeye bir katılımcı öğretmen görüş bildirmiştir. Görüş bildiren katılımcı idare işlerle arasının iyi olduğunu ve okulda dediğim dedik bir tavır sergilediğini belirtmiştir:

“Benim idari işlerle aram her zaman iyiydi. Ben müdür yardımcısı gibi gezerdim. Disiplin kurulu başkanıydım aynı zamanda. Ben böyle dediğim dedik ve okul içerisinde de göze batan bir öğretmenim. O yüzden hiç sönük kalmadım.” (Ö6)

Öğretmenlerin mesleklerinde dayanıklılıklarını sağlayan faktörler sosyal boyuta göre sıralanmış ve “öğretmenlerin mesleklerinde dayanıklılıklarını sağlayan faktörlerin sosyal boyuta göre sıralanması” şeklinde üçüncü alt tema oluşturulmuştur. Bu alt temaya toplam 15 görüş bildirilmiştir. Bu alt tema öğretmenlerin diğer paydaşlarla ilişkisine odaklanmaktadır. Öğretmenlerin yanıtları Tablo 4.9’deki ifadeler ile gösterilmiştir.

Tablo 4. 9 Öğretmenlerin Mesleklerinde Dayanıklılıklarını Sağlayan Faktörlerin Sosyal Boyuta Göre Sıralanması

Kod	f	Öğretmen
Veli ile İletişim	4	Ö1, Ö6, Ö13, Ö15
Öğrenci ile İletişim	3	Ö6, Ö9, Ö11
İdare Desteği	2	Ö12, Ö15
Meslektaş ile İş Birliği	2	Ö7, Ö16
Aile Desteği	1	Ö12
Çözüm Odaklı Olmak	1	Ö19
Çevresine Yardım Etmek	1	Ö18
Sosyal İmkanlar	1	Ö5

Katılım sağlayan öğretmenlerden 4’ü veli ile iletişim kurarak karşılaştıkları problemlere çözüm bulduklarını belirtmiştir. Görüş bildiren öğretmenlerin 2’si veliler ile yakın arkadaş ilişkisi kurarak öğrencilerin hayatlarına yön verebildiğini ve sorunları rahat bir biçimde

aşabildiğini belirtmiştir. Özel eğitim öğretmeni olan Ö13 ise sınıfta öğretilenlerin evde tekrarı olmamasından bahsetmiş ve bu durumu veli ile sürekli görüşmeler yaparak çözebildiğini söylemiştir.

“Öğrenci ile iletişim” katılım sağlayan öğretmenlerin görüş bildiği bir diğer ifade olmuştur. Bu ifadeye toplam 3 öğretmen görüş bildirmiştir. Görüş bildiren öğretmenlerden Ö6 branşından dolayı öğrencilerle iletişiminin iyi olduğunu belirtmiştir:

“Ben sosyal bilgiler ve tarih öğretmeni olduğum için alanım gereği öğrencilerle iletişimim iyi oluyor. Matematik gibi, fen gibi bizimki sayısal dersler olmadığı için...” (Ö6)

Özel okulda çalışan Ö9, öğrencilere söz dinlettirme hususunda yaşadığı problemleri öğrenci ile arkadaşlık kurarak çözdüğünü ve bu durumun farklı problemlere yol açtığını belirtmiştir. Öğrenciler ile iletişim kurarak öğretmen-öğrenci sınırlarını anlatmaya çalıştığını belirtmiş ve bu durumun üstesinden böyle geldiğini söylemiştir:

“Özel okulda çoğu veli hep çalıştığı için öğrenciler çok kafasına buyruk. Bir öğrenciye söz dinlettiremiyoruz artık, dinlettirebilmemiz için biraz nazımızın geçmesi gerekiyor. Bu yüzden arkadaş gibi olmak zorundayız. Bunun sınırını ayarlamakta zorlandığım zamanlar oluyor ki ilk yılımda bu çok olmuştu, hani sırf sözümü ve dersimi dinlesinler diye arkadaşça yaklaştıyordum ama bir yerden sonra daha fazla şeyler bekleniyor sizden... yani ne kadar yakınlık kurarsak kuralım bu arkadaş grubumuz için de geçerli o aradaki sınırın olması gerektiğini bir şekilde anlatmaya çalıştım.” (Ö9)

Katılım sağlayan öğretmenlerin bir kısmı (2/20) “idare desteği” ifadesine görüş bildirmiştir. Çalıştığı köy okulunda idaresi tarafından çeşitli zorluğa maruz kalan Ö12 şehirdeki idarecilere ulaşmış ve yardım istemiştir. Bu durum idare desteğinin yalnızca okul tarafından sağlanabilir bir şey olmadığı ve diğer okullardaki idarecilerin de destek verebileceğinin altını çizmiştir. Bu bağlamda “idare desteği” ifadesi yalnızca çalışılan okulu içermemektedir. Buna ilişkin Ö12’nin görüşü şu şekildedir:

“Ben çok zor süreçler yaşadım ama sağ olsun arkamızda durdular. İldeki idarecilerimiz arkamızda durdu. Hallettim gibi sayılır en azından oradan çıkmamı sağladılar ve yardımcı olarak buraya gelmemi sağladılar. O bir yıl çok zorlu geçti benim için.” (Ö12)

İdare desteğinin önemini vurgulayan Ö15 ise idaresi tarafından desteklendiğini ve bu durumda herhangi bir problem yaşamadığını belirtmiştir:

“Yok öyle idareden kaynaklı bir sıkıntı yaşamadım. İdarenin desteği çok önemli. İdarenin öğretmene sorun yaşadığında ya da herhangi bir sıkıntısı olduğunda destek olması, öğretmenin arkasında olduğunu hissettirmesi ya da öğretmene rahat bir çalışma ortamı sunması çok çok önemli bizim mesleğimizde. Ama biz herhangi bir problem yaşamadık, sağ olsun idaremiz bu konularda çok destek veriyor.” (Ö15)

Öğretmenlerden bazıları zor koşulları diğer öğretmenler ile iş birliği yaparak aştığını belirtmiştir. Buna ilişkin görüşler “meslektaş ile iş birliği” ifadesinde toplanmıştır. Kıdemli bir öğretmen olan Ö7, tecrübelerinden dolayı meslekte yeni olan öğretmenlere yol gösterdiğini ifade etmiştir:

“Öğretmen ilişkilerimizde zaten şimdi biraz da tecrübemizden dolayı daha küçük öğretmenlere yol gösteriyoruz. Yapmaları gerektiğini, yapmamaları gerektiğini söylüyoruz.” (Ö7)

“Aile desteği” ifadesine bir öğretmen görüş bildirmiştir. Katılımcı öğretmen Ö12 yaşadığı zorlukları eşinin desteği ile atlattığını belirtmiştir:

“Eşim yanımdaydı. O da 9 yıllık öğretmen. Bana çok destek oldu ve yardımcı oldu işte “korkma, hiçbir şey olmaz, hakkımızı arayalım” diye beni baya destekledi. O yüzden öyle atlattık.” (Ö12)

Öğretmenin çözüm odaklı olmasının dayanıklılık artırıcı faktör olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda bir öğretmen görüş bildirmiştir. Karşılaştığı problemlerin yalnızca anlık motivasyon kaybına yol açtığını belirten Ö19 sorunları aşmak için hızlıca plan yaptığını söylemiştir:

“Tabii ki motivasyon kaybını anlık yaşıyorum ama. Direkt o an neyi değiştirebilirim, ne kadar değiştirebilirim diye düşünüyorum. Hemen kafamda bir plan oluşturuyorum, çözüm odaklı genelde kaygılarım.” (Ö19)

“Çevresine yardım etmek” ifadesine yalnızca Ö18 görüş bildirmiştir. Çevresine yardım etmekten hoşlanan Ö18, sahip olduğu bu yapı sayesinde dayanıklılığa sahip olduğunu

belirtmiştir. Katılımcı öğretmenlerden Ö5 ise sosyal imkanlar sayesinde dayanıklılık artırıcı yöntemler bulunduğunu belirtmiştir.

Öğretmen dayanıklılığının duygusal boyutu olayları kişisel algılamayan, mizah anlayışına sahip, duygularını yöneten, öğretmeyi seven, iş stresi ile başa çıkabilen, kendini toparlayabilen ve iyi oluş halini önemseyen öğretmenin özelliklerine odaklanmaktadır (Mansfield vd., 2012, s.362). Katılımcı öğretmenlerin görüşleri dikkate alınarak “öğretmenlerin mesleklerinde dayanıklılıklarını sağlayan faktörlerin duygusal boyuta göre sıralanması” şeklinde dördüncü alt tema oluşturulmuştur. Bu alt temaya toplam 9 görüş bildirilmiştir. Bu alt temaya ilişkin bilgiler Tablo 4.10’da gösterilmiştir.

Tablo 4. 10 Öğretmenlerin Mesleklerinde Dayanıklılıklarını Sağlayan Faktörlerin Duygusal Boyuta Göre Sıralanması

Kod	f	Öğretmen
Sabırlı Olmak	3	Ö2, Ö4, Ö17
Empati Yapmak	3	Ö7, Ö9, Ö20
Fedakârlık	2	Ö2, Ö16
Olayları Kişisel	1	Ö9
Algılamamak		

Araştırmada, dayanıklılığa sahip öğretmenleri dayanıklı kılan çeşitli durumlar olduğu ortaya çıkmıştır. Bunlardan birkaçı öğretmenin karakteristik özelliğinden kaynaklanmaktadır. Bunlar; sabır, empati yeteneği, fedakârlık ve olayları kişisel algılamamak şeklinde sıralanmıştır. “Sabırlı olmak” ifadesine toplam 3 öğretmen görüş bildirmiştir. Katılımcılardan Ö17, evliya sabrına sahip olduğunu belirtmiş öğrencilere karşı toleransının yüksek olduğunu belirtmiştir:

“Sabır, evliya sabrı...çünkü şeyi de geçmişten öğrendiğim için bir anda ona sinirlenirsem onlar yine onu yapacaklar bu sefer ben daha fazla sinirleneceğim ve iş farklı yerlere gidecek. Bu yüzden toleransım daha yüksek benim.” (Ö17)

Katılım sağlayan öğretmenlerden bir kısmı (3/20) “empati yapmak” ifadesine görüş bildirmiştir. Bu ifade, öğretmenlerin kendilerini farklı kişilerin yerine koyarak davranışlarını değiştirmesini içermektedir. Tatil günlerinde işe çağrıldığı için önceden

sinirlendiğini belirten Ö7, artık empati yapabildiğini ve yönetimin gözünden bazı şeyleri görebildiğini belirtmiştir:

“Şimdi ise onlar tarafından da düşünabiliyoruz. Gerçekten ihtiyaç var gitmemiz gerekir gibi, ya da dayanıklılığımız arttı.” (Ö7)

Katılım sağlayan öğretmenlerden Ö20, okulun önündeki kayaları topladığını belirtmiştir. Bunu neden yaptığına ilişkin sorular yönlendirildiğinde empati yaparak kendi çocuğunun aynı şartlarda okumasını istemediği için bunu yaptığını bildirmiştir:

“Yani öğrenciler için daha güzel bir ortam oluşturabilmek için; öğrenciler okulun önünde rahat top oynayabilsinler, koştuklarında düşmesinler, düştüklerinde zarar görmesinler diye. Çocuktur düşer ama o çocuk için tehlike arz ediyor, o çocuk koşarken kafasını ona (kayaya) vurmasın çünkü çocuk için ciddi problemler olabilir. Ben kendi çocuğumun yerine koydum, çocuğum o şartlarda okusa ben ister miydim, istemezdim.” (Ö20)

“Fedakârlık” ifadesine 2 öğretmen görüş bildirmiştir. Görüş bildiren öğretmenler fedakârlık yaptıklarını ve bu şekilde dayanıklılıklarını sağladıklarını belirtmiştir. “Olayları kişisel algılamamak” ifadesine görüş bildiren öğretmen sayısının 1 olduğu görülmektedir. Bazı öğrenciler ile sağlıklı iletişim kuramadığını belirten Ö9 ilk başta kendi yeterliliklerini sorgulamıştır. Ancak tecrübeli öğretmenlerin de aynı öğrencilerle iletişim kuramadığını görünce ve ikinci çalıştığı kurumda böyle bir problemle karşılaşmadığı için olayları kişisel algılamayarak öğretmenliğe devam ettiğini belirtmiştir:

“Ama şu an bakıyorum iletişim kurmayı beceremediğim çoğu öğrenci aslında ailevi sorunlar yaşayan öğrencilerimdi. Dışarda arkadaşlarıyla problem yaşayan öğrencilerdi. Benden kat ve kat daha tecrübeli öğretmenlerle bile aynı sorunları yaşıyorsa hani çok da benle ilgili değilmiş gibi düşündüm. Çünkü bir ara şey moduna girmiştım, ya benden öğretmen olmayacak moduna girdim hani. Ama sonradan anladım ki ikinci eğitim kurumunda böyle bir sıkıntı yaşamadığım için devam etme kararı verdim.” (Ö9)

4.4 Ana Tema 4: Öğretmenlerin Pandemi Döneminde Karşılaştığı Acil Uzaktan Eğitim Problemlerine İlişkin Görüşleri

Katılım sağlayan öğretmenlere pandemi döneminde karşılaştığı problemler sorulmuş ve alınan yanıtlar doğrultusunda “öğretmenlerin pandemi döneminde karşılaştığı acil uzaktan eğitim problemlerine ilişkin görüşleri” ana teması oluşturulmuştur. Bu ana temada toplam 5 adet alt tema bulunmaktadır. Bunlar sırasıyla; “öğretmenlerin pandemi döneminde karşılaştığı teknoloji kaynaklı acil uzaktan eğitim problemlerine ilişkin görüşleri”, “öğretmenlerin pandemi döneminde karşılaştığı öğrenci kaynaklı acil uzaktan eğitim problemlerine ilişkin görüşleri”, “öğretmenlerin pandemi döneminde karşılaştığı veli kaynaklı acil uzaktan eğitim problemlerine ilişkin görüşleri”, “öğretmenlerin pandemi döneminde karşılaştığı idare kaynaklı acil uzaktan eğitim problemlerine ilişkin görüşleri” ve “öğretmenlerin pandemi döneminde karşılaştığı diğer acil uzaktan eğitim problemlerine ilişkin görüşleri” şeklindedir.

“Öğretmenlerin pandemi döneminde karşılaştığı teknoloji kaynaklı acil uzaktan eğitim problemlerine ilişkin görüşleri” alt temasına toplam 29 görüş bildirilmiştir. Katılımcı öğretmenler tarafından yanıtlar “internet altyapısı”, “donanım eksikliği”, “ekran başında durmanın sağlıksal zararları”, “teknolojik bilgi yetersizliği” ve “uygulama kaynaklı problemler” ifadeleri ile kategorize edilmiş ve Tablo 4.11’de gösterilmiştir.

Tablo 4. 11 Öğretmenlerin Pandemi Döneminde Karşılaştığı Teknoloji Kaynaklı Acil Uzaktan Eğitim Problemlerine İlişkin Görüşleri

Kod	f	Öğretmen
İnternet Altyapısı	14	Ö5, Ö6, Ö7, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20
Donanım Eksikliği	8	Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö10, Ö12, Ö13, Ö14
Ekran Başında Durmanın Sağlıksal Zararları	3	Ö2, Ö4, Ö6
Teknolojik Bilgi Yetersizliği	2	Ö7, Ö5
Uygulama Kaynaklı Problemler	2	Ö3, Ö8

Katılım sağlayan öğretmenlerin çoğu internet altyapısı kaynaklı problemler yaşadığını belirtmiştir. Görüş bildiren öğretmenlerden 3'ünün pandemi döneminde İstanbul ilinde özel okulda çalıştığı görülmektedir. Erzurum ili Hınıs ilçesinde çalışmış tüm öğretmenlerin bu konuda görüş bildirdiği gözlemlenmiştir. Hınıs ilçesinde çalıştığı okuldan örnek veren Ö11, öğrencilerin bu dönemde köyde olduğunu ve bu süreçte internete bağlanamadığını belirtmiştir:

“Çalıştığım okulda daha çok köylerdeki çocuklar eğitim alıyor. Oralarda, köylerde genelde internet olmadığı için Zoom üzerinden bağlanamıyorlardı.” (Ö11)

Katılım sağlayan öğretmenlerden Ö12 ise öğrencilerin köyde olmasından kaynaklı internete bağlanamadığını ve bu yüzden canlı ders (uzaktan eğitim dersi) yapamadığını belirtmiştir. Kendisini zorlayan noktanın ise öğrenci olmamasına rağmen idarenin derse girme zorunluluğu tutması olduğunu bildirmiştir:

“Bir kere canlı ders hiç yapamadık, öğrenciler girmiyordu, köyde internet yoktu. Ama benim için çok zor olan işte bize şey dayatmaları, “siz açın, oturun başında, öğrenci gelmesin de bekleyin, biz o süre boyunca bekliyorduk. E arada kopukluk oluyor tabi ilçedeyiz internet düzgün çekmiyor.” (Ö12)

Özel eğitim öğretmeni olan Ö13, öğrencisinin köyde yaşadığını ve internet olmadığını belirtmiştir:

“Bir öğrencimiz köyde yaşıyor, internet yok, telefon çok çekmiyor, iletişim kurmamız bu yüzden biraz sıkıntılıydı.” (Ö13)

Katılım sağlayan öğretmenlerden Ö14 pandemi döneminde ders yapmadıklarını ve köyde imkansızlıklardan dolayı öğrencilerin acil uzaktan eğitim sürecinde verim alamadıklarını belirtmiştir:

“Ya pandemide şimdi tabi ders olmadığı için zaten bu otomatikman etkiledi baya. Bir de pandemi zamanı uzaktan eğitime geçildi ama hani köyde çok fazla imkân olmadığı için çocukların fazla verim alamadı uzaktan eğitimde. Bizi baya etkilemişti o sonrasında.” (Ö14)

Her evde internet olmadığını belirten Ö15, bağlantı kaynaklı sorunlar sebebiyle yıprandığını belirtmiştir:

“Şöyle oldu; yaşadığımız bölgede teknoloji kullanımı çok yaygın değil, internet her evde yok. Bu yüzden derslere katılamayan öğrenciler oldu. İnternetimiz problemlili olduğu için ders anlatmamız çok zor oldu yani internet kesilmesi oldu, video duraklatıldı. Bu büyük bir problem oldu ve bizi baya yıprattı.” (Ö15)

Katılım sağlayan öğretmenlerden Ö16, öğrencilerin internete erişim olmadığını ve bu durumun kendi mesleki yeterliliğini sorgulamasına yol açtığını belirtmiştir:

“Psikolojik olarak öğrencilerin derse katılamaması, öğrencilerin uzaktan eğitim sürecine dahil olamaması bizde acaba sisteme entegre olamadık mı, biz mi engel oluyoruz, problem biz de mi şeklinde sorgulamamıza sebep olmuştu. Tabi sonrasında bu coğrafyada öğrencilerin internete erişimi olmadığı ve isteseler de erişemediği gibi durumları öğrenince tabi bu hissiyat azaldı. Ama fiili olarak ders işleyemediğimiz için öğrencilere de tam olarak aktaramadığımızı düşündük. Bu durumda psikolojik olarak da kendimizi yetersiz hissettiğimiz oldu.” (Ö16)

Kendisinin internete erişimi olduğunu belirten Ö19 öğrencilerin internet paketlerine sahip olduklarını ancak bulundukları bölgede çekmediğini belirtmiştir:

“Benim açımdan internete erişim sıkıntısı yoktu ama çocuklar açısından tabii ki onlarda internet sıkıntısı vardı. İnternetleri vardı aslında ama bulundukları yerde çekmiyordu çoğu.” (Ö19)

Katılım sağlayan öğretmenlerden Ö20 ise pandemi döneminde iki farklı okulda çalıştığını belirtmiş ve öğrencilerin internetlerinin olmamasından kaynaklı sorunlara dikkat çekmiştir:

“Pandemi sürecinde iki farklı okulda çalıştım; biri ekonomik düzeyleri düşük olan velilerimizin olduğu bir okuldu, bir de köyde çalıştım o ara. İkisinde de köydeki öğrenciler iletişim kuramıyorlardı çünkü internetleri yoktu. Evde dört öğrenci vardı, tek telefon ve internetleri yetmiyordu, telefonları yetmiyordu.” (Ö20)

Katılım sağlayan öğretmenlerin teknoloji kaynaklı karşılaştıkları bir diğer problem donanım eksikliği olmuştur. Bu ifadeye toplam 8 görüş bildirilmiştir. Görsel sanatlar öğretmeni olan Ö3 idare tarafından donanım desteği verilmediğini ve ders yaparken yaşadığı zorlukları şöyle anlatmıştır:

“Hiçbir şekilde donanım desteği verilmedi. Hatta harici kamera bile istediğim halde verilmedi. Dersleri kağıdımı laptopun kamerasına çevirerek kağıdımı ve çocuklarla iletişim kurmaya çalışarak yani arkamı dönmeden yapmaya çalıştım. Bazen sadece kameraya bakmak zorunda kaldım bu yüzden tersten çizmeyi öğrendim bu süreçte. Yani insanüstü bir çabayla çalıştım. Bunları maille onlarca kez dile getirdiğim halde artık birinci senenin sonunda bana harici bir kamera verildi.” (Ö3)

Katılım sağlayan öğretmenlerden Ö7 de donanım desteği verilmediğini ve bu sebeple zorlandığını belirtmiştir:

“Yani okul yönetimi “alın size internet parası, alın size bilgisayar” demedi. Herkes kendi başının çaresine baktı. Hani başka okullarda bunu yapanlar vardı. Özel okullar adına konuşuyorum, yapanlar vardı ama bizim okul yapmadı. Orda biraz zorlandık.” (Ö7)

Katılımcı öğretmenlerden Ö10 kişisel bilgisayarında sorun olmasına rağmen başkasının bilgisayarını kullanarak online dersleri yapabildiğini belirtmiştir:

“Hiçbir şey sağlanmadı. Herkes kendi halletti. Hatta benim laptopumda sıkıntı vardı ben başkasının laptopuyla falan yaptım bu online dersleri.” (Ö10)

Pandemi döneminde köy okulunda çalışan Ö14 ise donanım eksikliğinin yalnızca öğretmenlerde olmadığını belirtmiş ve öğrencilerin teknolojik aletlere erişimleri olmadığını söylemiştir:

“Öğrencilerin çoğunda bilgisayar yoktu. Kendi akılları telefonları varsa babalarında falan onlar vardı onun dışında yoktu.” (Ö14)

“Ekran başında durmanın sağlıksal zararları” ifadesine görüş bildiren öğretmen sayısının 3 olduğu görülmektedir. Bu ifade, ekran başında uzun süre geçirmenin hem öğretmen hem de

öğrenci üzerinde etkisini içermektedir. Katılım sağlayan öğretmenlerden Ö6 yaşadığı sağlıksal sorunları şöyle özetlemiştir:

“Devamlı ekran başında olmaktan, daha çok hani nasıl diyeyim size iskelet ağırlığı yüzünden sol bacağımda fıtığım oluştu benim. Fizik tedavi aldım sonra geçmedi. Epidural enjeksiyon tedavisi aldım, hala da ağrıyor. Şu anda ilaçla ağrılarımı dindirmeye çalışıyorum. Devamlı hareketsiz kaldım. Pandeminin en büyük dezavantajı oydu ve hareketsiz bir şekilde ekrana bakarak gözlerde ağrı, göz bozulmaları yaşadım” (Ö6)

Katılım sağlayan öğretmenlerden Ö5 ve Ö7 ise teknoloji bilgi yetersizliğinin pandemide dayanıklılığı etkileyen bir faktör olduğunu belirtmiştir. Teknoloji alanında iyi olduğunu belirten Ö5, çalıştığı okulda uzaktan eğitim için program eğitimi verilmediğini ve bundan kaynaklı olarak bilen öğretmenlerin bilmeyen öğretmenlere anlatmasıyla bu durumun iş yüküne yol açtığını söylemiştir. Teknoloji ile arasının uzak olduğuna ilişkin bilgiler veren Ö7 ise bu sürecin kendisini çok zorladığını belirtmiştir:

“Bir anda biz yüz yüze salonda çocuklarla beraber ders yaparken olay bambaşka bir mecraya döndü; bilgisayara döndü. İşte bilgisayarda Teams programından, Zoom programından dersler yapılmaya başlandı. Ben kendi açımdan biraz zorlandım, şöyle zorlandım; çok bildiğim mecralar değildi. Bizim genç arkadaşlar mesela daha yatkındılar onlar hemen adapte oldular. Onlar da bana çok yardımcı oldular işte ‘hocam şöyle yap’ dediler. Onlar bazen Zoom’dan açtılar bana gösterdiler yani bambaşka bir mecraya geçtik ve bu bizi çok zorladı.” (Ö7)

Uzaktan eğitim esnasında uygulama kaynaklı problemler yaşayan öğretmenlerin sayısının 2 olduğu görülmektedir. Branşından dolayı uzaktan eğitim programları için verilen eğitime dahil edilmediğine ilişkin bilgiler veren Ö3, bu durumun kendisini zorladığını belirtmiştir:

“Online sürece geçildiğinde öğretmenlere eğitimler verildi nasıl ders yapacaklarına dair. Biz bu sürece dahil edilmedik. Bizim derslerimiz kaldırıldı ilk iki üç hafta, video çekmemiz istendi ve videoyu okula gelip çekmemiz istendi. Böyle bir süreçten geçtik ve hiçbir eğitim almadık. Dersi nasıl yapacağımızı bile bilmezken videolar işte dersler yapmaya başladık. Ve uygulamalı derslerin uzaktan oluşu bile başlı başına bir mesele

yani...Başlangıçta uygulamalı derslerin yani pandeminin sürecini kestiremedikleri için uygulamalı derslerin yapılmayacağını öngördüler. Bu süreç uzadıkça ve okullarda, başka okullarda yapılmaya başlandıkça, bizden de bunu beklediler. Ve bu bize pat diye söylendi, yani pazartesi ders başlayacak, cumartesi gece bize mail geliyor derse başlayacağız diye, ya da dediğim gibi teknolojik donanım, ekipman hiçbir zaman bizimle paylaşılmadı.” (Ö3)

Araştırmaya katılan öğretmenler pandemi döneminde acil uzaktan eğitim derslerinde öğrenci kaynaklı problemler yaşandığını ve bu durumun dayanıklılıklarını etkilediğini belirtmiştir. Bunun neticesinde, “öğretmenlerin pandemi döneminde karşılaştığı öğrenci kaynaklı acil uzaktan eğitim problemlerine ilişkin görüşleri” alt teması oluşturulmuştur. Bu alt temaya toplam 42 görüş bildirilmiştir. Öğretmenlerin deneyimledikleri öğrenci kaynaklı problemler 8 ayrı ifadede toplanmış ve Tablo 4.12’de gösterilmiştir.

Tablo 4. 12 Öğretmenlerin Pandemi Döneminde Karşılaştığı Öğrenci Kaynaklı Acil Uzaktan Eğitim Problemlerine İlişkin Görüşleri

Kod	f	Öğretmen
Öğrenme Kaybı	12	Ö3, Ö4, Ö6, Ö8, Ö11, Ö12, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19,
Devamsızlık Problemi	8	Ö11, Ö12, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19
Fiziksel Uzaklık	8	Ö1, Ö2, Ö5, Ö6, Ö7, Ö11, Ö13, Ö18
Davranışsal Sorunlar	6	Ö2, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö17
Öğrencinin Doğru Değerlendirilmesi	3	Ö1, Ö3, Ö9
Ekran Bağımlılığı	2	Ö7, Ö15
Küçük Yaş Öğrenci	2	Ö3, Ö10
Uzaktan Eğitime Elverişsizlik	1	Ö13

Katılımcı öğretmenlerin çoğu, acil uzaktan eğitim sonrasında öğrencilerde öğrenme kaybını gözlemlediğini ve bu durumun dayanıklılıklarını etkilediği yönde bilgiler vermiştir. Bu ifadeye görüş bildiren öğretmen sayısının 12 olduğu görülmektedir. Buna ilişkin bazı görüşler şu şekildedir:

“Başlangıçta uzaktan eğitimi verimli görüyordum ama pandemiden sonra okula gittiğimde ve bir önceki dönemin tekrarını yaptığımda neredeyse birçoğunun hiçbir şey hatırlamadığını gördüm. Hazırladıkları ödevleri; işte Rönesans’ı ya da sanat tarihinden dönemlere dair sorular sorduğumda onların çok ezber ya da böyle işte kes yapıştır bilgiler olduğunu gördüm. Uygulama yapmayı seven ya da daha doğrusu dersi seven öğrencilerle bir şekilde uygulamalar verimli geçmişti işte ne bileyim seramiği sevmiş ya da tuvale başlamış o dönemde ama dönemin tekrarını yaptığımda o teorik bilgilerin hepsinin uçup gittiğini anladım.” (Ö3)

“Şöyle; biz hani pandemi döneminde ders programını ekstra bir yoğun işledik. Zaten bizim kendi kurumumuzda dersane kökenli bir okul olduğu için cumartesi dahil çocukların ikişer saat matematik dersi vardı. Çok yoğun bir şekilde ödevleri oluyordu ve bu ödev kontrolü sınıf öğretmenliği kontrolünde olduğu için %70 civarında olumlu bir geri dönüş aldık çocuklardan, ama %30’luk kısımda çok iyi olup da kaybettiğimiz öğrencilerimiz oldu, kopan öğrencilerimiz de oldu maalesef.” (Ö4)

“Bu süreçte çok ciddi okuma yazma kabiliyetini kaybetmiş öğrencilerle karşı karşıya kaldık. Yani yazma kabiliyetinin gittiğini gördüm. Ortaokul seviyesi için bahsediyorum bunu; 5. sınıf 6. sınıf öğrencileri edebi yazma dilini kaçırmışlar; noktalama işaretleri, özel isimlere büyük harfle başlaması, “hocam bu demekti” diye soran çok öğrenci oldu. Bir de ev ortamında girdiği için okulu da sınıfı da ev ortamındaymış gibi lanse etti ve bu bir yıl kadar sürdü. Geçen seneki süreç bizim için çok zordu.” (Ö6)

“İşte biz daha sonra pandemiden sonra okullar başlayınca özellikle 1’deki ve 2’deki çocuklar baya sıkıntı yaşadılar. Geri kaldılar yani.” (Ö14)

“Çok büyük bir öğrenme kaybı gözlemledik. Özellikle ilkokul kademesinde gözlemledik. Birinci sınıfa ilk defa yazılan çocuklar üçüncü sınıfin başında

okulla tanışabildiler. İkinci sınıfın sonunda başladı o süreç fakat çok sağlıklı olmadı. Sonra tekrar araya tatil girince üçüncü sınıfın başında...çocuk üçüncü sınıfta aslında birinci sınıf yeterliliğindeydi. Harfleri tanımaz durumdaydı. Yani ortaokulda belki bilgiyi bir şekilde yüklüyorsunuz en azından çocuk okumayı biliyor, yazmayı biliyor, o kayıp biraz daha azdı ama ilkokulda çok büyük bir kayıp yaşandığını gözlemlediğimi söyleyebilirim.” (Ö16)

“Hem öğrenciden kaynaklı hem de imkanlardan kaynaklı biz tam erişim yapamadık. O da işte biz özellikle geçen sene gördük. Çocuk 5. sınıf ama okuma yazma sıkıntılı, söylediğini anlama hadi o sıkıntılı olur da 5. sınıf çocuğu 3’e göre biraz daha bir şeyleri anlar ama yok kafa hala 3. O iki yıl çok kaybettirmiş işte burada.” (Ö17)

“Öğrenme kaybı çok oldu. Ben Türkçe öğretmeni olduğum için özellikle okumaya ve yazmaya önem vermem lazım. Çocuklarda okuma gerilemesini çok fark ettim. 5. sınıf 6. sınıf olmalarına rağmen 2. sınıf 3. sınıf seviyelerinde okumalar oldu. E tabi o kritik eşiği rahat bir şekilde atlatmadığımız zaman sonrasında zorlanıyoruz, böyle bir sıkıntı oldu özellikle okumada.” (Ö18)

Katılımcı öğretmenlerden 8’i “devamsızlık problemi” ifadesine görüş bildirmiştir. Görüş bildiren tüm öğretmenlerin Erzurum ili Hınıs ilçesinde çalıştığı görülmektedir. Öğrencinin derse katılamamasının sebebinin internet ve donanım eksikliği gibi teknolojik unsurlardan kaynaklandığı belirtilmiştir. Sınıf öğretmeni olan Ö14 öğrencilerin imkanları olmadığı için derse katılamadığına ilişkin görüş bildirmiştir:

“Ya işte öğrencilerin katılma gibi bir durumu yok, olmuyor yani. Hani biz şimdi dersi tanımlıyorduk yani EBA’dan tanımlıyorsun ama katılma olmuyordu çünkü imkân olmadığı için katılma olmuyordu yani. Biz bir de uzaktan olduğumuz için kendimiz açıyorduk bilgisayarı bağlanıyorduk.” (Ö14)

Katılımcı öğretmenlerden Ö15 ise öğrencilerinden %75’in derse devamlılık sağladığını ancak %5’inin tüm çabalara rağmen derse katılım sağlayamadığını belirtmiştir:

“Şöyle söyleyeyim, 20 öğrencim varsa 14-15’i devamlılık sağlarken 5-6 öğrenci tüm çabamıza rağmen derse katılamadı.” (Ö15)

İngilizce öğretmeni olan Ö17 ise öğrencilerin yarısının derse katılamadığını belirtmiştir. Buna ek olarak, ders esnasında karşılaştığı bir durumdan örnek vererek öğrencilerin zor şartlarda bile derse katılma çabasının altını çizmiştir:

“Ya bizde şeydi; tablet dağıtıldı burada. Kimi köyler ulaşamıyordu çünkü internete erişimi yoktu ya da işte çocuk çoban olduğu için koyunların önünde açıyordu baksanıza diye. Koyunlarının önünde çobanlık yaparken açıyordu (dersi). Katılım bizde maksimum gördüğüm herhalde 12 kişi falandı, sınıf 20-25 kişilik ama 12 kişi katıldı, ama hepsi böyle değil.” (Ö17)

Katılım sağlayan öğretmenlerden Ö19 ise öğrencilerinin çoğunun derse katılamadığına dair bilgiler vermiş ve bu durumun üzerindeki etkisini şöyle açıklamıştır:

“Çocukların çoğu kırsal bölgelerden geliyor. Onların kritik dönemi, özellikle 5’ten 6’ya geçişte çok zorluk yaşadık. Yani 20 öğrencim vardı sadece 6 kişi derse katılabiliyordu. Mesela onlara ulaşamamak beni çok zorladı, bugün hala etkisini görüyoruz.” (Ö18)

Görüş bildirilen bir diğer ifadenin “fiziksek uzaklık” olduğu görülmektedir. Bu ifade, acil uzaktan eğitimin beraberinde getirdiği öğretmen-öğrenci etkileşimi eksikliğini, öğrenci ile iletişim sorununu ve öğrencinin ders içinde takibinin yüz yüze göre verimli olmayışını kapsamaktadır. Türkçe öğretmeni olan Ö1 acil uzaktan eğitim ile verimin düştüğünü belirtmiş ve öğrenciyi kontrol edememe noktasında yaşadığı zorluklara değinmiştir:

“Ama uzaktan eğitimde dayanıklılığımızı zorlayan durumlar oldu. Bir defa zorlayan durum şu; yüz yüze değilsin ve kendini ifade edemiyorsun rahat bir şekilde. Öğrenciyi kontrol edemiyorsun arka tarafta çünkü onlar da ilk defa böyle bir şeyi yaşıyor ve ne yapacaklarını şaşıyorlar. Bunun aile faktörü burada çok önemli. Normalde, normal düzlemde öğrenci yüzde elli benden verim alıyorsa uzaktan eğitimde yüzde 30 alıyordur. Gerisi biraz da ailenin çabasına bağlı. Bu faktör de çok önemli, bu anlamda çok zorlandık bazı öğrencilerde özellikle çünkü öğrencileri kontrol edemiyorduk, vermek istediklerimizi veremiyorduk. Yüz yüze eğitimden daha kötüydü yani.” (Ö1)

Katılım sağlayan öğretmenlerden Ö2, tüm öğrencilerin ders içi performanslarını uzaktan takip etme konusunda zorlandığını belirtmiştir:

“Öğrencilerle yaşadığımız zorluklar işte ortaokul grubu tabii ki, ortaokul grubunda öğrencinin dersteki performansını takip etme noktasında sorumluluk yine size düşüyor ve bir ekran başında diyelim ki bir sınıfta ortalama 20 öğrenci olduğunu düşünürsek bunları aynı anda takip etmek, bir taraftan ders anlatmak ve bir taraftan etkinlik yapmak, yaptırmaya çalışmak bütün bunların hepsini bir arada götürmek tabii ki de bir zorluk teşkil ediyor.” (Ö2)

“Fiziksel uzaklık” ifadesine görüş bildiren Ö6 ise pandemiden önce sınıf hakimiyeti hususunda daha iyi olduğunu açıklamış ve öğrenci ile fiziksel uzaklığın kendisini olumsuz yönde etkilediğini belirtmiştir. Buna ilaveten katılımcı, kendi dersini diğer branşlar ile karşılaştırarak uzaktan eğitim verimliliği konusunda açıklama yapmıştır:

“Ama pandemiden önce daha iyiydik. Şöyle örneklendireyim; sınıf hakimiyeti, öğrenciye yaklaşım, pandemide o teknolojik gırgırın aramıza girmesi, öğrenciye dokunamama, bunlar bizi olumsuz yönde etkiledi...Uzaktan eğitim %70 eksik. Net bir rakam söyleyebilirim o da kendi alanımla ilgili. Tarih alanında söylüyorum, ki bizim alanımız dört işlemin olmadığı, çok fazla kalemin kullanılmadığı bir ders olmasına rağmen bizim alanımız 70% eksikti. Sayısal derslerle karşılaştıramam bile. Biz zaten okula erken döndüğümüz süreçte veliye de bunu anlatmaya çalışıyoruz, iki ay bizim geçen senenin tekrarı gibi düşünün. Atıyorum öğrenci yedinci sınıfa geçtiyse bile altıncı sınıfın ünitelerini -bizde yedi ünite var toplamda- harmanlayıp kısa bir paket hazırlayıp öğrenciye sunmaya gayret ettim çünkü onu yapmak zorundaydık vicdanen. Online eğitimde öğrenci evde yatıyor mu, ya da havuzun başında mı bilmiyoruz. Yaz tatilinde işte yazlığından katılan öğrenci var, bu durumda öğrenciye denetim sağlayamıyoruz.” (Ö6)

Acil uzaktan eğitime geçiş her öğretmen için aynı etki yapmamıştır. Beden eğitimi gibi uygulamalı ders veren öğretmenlerin fiziksel uzaklığı daha fazla hissettikleri görülmektedir. Katılım sağlayan öğretmenlerden beden eğitimi öğretmeni olan Ö7 şöyle görüş bildirmiştir:

“Bilgisayardan ders yapmak çok zor ya. Yani çocuklarla bir göz teması olmuyor. Benim dediğim gibi branşım sürekli iç içe; ben çocuklarla şut atacağım veya maç yapacağım. Bunların hiçbirini yapamadığımız için çok zorlandık. Biz de neredeyse masa başında gibi işte kolunu kaldır diyorduk veya video koyuyorduk falan.... yani beden eğitimi öğretmenliğinin çok dışında bir olay.” (Ö7)

Uygulamalı dersler gibi fiziksel uzaklığın hissedildiği bir diğer branş sınıf öğretmenliği olmuştur. İlkokul öğrencilerinin zihninde dijital sınıf oluşturmanın zorluğundan bahseden Ö5 bu süreçte yaşadığı zorlukları şöyle açıklamıştır:

“İlkokul çağındaki bir sınıfın online derslerde motivasyonunu sağlamak, dikkatini toplamak ve bütün sınıf içerisindeki kontrolü sağlamak inanılmaz zordu gerçekten çünkü çocuklar sınıfta değil dolayısıyla onların zihninde bir sınıf ortamı, dijital bir sınıf ortamı oluşturmak neredeyse imkansızdı. Ne kadar adapte olmuş gibi görünseler de bir süre sonra yüz yüze eğitime geçtiğimizde bunun eksikliklerini çok yaşadık.” (Ö5)

Katılım sağlayan öğretmenlerden Ö18, öğretmenlik mesleğini sevdiğini ve bu yüzden karşılıklı etkileşimin kendisi için önemli olduğunu belirtmiştir:

“Ben öğretmenliği seven bir adam olarak karşılıklı etkileşimi göremediğim zaman aslında çok zorlandığımı düşündüm çünkü bu mesleği gerçekten severek yapıyordum ve 2 yıl boyunca karşımda bir öğrenci yokluğu oldu. Bu yoklukla ilk defa karşılaştığım için çok zorlandım, yani öğretmenliğin ne kadar kıymetli olduğunu bu zaman anladım.” (Ö18)

Erzurum ili Hınıs ilçesinde çalışan Ö11 ve Ö13, öğrenci ile iletişim kurmada zorluklar yaşadığını belirtmiştir. Bu zorluğun fiziksel uzaklıktan kaynaklandığı belirtilmiş olduğundan bu ifadeye dahil edilmiştir.

Katılım sağlayan öğretmenlerden 6’sı öğrencilerin davranışsal sorunlarının dayanıklılıklarını etkilediğini bildirmiştir. Öğrencilerin ders içinde mikrofonunu veya görüntülerini kapaması, acil uzaktan eğitim sonrası okulda disiplin sorunları ve öğrenci isteksizliğine bağlı dersi dinlememe de bu kategoriye dahil etmiştir. Öğrencinin mikrofon veya kamera kapatmasına dair öğretmenler şu şekilde görüş bildirmiştir:

“Özellikle ortaokul öğrencilerinin yaşları küçük olduğu için davranış sorunları yaşayabiliyorsunuz işte kamerasını açmıyor veya işte söz verdiğinizde söz alıp konuşmuyor, mikrofonu kapalı veya işte kendisi kapatıyor. Sonra işte bu durumları bir şekilde tolere etmeye çalışıyorsunuz.” (Ö2)

“Bizi çok zorladı işin açıkçası çünkü ekrandan ders yapmaya çalıştık. Çocukların bazıları ekranı kapatıyorlar, bazıları mikrofonu kapatıyor çünkü dinlemek istemiyorlar. Yüz yüze olduğu zaman her şeyi kolaylıkla halledebiliyorduk ama bilgisayardan çok zor oldu.” (Ö7)

“Birebir olduğu kadar verimli değildi çünkü her çocuğa da hitap edemiyordum. İşte kameraları kapatıyorlardı, cevap vermiyorlardı. Bazı çocuklar için kayıp diyebiliriz bu döneme. İlgisi olan öğrencilerle güzel devam ettim.” (Ö8)

“Şimdi şöyle; çalıştığım kurumun kendine ait bir sistemi vardı. Ben dersim gereği pandemide iki yıl boyunca online ders verdim. Bazı dersler için okula gidilebiliyordu ama benim dersim sözel bir ders olduğu için tamamen uzaktan eğitimdi. Aynı şekilde yüz yüze felsefe biraz sohbet havasında geçiyor, bunu yüz yüze yapabiliyorum ama online da pek fazla yapamıyoruz. Öğrencilerde zaten kamera açma sıkıntısı çok yaşıyordu, hani açın diyorum sonra bir anda kapanıyordu. Zaten çoğu kapatıp uyuyordu hani tamamen ders sözel anlatıma dayalı olduğu için. Çoğuna zaten ninni gibi geliyordu. Bizim metinlerimiz oluyordu Sokrates metinleri gibi hani ninni gibi geliyordu bunlar. En büyük sıkıntım benim öğrencilere ulaşamıyordum.” (Ö9)

Öğretmenlerden bazıları acil uzaktan eğitim sonrasında öğrencilerde davranışsal sorunlar gözlemlediğine ilişkin bilgi vermiştir:

“Bence psikolojik olarak davranış bozuklukları olduğunu düşünüyorum. Çok fazla ekrana bağlı kaldılar büyük ihtimalle ve sosyal bir ortama girince ne yapacaklarını bilemediler. Okul kurallarını unutmuşlar, zaten bazıları hiç deneyimleyemedi bile iki sene gidemedi üçüncü sınıfta fiziksel okula başladı. O yüzden davranış problemleri çok oldu.” (Ö10)

“Sadece öğrenme kaybı değil bir de çocukların okula uyumu, disiplin konusunda kaybımız oldu...Bu süreci çocuklara oyun vererek akranlarıyla oyun oynarken yavaş yavaş disiplini arttırarak sağladık. Mesela çocukların aşırı oyunla birlikte hareket etme, disiplinde baya bir kaybı oldu.” (Ö15)

Öğretmenlerden bir kısmı (3/20) öğrencilerin bu süreçte doğru değerlendirilmediği yönünde görüş bildirmiştir. Katılım sağlayan öğretmenlerden Ö1 sınavların nesnel olmadığını belirtirken diğer katılımcılar (Ö3 ve Ö9) öğrencilerin notlarını düzeltmek durumunda kaldığına dair bilgi vermiştir. Görüş bildiren öğretmenlerin tümünün özel okulda çalıştığı görülmektedir. Buna ilişkin bazı görüşler şu şekildedir:

“Özellikle mesela sınavları yapma konusunda -bu LGS deneme sınavı- yapma konusunda çok sıkıntı çektik. Çünkü nesnel olmuyordu, objektif olmuyordu, öğrencinin arkadan bir şeylere bakma durumu oluyordu yani.” (Ö1)

“Derslere verilen önem zorladı. İşte öğrenci o derste hiçbir şey yapmasa bile 100 alması bence çok eşitliği bozan bir durum. Devlet okulunda ya da başka okullarda herkes yaptığıının karşılığını alırken biz de mesela ortaokulda derse hiç katılmayan, dersin düzenini bozan, hiçbir şekilde ders çalışmayan öğrencinin de 100 alması da bence eşitlikçi bir yaklaşım değildi.” (Ö3)

“Ya ben aradım velilerle konuştum. Misal atıyorum, “okula o kadar para veriyoruz eğitimi iyi alması gerekiyor” diyor. Bir diğer veli diyor ki benim çocuğumun notları gayet iyi demek ki durumu iyi”. Ama aslında o notları biz düzelttik.” (Ö9)

Görüş bildirilen bir diğer husus öğrencilerin uzaktan eğitime elverişsiz olması olmuştur. Bu ifadeye görüş bildiren öğretmenlerin sayısı 3’tür. Katılımcı öğretmenlerden Ö3 ve Ö10 öğrencilerin küçük yaşından dolayı uzaktan eğitime uygun olmadığını belirtmiştir. Özel eğitim öğretmeni olan Ö13 ise öğrencilerin özel eğitim öğrencisi olmalarından dolayı uzaktan eğitime uygun olmadıklarını belirtmiştir. Bu ifadeye ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Anasınıfından liseye kadar tüm derslere girdiğim için anasınıfıyla mesela 3 yaşla ders yapmak büyük bir problemdi. Büyük bir saçmalıkta çünkü

yanında dersin demo videosunu çekiyorduk yani o videoyu çocuklarla daha önceden paylaşıyorduk. Malzeme listesini çıkarıyorduk her ders öncesinde. Onu bir kere ben yapmak zorunda kalıyordum video için yapıyordum ve derste bir kere daha anlatıyordum bunu. 3 yaşındaki bir çocuk yanında velisiyle birlikte bunları yapabiliyor çünkü makas kullanacak işte farklı malzemeler var, onları zapt etmek ve 40 dakika boyunca onları tutabilmek ekran karşısında büyük bir meseleydi. Ve 3 yaşındaki bir çocuk için belki çok hazırlıksız bir dönemdi bu.” (Ö3)

“Ben okul öncesinde çalıştım zaten, pandemide de ordayım. Dediğim gibi okul öncesinden örnek vereceğim çünkü o zamana denk geliyor. Beni zorlayan neydi tabii ki çocukların yaşının küçük olması... Niye verimli olmadı ondan bahsedeyim, küçük grubun yanında veliler oluyor, ilkokul grubunun da yanında veliler oluyor. Çok yapmacık bir durum ortaya çıktı bence büyük grup olmadığı sürece. Çünkü veli karşında oluyor, çocuğun yanında oluyor, seni duyuyor, müdahale etmek istiyor hani bir de okul öncesi olunca zor oldu. İlkokul için de öyle.” (Ö10)

“Özel eğitim için yüz yüze olması gerektiğini düşünüyorum...Öğrencimizin iki ablası var, öncelik onlara verildi hep bu süreçte. Bizim öğrencilerimizin özelliklerinden dolayı uzaktan eğitime çok elverişli değillerdi aslında, o yönden biraz sıkıntımız oldu.” (Ö13)

“Ekran bağımlılığı” ifadesine görüş bildiren öğretmen sayısının 2 olduğu görülmektedir. Görüş bildiren öğretmenlerden Ö15 mesleki deneyimi ile mevcut durumu kıyaslayarak öğrencilerin ekran bağımlılığına ilişkin görüş bildirmiştir:

“Burada ilk göreve başladığımda, 2016 yılında, öğrenciler toplu oyunlarda çok iyi harekete ederken koşma, ip atlama gibi bireysel hareketlerde ve temel hareketlerinde de çocuklarda gerileme olduğunu gördük. Çocukların telefon ve bilgisayar bağımlılığı arttığından dolayı fiziksel aktivitelerinde baya bir gerileme vardı. Kitap okuma konusunda baya gerileme vardı.” (Ö15)

Katılım sağlayan öğretmenlere pandemi döneminde geçiş yapılan acil uzaktan eğitime ilişkin yaşadıkları problemler sorulduğunda öğretmenlerin veli kaynaklı problemler yaşadığı ortaya çıkmıştır. Bunun neticesinde, “öğretmenlerin pandemi döneminde

karşılaştığı veli kaynaklı acil uzaktan eğitim problemlerine ilişkin görüşleri” alt teması oluşturulmuştur. Bu alt temaya toplam 12 görüş bildirilmiştir. Öğretmenlerin pandemi döneminde karşılaştığı veli kaynaklı acil uzaktan eğitim problemlerine ilişkin görüşleri Tablo 4.13’te gösterilmiştir.

Tablo 4. 13 Öğretmenlerin Pandemi Döneminde Karşılaştığı Veli Kaynaklı Acil Uzaktan Eğitim Problemlerine İlişkin Görüşleri

Kod	f	Öğretmen
Velinin Derse Katılması	6	Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö10, Ö13,
Velinin Branş Seçmesi	4	Ö3, Ö7, Ö16, Ö17
Veli ile İletişim	2	Ö13, Ö16

En fazla görüş bildirilen ifade “velinin derse katılması” olmuştur. Pandemi sürecinde, evde eğitime devam eden öğrencilerin derslerine velilerin de katıldığı ve bazı velilerin derse müdahale ettiği görüşleri mevcuttur.

Katılımcı öğretmenlerden Ö5, uzaktan eğitimin velilere öğretmenleri eleştirebileceği bir ortam oluşturduğunu ve bu şekilde velilerin ders içi müdahalesine maruz kaldığını belirtmiştir:

“Velilerle sorunlar yaşadık yani gece geç saatlerde aramalar, ondan sonra canlı derslerde müdahaleler... Sürekli dersi dinleme imkanları olduğu için her şekilde öğretmeni eleştirebileceklerini düşündükleri bir ortam sağlandı onlara. Dolayısıyla işte eğitimle ilgili bilgisi olsun olmasın ya da kişisel sınırların farkında olsun olmasın birçok veli aslında okula müdahale edebildi.” (Ö5)

“Velilerin derse müdahalesi” ifadesine görüş bildiren bir diğer katılımcı Ö6 olmuştur. Katılım sağlayan öğretmenlerden Ö6, bu durumu her ne kadar problem olarak belirtse de yaşamış olduğu deneyime olumlu bir bakış açısı göstermiştir:

“Orada veli ayağını da iyi tutmak gerekiyor çünkü veli de sizin dersinizi evden dinleyip o da öğrenci olabiliyor. Çok başımıza geldi. İşimizi yaparken daha dikkatli olmamızı, ağızımızdan çıkan her kelimeye dikkat etmemiz gerektiğini gördük çünkü gruplarımız küçük yaş grubu. Dolayısıyla arkada

anne, baba, dede, babaanne...çocuğun yanında kim varsa onlar da bizim öğrencimiz oldu. Hatta derslere katılan velilerimiz oldu. Hani dede kendi memleketinden coğrafya konusu ile ilgili bir örnek verdi, herkes bir şoka girdi ama tatlı anlar oldu bizim için.” (Ö6)

Katılım sağlayan öğretmenlerden Ö7 ise ders esnasında öğrenciye sorduğu sorulara velinin yanıt verebildiğini ve öğrencilerin derslere katılmasını engelleyebildiklerini söylemiştir:

“Velilerden kaynaklı şöyle sıkıntılar yaşadık; işte eğitim anında ders yapılırken derse karışıyorlar. Soru soruyorsun veli cevap veriyor. İşte bazen çocukların yanında oturuyorlar ve çocuğun katılmasını engelliyor.” (Ö7)

Velilerin derslere katılması ve müdahalesi öğretmenlerin gerilmesine yol açabilmektedir. Yüz yüze eğitimde daha rahat davrandığını belirten Ö10, uzaktan eğitim derslerinde çok gerildiğini ve derslerde ne yapması gerektiği konusunda kararsızlık yaşadığı yönünde görüş bildirmiştir:

“Tabi, veli derse girince çok geriliyordum. Sınıfta öğretmen daha rahat davranıyor. Uzaktan eğitimde veli sürekli sesini duyuyor. Aman öyle mi yapayım böyle mi yapayım diye geriliyordum.” (Ö10)

Katılım sağlayan öğretmenlerden bazıları velilerin bazı branşlara öncelik verdiğini belirtmiş ve bu sebeple öğrencilerin derslere katılım sağlayamadığı yönünde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin verdikleri yanıtlar “velilerin branş seçmesi” ifadesinde belirtilmiştir. Bu ifadeye toplam 4 öğretmen görüş bildirmiştir. Görüş bildiren öğretmenlerin 3’ünün uygulamalı derslere girdiği görülmektedir. Beden eğitimi öğretmeni olan Ö7, velinin beden eğitime dersine karşı tutumunu şöyle dile getirmiştir:

“Veli bazen işte “beden eğitimi dersi zaten boşver yoruldu bugün matematik yap” diyor. Ya da “beden eğitimi yapmasan da olur” diyor.” (Ö7)

“Velinin branş seçmesi” ifadesine görüş bildiren diğer öğretmen Ö16 olmuştur. Müzik öğretmeni olan Ö16, meslektaşının dersine dahil olarak öğrenci katılımlarını gözlemlemiş ve kendi dersine katılan öğrencilerin %60 daha az olduğunu tespit etmiştir. Öğrencilere bunun sebebini sorduğunda ise internet paketinin yeterli olmamasından dolayı velinin sayısal ve yabancı dil derslerine öncelik verdiği sonucuna ulaşmıştır:

“Müzik dersi için konuşacak olursam şöyle bir problemle karşılaşmıştım; öğretmen arkadaşlarımdan ekran görüntüsü istedim, onların dersine hangi öğrenciler katılıyor, kaç kişi katılıyor, benim dersime kaç kişi katılıyor görmek için. Arada hemen hemen %60’lık bir fark gördüm, yani müzik dersine hemen hemen %60 oranında az katılım oluyordu. Bunu öğrencilerime sordum yani ev arkadaşım İngilizce öğretmen, İngilizce dersini yaparken ben de dahil oldum. Benim dersime neden katılmıyorsunuz diye öğrencilerin fikirlerini aldım. Öğrenciler “hocam 8 gb yetmiyor, babam da diyor matematiğe harca, fen bilgisine harca, İngilizce’ye harca, müzik olmasa da olur”. (Ö16)

Öğretmenler acil uzaktan eğitim sürecinde idare kaynaklı problemler yaşadığı yönünde görüşler bildirmiş ve bu doğrultuda “öğretmenlerin pandemi döneminde karşılaştığı idare kaynaklı acil uzaktan eğitim problemlerine ilişkin görüşleri” alt teması oluşturulmuştur. Bu alt temaya toplam 8 görüş bildirilmiştir. Bu alt temada görüş bildirilen toplam 2 ifade bulunmaktadır. Bu ifadeler sırasıyla; “idare denetimi” ve “idarenin planlamaya ilişkin sorunları” şeklindedir. İfadeler, kodlar ve frekanslar Tablo 4.14’te gösterilmiştir.

Tablo 4. 14 Öğretmenlerin Pandemi Döneminde Karşılaştığı İdare Kaynaklı Acil Uzaktan Eğitim Problemlerine İlişkin Görüşleri

Kod	f	Öğretmen
İdare Denetimi	6	Ö1, Ö2, Ö6, Ö7, Ö8, Ö12
İdarenin Planlama Yapmaya İlişkin Problemlerine	2	Ö3, Ö17

Katılım sağlayan öğretmenlerden 6 kişi “idare denetimi” ifadesine görüş bildirmiştir. Bu ifade, öğretmenlerin acil uzaktan eğitim dersi esnasında idare tarafından denetlenmesini ve bu durumun öğretmen üzerinde oluşturduğu etkileri kapsamaktadır. Özel okulda çalışan katılımcılardan Ö1, idarecilerin derslerde öğretmenleri denetlediğini ve bu durumun öğretmen üzerinde baskıya yol açarak yıpranmaya sebebiyet verdiğini belirtmiştir:

“Aslında bir tane problem var en önemlisi olan da o aslında; normalde yani biz yüz yüze olduğumuzda sınıf bizim, öğrenci bizim, ders bizimdi. Biz kendi

başımıza kendi inisiyatifimiz ile ders veriyorduk ve bize o anlamda bize karışan eden yoktu. Uzaktan eğitim ile birlikte, idarecilerin belirlemiş olduğu zümre başkanları ya da kendileri dahil müdür, müdür yardımcıları gelip seni derste kontrol ediyor. Yani öğretmen ne yapıyor, neleri eksik yapıyor ya da kurallara uyuyor mu tarzında sana öğrenci muamelesinde bulunuyor. Bu da öğretmen üzerinde baskı oluşturuyor açıkçası yani psikolojik bir baskı oluşturuyor. Vermek istediğini de öğrenciye net bir şekilde veremiyor. Ve bu da aslında öğretmenin ne olmuş oluyor, dayanıklılığını yani psikolojik dayanıklılığını yıpratmış oluyor. Ve öğretmen açısından en kötü durum diyebilirim.” (Ö1)

Katılımcılardan Ö2 ise acil uzaktan eğitim araçların kullanılmasının öğretmen üzerinde halihazırda zorluk oluşturduğuna ve bunun üzerine idareciler tarafından denetlenmenin bu baskıyı arttırdığına ilişkin bilgi vermiştir:

“Bir de aynı zamanda derslerde, online derslerde zaten işte o etkileşimli araçların kullanılması, adapte olabilmek zorluk oluştururken idarecilerin derslere katılması, daha sonra derse girip kontrol etmeleri vs gibi durumlar da öğretmenler üzerinde baskı oluşturabilecek unsurdur aslında. Bu da öğretmenin motivasyonunu ya da işte dayanıklılığını olumsuz yönde etkiler diye düşünüyorum.” (Ö2)

“İdare denetimi” ifadesine görüş bildiren bir diğer öğretmen Ö6 olmuştur. Ö6’nın görüşüne göre idareci derslere katılmış ancak müdahale etmemiştir. Bu durumun kendisini kötü hissettirdiğini belirten katılımcı, alan yeterliliği olan bir öğretmene bu tür durumların sorun teşkil etmeyeceğine dikkat çekmiştir:

“İdare derse katıldı değerlendirme için. Sürecin nasıl ilerlediğine dair, teknoloji kısmında, uzaktan eğitimde sınıf adaptasyonu nasıl, kameralar açılmış mı, öğrencinin mikrofonu kapalı mı açık mı bunları görmek için katıldı. Şöyle söyleyeyim; idare haftalık bazda haftada iki kez derse beşer dakikalık aralarla girip bir görünüp ayrılıyorlar. Öyle derslere müdahale kısmında öyle bir durum yok... İster istemez kötü hissettirdi bu durum. Acaba işimde bazı kısımları aksatıyor muyum düşüncesi ister istemez geliyor. Ama eğer dediğim gibi alan yeterliliği varsa -ilk cümlem oydu benim- bu konuda isterse ferishtahı gelsin size engellemez.” (Ö6)

Katılımcılardan Ö7 ise resmi okulda çalışmak ile özel okulda çalışmayı kıyaslamış ve acil uzaktan eğitim sürecinde baskı hissettiğini dile getirmiştir:

“Yani şimdi işin açıkçası biz özel okulda çalıştığımız için söylüyorum, özel okulun şartları biraz daha farklı. Şimdi benim eşim de milli eğitimde çalışıyor, o da mesela internetten bilgisayardan dersler yaptı. Onun daha bir rahattı yani sürekli başında bir müdür yardımcısı işte “hocam şu doğrudur, bu yanlıştır” demiyordu. O biraz daha kendi özgürce yaptı her şeyi, bizde daha çok kontrol altındaydı. Kontrol altında olduğumuz için her şeyi doğru yapmaya çalıştık, yeni bir mecra olmasına rağmen her şeyi çok güzel ve doğru yapmaya çalıştık.... Bu öğretmende baskı oluşturuyor tabi, İşin açıkçası şöyle; biz biraz daha tecrübeli olduğumuz için, ha ben bile kendim bilgisayarda olduğu için dersler heyecanlanıyordum ya yanlış yapar mıyım diye ama genç hocalar biraz daha farklı düşünüyorlar. Yanlış yaparsak bir şey olur mu veya orda bir yanlış yaptıkları zaman hemen dersten sonra telefon açılması ve idarenin hocam neden böyle yaptınız demesi, bunlar zorladı açıkçası.” (Ö7)

Bu ifadeye görüş bildiren öğretmenlerden Ö12 resmi okulda çalışan tek öğretmendir. Bu süreçte öğrenci katılımı olmamasına rağmen derslere girmek zorunda olduğunu belirten Ö12 idarecinin derslere katıldığını ve öğretmeni derste bulamadığında ek ders ücretlerini kestiğini belirtmiştir:

“Öğrencilerin girmemesine rağmen baya bir savaş verdim orada. Hani bizde orada sonuçta ücretimiz için çalışıyoruz, ek derslerimiz kesildi. İdarecimiz giriyordu derse o sürede beni görmeyince kesiyordu. Yani çok zordu öğrenciler girmiyordu canlı derse.” (Ö12)

“İdare plansızlığı” görüş bildirilen diğer ifade olmuştur. Bu ifade, idarenin öğretmenlerin ders programını gerektiği gibi planlayamaması üzerine bildirilen görüşleri içermektedir. Katılım sağlayan öğretmenlerden Ö17, ders programının sürekli değiştiğini ve her hafta öğrencilerin aynı ders için farklı öğretmenden eğitim aldıklarını belirtmiştir:

“Pandemide şöyle oldu; biraz bizim bu tarafla ilgiliydi. Pandemi dönüşü yarı yarıya olmuştu ya hem online hem yüz yüze, benim ders programım sürekli değişiyordu. Yani biz bir ay içerisinde tur bindiriyorduk; 5-A sınıfına

bir hafta ben giriyordum, 5-A'nın yüz yüze dersine ben giriyorum ama online dersine Ahmet (diğer öğretmen) giriyor. Öbür hafta yüz yüze dersine Mehmet giriyor ama online dersine Ayşe giriyor. Tur bindirdik böyle sürekli. Bu dersin de motivasyonunu azaltıyor. Konu aynı olabilir de her yiğidin farklı yoğurt yiyişi var. O başka bir yerden tutup anlatıyor ben başka bir yerden anlatıyor.” (Ö17)

Öğretmenler acil uzaktan eğitime ilişkin karşılaştıkları çeşitli problemlere ilişkin görüş bildirmişlerdir. Bu doğrultuda, “öğretmenlerin pandemi döneminde karşılaştığı diğer acil uzaktan eğitim problemlerine ilişkin görüşleri” alt teması oluşturulmuştur. Bu alt tema, “iş yükü artışı” ve “yetersiz alan” olmak üzere iki ifade içermektedir. Toplam 12 görüş bildirildiğini görülen bu alt temanın detayları Tablo 4.15’te gösterilmektedir.

Tablo 4. 15 Öğretmenlerin Pandemi Döneminde Karşılaştığı Diğer Acil Uzaktan Eğitim Problemlerine İlişkin Görüşleri

Kod	f	Öğretmen
İş Yükü	11	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö11, Ö15, Ö20
Yetersiz Alan	1	Ö3

Pandemi döneminde acil uzaktan eğitime geçiş ile birlikte iş yükünde artış olduğunu belirten öğretmen sayısının 11 olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin çoğu bu ifadeye görüş bildirmiştir. Görüş bildiren çoğu öğretmen bu süreçte özel okulda çalışmıştır. Katılım sağlayan öğretmenlerden Ö1, materyalleri baştan hazırlamanın iş yükü artışına sebebiyet verdiği yönünde görüş belirtmiştir:

“İş yükümüzün artmasının birinci sebebi şu; materyali yeni baştan hazırlıyorsun çünkü biz pandemiye hazırlıklı yakalanmadık ki. Pat diye geldi, pat diye geldiği için de ekstra ekstra şeyler olmuş oldu.” (Ö1)

Öğrencilerin de yoğun ders çalışma performansı gösterdiklerini belirten Ö2 ise öğrencilerin sorularını yanıtlarken çok fazla mesai dışı çalıştığını belirtmiştir:

“Çocuklar ders dışında da yoğun bir ders çalışma performansı gösteriyorlar; bir çalışma düzeni içerisindeler ve hemen hemen yani işte

diyelim ki günün 24 saati belki 6 saati hariç bütün saatlerinde sizinle iletişim halindeler. Yani telefondan işte WhatsApp veya bizim kullandığımız program üzerinden sorular gönderiyorlar. Çözemediği sorular ile ilgili size sorular soruyorlar ve siz de onlara yardımcı oluyorsunuz. Yani baya yoğun bir çalışma diyebiliriz aslında. Belki evde olduğumuz için bazen bunun farkında olmuyorduk ama şey olarak baktığınız zaman, saate vurduğunuz zaman, normal süreçten çok daha uzun bir çalışma düzeni oluşmuş oluyor sizin için diyebiliriz aslında.” (Ö2)

Katılım sağlayan öğretmenlerden Ö3 ise ders planlama, gece yarısına kadar süren toplantılar sebebiyle bu süreçte mesai dışı çalıştığına ilişkin bilgi vermiştir:

“Yani pandemide bizden işte günlük ders planları istendi ve dakikalara bölerek bunu yaptık. Dediğim gibi evden çalıştığımız için, online çalıştığımız için toplantılar gece geç saatlere kadar sürebildi. Bu hibrite döndüğünde okulda zaten çalıştık, bir de eve gidip ŞÖK (Şube Öğretmenler Kurulu Toplantısı) toplantılarını gece yarısına kadar uzattılar gibi böyle süreçler yaşadık. Yani mesaimizden çok daha fazlasını yaptık. Ama maaş olarak hiçbir şekilde yansımadı bunlar.” (Ö3)

Özel okulda çalışan Ö4 ise çalışma temposunu resmi okulda çalışan akrabasıyla kıyaslamış ve bu süreçte çok yoğun olduğuna ilişkin görüş bildirmiştir:

“Ben matematik öğretmeniyim, benim kuzenim de matematik öğretmeni. O Bolu’nun bir köyünde çalışıyor ama o devlet okulundaydı. Tabii ki de çok fark var, yani nasıl diyeyim, elbette her öğretmenin öğretme kaygısı vardır ve hepimiz bir şeyler kazandırmaya çalışıyoruz. Ama kıyasladığımda ben çok daha yoğunum ve bunun baskısını hissederek yapmak zorundayım, başarmak zorundayım diye düşünüyordum. Ya da aynı şekilde bir kuzenim devlette İngilizce öğretmeni, sanki onlar tatildeymiş modunda geçirdiler bunu, hani eşit şartlarda eğitim almadılar.” (Ö4)

Görüş bildiren öğretmenlerden Ö5, kurumunda acil uzaktan eğitim uygulamaları için eğitim verilmediğini ve bilen öğretmenlerin bilmeyen öğretmenlere bu eğitimi vermek durumunda kaldığını söylemiştir. Ö5’in verdiği bilgiye göre bu durum gece geç saatlere kadar sürmüş ve hem öğreten hem öğrenen öğretmen için iş yüküne sebebiyet vermiştir:

“Bilen öğretmenler bilmeyenlere anlattı dolayısıyla bu gecenin geç saatlerine kadar süren online toplantılar demek oldu. O hem öğrenen öğretmen için hem de öğreten öğretmen için de ekstra bir iş yüküydü.” (Ö5)

Dersi kaçıran öğrenciye tekrar etüt vermek durumunda kaldığını belirten Ö6 ise bu süreçte mesai dışı çalıştığını belirtmiştir:

“Dersi kaçıran öğrenciye ekstradan bir zaman dilimi verip etütler yaptık. Hani veli bazlı düşünerek okul, veli endeksli çalıştı. Orada öğretmene biraz acımasızlık yapıldı. Mesela mesai bitti bilgisayarın başından kalkalım ortamı çok olmadı, kayıt dışı öğrenci online olduğu zaman biliyorsunuz tatil muhabbeti yok. Kar tatilinden online eğitime dönüyoruz ya da işte ders kaçıran hasta öğrencimiz tekrar online’den eğitim verme gibi bu tarz baskılar mevcut.” (Ö6)

Katılımcı öğretmenlerden görsel sanatlar öğretmeni olan Ö8 ise idareciler tarafından acil uzaktan eğitim dersleri için yeşil perde bulmaya zorlandığını belirtmiştir:

“Hepimizden şey istendi; arkamızda yeşil bir ekran, arkamıza resim koyabilmemiz için arkamıza yeşil bir perde istediler. Bunu zorunlu tuttular, biz o yeşil perdeyi her yerde aradık ama bulamadık. Yeşil kartonlar aldık arkamıza yapıştırdık bu mesela bizim için zor bir dönemdi baskı vardı üstümüzde, o yeşilli... mesela şu arkamda gördüğünüz her yeri yeşil bir şeyle kapladığınızı düşünün zor bir şeydi. Hem yardım ediyorlardı bazı konularda ama bazı konularda baskı da gördük.” (Ö8)

Sık sık ödevlendirme yapmak zorunda kaldığı yönünde görüş bildiren Ö9 ise bu sürecin çok fazla iş yükü artışına sebep olduğunu belirtmiştir:

“İş yüküm çok arttı. Hani sık sık dijital olarak ödevler vermek, onların teker teker kontrolünü yapmak işte dijital dönüşüm için testler yayınlıyorlardı. Her dakika sınav yapıyorduk, testler yapıyorduk, görüntülü projeler yapıyorduk bu çok zordu açıkçası.” (Ö9)

Resmi kurumda çalışıp iş yükü artışının olduğu yönünde görüş bildiren 3 öğretmen bulunmaktadır. Bu görüşlerden bazıları şu şekildedir:

“İş yüküm çok arttı. Hem Zoom hem okul çok yoruyordu.” (Ö11)

“Yani bakış açına göre değişebilir bizim biraz iş yükümüz arttı gibi. Sürekli canlı ders, normalde 8 buçukta okula gelip 2 buçukta okuldan çıkacakken bu süreç bir güne yayıldı. Sabah derse giriyor mesela sonra öğrencilerin şey yapabilmesi için öğleden sonraya kadar uzayabiliyor, burada öğretmenlik mesleği biraz daha yayıldı gibi. Sabah kalkınca canlı ders düşünüyor akşam yatınca canlı ders düşünüyor.” (Ö20)

Pandemi ile birlikte acil uzaktan eğitime yapılan geçiş öğretmenleri evlerinden çalışmaya mecbur bırakmıştır. Fazla yeri olmadığını belirten Ö3, ders için yapılan hazırlığın evi için uygun olmadığını dile getirmiştir:

“Ben bu dersleri evimde verdim, her taraf kâğıt, boya ve çer çöp. Küçük bir evimiz var, yatak odanın dışında bir tek salonumuz var ve salonu ben kullandım o süreçte. Salona kimse giremedi, kardeşim giremedi yani işgal etmiş oldum evi.” (Ö3)

4.5 Ana Tema 5: Öğretmenlerin Pandemi Döneminde Karşılaştığı Çevresel Problemlere İlişkin Görüşleri

Katılım sağlayan öğretmenlerin pandemi döneminde karşılaştıkları problemlere ilişkin görüşleri incelenmiş ve “öğretmenlerin pandemi döneminde karşılaştığı çevresel problemlere ilişkin görüşleri” ana teması oluşturulmuştur. Öğretmenlerin eğitim paydaşlarından kaynaklı karşılaştıkları problemler, sosyal çevrelerine ilişkin unsurlar ve ülke geneline bağlı olan durumlar bu ana temaya dahil edilmiştir. Bu ana temada toplam 3 alt tema bulunmaktadır. Bu alt temalar sırasıyla; “öğretmenlerin pandemi döneminde karşılaştığı veli kaynaklı çevresel problemlere ilişkin görüşleri”, “öğretmenlerin pandemi döneminde karşılaştığı idare kaynaklı çevresel problemlere ilişkin görüşleri” ve “öğretmenlerin pandemi döneminde karşılaştığı diğer çevresel problemlere ilişkin görüşleri” şeklindedir.

“Öğretmenlerin pandemi döneminde karşılaştığı veli kaynaklı çevresel problemlere ilişkin görüşleri” alt temasına toplam 10 görüş bildirilmiştir. Bu alt temanın içerdiği ifadeler sırasıyla; “veli ilgisizliği”, “velinin ekonomik durumu”, “velinin eğitim düzeyi” şeklindedir.

Bu alt temaya ilişkin ifadeler, frekanslar ve kodlar Tablo 4.16’da gösterilmiştir.

Tablo 4. 16 Öğretmenlerin Pandemi Döneminde Karşılaştığı Veli Kaynaklı Çevresel Problemlere İlişkin Görüşleri

Kod	f	Öğretmen
Veli İlgisizliği	6	Ö9, Ö11, Ö12, Ö14, Ö15, Ö18
Velinin Ekonomik Durumu	2	Ö16, Ö17
Velinin Eğitim Düzeyi	2	Ö6, Ö11

“Veli ilgisizliği” ifadesi en fazla görüş bildirilen ifade olmuştur. Katılım sağlayan öğretmenlerden 6’sı velilerin ilgisiz olduğunu belirtmiştir. Bu ifadeye ilişkin bazı görüşler şu şekildedir:

“Ben nedense hep sorumsuz velilere denk geldim. Örneğin; bir öğrencim hani derslere girmiyor arıyorum velisi de doktor, tıp okumuş, yıllarını vermiş biri yani. Hani öğrenciniz derse girmiyor diyorum aaa okul başladı mı ki diyor. Okulun ikinci haftası okulun başladığını bilmiyor. Tamam girecek diyor zaman geçiyor çocuk hala girmiyor. Bu sefer müdür yardımcımız arıyor hani bu çocuk neden girmiyor ki, hani veli bana kimse okulun başladığını söylemedi ki diyor.” (Ö9)

“Köylerde zaten internet hiç yoktu, olanlarda daha çok büyük yaştaki çocukların velileri onların bazen tek tük girmelerini sağlıyorlardı, benimkiler 1. sınıftı, hiç önemsemiyorlardı.” (Ö12)

“Çocukla bazı aileler ilgilenemiyordu, bilgisayarın veya telefonun başına oturtup hadi dersini yap diye rehber olamadılar, bu da baya problem oldu.” (Ö15)

Katılımcı öğretmenlerden 2’si “velinin ekonomik durumu” ifadesine görüş bildirmiştir. Bu ifade, düşük gelirli velilerden kaynaklı sorunları içermektedir. Bu ifadeye görüş bildiren öğretmenlerin tümü kırsalda çalışmaktadır. Öğretmenlerden bir kısmı (2/20) velilerin eğitim düzeyi yönünde görüş bildirmiştir. Bu ifadeye görüş bildiren öğretmenlerden Ö6, velilerin teknolojik bilgi düzeyinin düşük olduğunu belirtmiştir:

“Velilerle ilgili veli ayağı biraz teknolojik yönden sıkıntılı. Orada öğrenci mesela daha çok biliyor, daha çok hâkim konuya. Veli ile online’da iletişim kopuyordu. Online eğitim’de uzaktan telefon olmasa velinin Zoom’dan veya Teams’den toplantıya katılması çok zor...mesela toplantı yapılacak öğrenci annesini çağırıyor, “anne açtım toplantıyı” diyor. Veli ayağı, Türkiye için konuşursak Türkiye’de öğretmen ve öğrenci bazıyla teknolojik altyapı var, veli; anne, baba bu konuda biraz daha telefonda kalmış.” (Ö7)

Katılımcı öğretmenlerden Ö11 ise bazı velilerin okuma yazma bilmediği için öğrenciye yardım edemediklerini belirtmiştir:

“Özellikle köyde olan çocukların velileri olduğu için kimisi okuma yazma bilmiyordu, bilse de başka işleri oluyordu, yoğun oluyordu ilgilenemiyorlardı çocuklarla, bu şekilde.” (Ö11)

Katılım sağlayan öğretmenler pandemi döneminde idare kaynaklı çevresel problemler yaşadığına ilişkin görüş bildirmiştir. Bu doğrultuda, “öğretmenlerin pandemi döneminde karşılaştığı idare kaynaklı çevresel problemlere ilişkin görüşleri” alt teması oluşturulmuştur. Bu alt temaya toplam 14 görüş bildirilmiştir. Öğretmenlerin görüşleri çeşitli ifadeler altında kategorileştirilmiş ve frekanslarıyla birlikte Tablo 4.17’de gösterilmiştir.

Tablo 4. 17 Öğretmenlerin Pandemi Döneminde Karşılaştığı İdare Kaynaklı Çevresel Problemlere İlişkin Görüşleri

Kod	f	Öğretmen
İdarenin Destek Vermemesi	6	Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8
Mesai Dışı Çalışma	4	Ö3, Ö4, Ö5, Ö6
İdare Beklentisinin Fazla Olması	3	Ö4, Ö5, Ö8
Diğer	1	Ö9

Katılım sağlayan öğretmenlerden 6 kişi “idarenin destek vermemesi” ifadesine görüş bildirmiştir. Katılım sağlayan öğretmenlerden Ö2, bu süreçte öğretmenlerin özverili çalışmalarına rağmen idare tarafından takdir edilmediğini belirtmiş ve bu durumun dayanıklılığını etkilediği yönünde görüş bildirmiştir:

“Dayanıklılığımızı etkileyen hususlardan biri de şu olabilir diye düşünüyorum; yani dayanıklılığımızı olumlu etkilemesi gerekirken etkilemeyen bir durumdan bahsetmek istiyorum. O da okul idaresinin bu zorlu süreçte, öğretmenlerin tüm özverisine ve fedakarlığına rağmen taktir edici herhangi bir şey söylememesi veya idari kadrodan bu anlamda öğretmenlerin yaptığı işe taktir edici bir değerlendirmede bulunmamaları.”
(Ö2)

Özel okulda çalışan Ö3, bu süreçte okula çağrıldığını ve okulda çalışmak zorunda olduğunu belirtmiştir. Ulaşım veya yemek desteğinin olmadığını belirten Ö3, bu durumun kendisini zorladığını belirtmiştir:

“Toplu taşıma kullandım ve arabam yoktu ve iğrenç bir durumdu. Zaten kimsenin dışarı çıkmak bile istemediği ve hiçbir şeye dokunmak istemediğiniz bir zamandasınız, kıyafetlerinizi gelip direkt kapıdan makineye atma telaşı içindeyken ya da dışarıdan aldığınız şeyi dezenfekte etmeye çalışırken okula gitme mecburiyeti getirdiler. Ve hiçbir şekilde, ulaşım olarak hiçbir destek yoktu. Okulda yeri geldi aç olarak akşam 6'lara kadar çalıştım. İdari kadro yemek söylerken ben orda atlanarak hiç görmezden gelinerek yemekler söylenmeden okulda çalışmak durumunda bırakıldım ve aynı zamanda derslerim devam ediyordu, online derslerim.” (Ö3)

Çok yoğun çalıştığını dile getiren Ö4 ise idareden yüksek ses tonuyla cevaplar aldığını ve destek eksikliğini hissettiğini belirtmiştir:

“Ben haftada ne kadar derse girmem gerekiyorsa girdim. Çok yoğun olduğumuzu belirttiğimiz dönemlerde, isyan bayraklarını çektiğimiz dönemlerde ya da neden haklarımızı tam alamadığımızı sordüğümüz dönemlerde yüksek ses tonlarıyla cevaplar aldık. Beni motive edecek hiçbir şey yapmadı işverenim.” (Ö4)

Özel okulda çalışan katılımcılardan Ö6 ise resmi kurum ile acil uzaktan eğitim sürecini kıyaslayarak çok yoğun çalıştığı yönünde görüş bildirmiş ve idareden maddi destek beklediğini belirtmiştir:

“İnanın devletteki eğitim sistemini gördükten sonra biz özel öğretim de pandemi yokmuş gibi hayatımıza devam ettik. Tek değişen şey sınıf

ortamından çıktık, evde bilgisayar başında bir sınıf ortamı oluşturduk. Bu yüzden maddi olarak biraz destek vermelerini isterdim bu süreçte. Normal kısa çalışma ödeneğinin haricinde “hocam, bu şekilde efor sarf ediyorsunuz, okulun adını iyi yerlere taşımak için çabalyorsunuz, şu bizim size uygun gördüğümüz hediye almanızı istiyoruz” demelerini beklerdim.” (Ö6)

İdareden maddi destek beklediğini dile getiren bir diğer katılımcının Ö7 olduğu görülmektedir:

“Tabi, maddi olarak hocalara daha çok destek vermesi gerekirdi o kesin, biraz da motive etmesi gerekirdi hocaları, yani işte “arkadaşlar çok güzel dersleri hallettiniz, teşekkür ediyoruz” ne bileyim benzeri ufak belki gönül alıcı hediyeler, yani öğretmenleri motive edecek şeyler yapmalıydı ama yapılmadı. Ha başka özel okulda çalışan arkadaşlara yapıldı mesela bunlar, biliyoruz, görüyoruz, duyuyoruz ama bizim okulda yapılmadı. Bazı maaş kesintileri oldu işte o çalışma ödenekleri hani zorladı bizi.” (Ö7)

Katılım sağlayan öğretmenlerden 4’ü “mesai dışı çalışma” ifadesine görüş bildirmiştir. Görüş bildiren tüm öğretmenlerin özel okulda çalıştıkları görülmektedir. Buna ilişkin bazı görüşler şu şekildedir:

“Ya idare daha fazla özverili olmamızı beklediler hem öğrencilerin hem öğretmenlerin. Onlar da aynı şekilde mesai kavramını unutup olur olmadık saatlere toplantı koyarak bizi birazcık zorladılar açıkçası.” (Ö4)

“Onun da dışında, köklü bir kurumda çalıştığıma inanıyorum. Hani kısa çalışma ödeneği ile süreci götürdük. Bu kısa çalışma ödeneğinde hani çalışmıyor olma durumunda verilen bir imkandı devlet tarafından ama biz normal mesai saatimizin üstünde bir performans sergiledik, buna rağmen kısa çalışma ödeneği ile ödeme aldık. Bu da tabi ki bizim gelecekte hani tabi evet tam maaş almış olabiliriz ama gelecekte emekli olma yaşımız yani sigortamız yatmadı göründü epey uzun bir süre, ayrıca emeklilik süremizi uzatmış oldu.” (Ö5)

Katılım sağlayan öğretmenlerden 3’ü “idare beklentisinin fazla olması” ifadesine görüş bildirmiştir. Bu ifadeye görüş bildiren tüm öğretmenlerin özel okulda çalıştığı görülmektedir. Bu ifadeye ilişkin bazı görüşler şu şekildedir:

“Özel okulda çalışıyorum bundan dolayı okulun beklentilerinin yüksek olması, yöneticilerin beklentilerinin yüksek olması, hata toleransının yeteri kadar yüksek olmaması diyeyim, hiç yok diyemem, veli ve çocukların beklentisi, çocuklarda kazandırmak istediğimiz şeyleri tam olarak yüz yüze olmadığımız için kazandıramamak beni zorladı.” (Ö5)

“Biraz yöneticilerin bizim üzerimizdeki baskıları olabilir çünkü yeni bir sisteme giriş yapıyorduk. Sisteme ayak uydurmak ve her şeyin ilerlemesi için bizden istedikleri çok şey vardı. İşte farklı videolar istiyorlardı, farklı fikirler istiyorlardı, geçiş döneminde zorluğumuz olmuştu.” (Ö8)

Katılımcı öğretmenlerden Ö9, idarenin dış görünüşe göre öğretmenleri değerlendirdiğine ilişkin bilgi vermiştir. Ö9’un görüşü “diğer” ifadesinde belirtilmiştir. Bu ifadeye ilişkin Ö9’un görüşü şu şekildedir:

“Pandemide zaten sıkılganlığımız var zaten yorgunluğumuz var, çok fazla veli toplantısı yapılıyordu. Nasıl söylesem çok ilgili olduğumuzu göstermek için sık sık yapılıyordu ve hani müdürümüzün tek bir sıkıntısı vardı; giyime kuşama aşırı önem veriyordu. Atıyorum sade makyaj yapıyorsunuz ama göz makyajınız yoksa sizi rencide ediyordu.” (Ö9)

Öğretmenlerin görüş bildirdiği diğer çevresel problemlere ilişkin görüşleri incelendiğinde “öğretmenlerin pandemi döneminde karşılaştığı diğer çevresel problemlere ilişkin görüşleri” alt teması oluşturulmuştur. Bu alt temada toplam 5 ifade yer almaktadır. Bunlar sırasıyla; “ekonomik koşullar”, “ulaşım sorunu”, “sosyal uzaklık”, “öğretmenin değer görmemesi” ve “coğrafi koşullar” şeklindedir. Bu alt temaya ilişkin kodlar ve frekanslar Tablo 4.18’de gösterilmiştir.

Tablo 4. 18 Öğretmenlerin Pandemi Döneminde Karşılaştığı Diğer Çevresel Problemlere İlişkin Görüşleri

Kod	f	Öğretmen
Ekonomik Koşullar	4	Ö1, Ö4, Ö5, Ö10
Ulaşım Sorunu	4	Ö3, Ö11, Ö12, Ö17
Sosyal Uzaklık	4	Ö4, Ö5, Ö17, Ö18
Öğretmenin Değer Görmemesi	4	Ö1, Ö4, Ö6, Ö9

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 4'ü “ekonomik koşullar” ifadesine görüş bildirmiştir. Bu ifadeye görüş bildiren Ö5, olması gereken maddi desteğin verilmediğini belirtmiştir:

“Okul idaresiyle kişisel bir problem yaşamadım. Hep öğretmenin arkasında duran bir tavır vardı bana karşı yaşadığım olumsuzluklarda fakat ekonomik olarak olması gereken desteği bekledim demeyeceğim, olması gereken desteği görmedik.” (Ö5)

Katılım sağlayan öğretmenlerin görüş bildirdiği bir diğer ifade “ulaşım sorunu olmuştur. Bu ifadeye 4 öğretmen görüş bildirmiştir. Bu ifade, öğretmenlerin ve öğrencilerin yaşadıkları ulaşım problemlerini içermektedir. Katılımcılardan Ö3, okula gitme mecburiyeti olduğu sürede ulaşım desteğinin verilmediğini dile getirmiştir. Erzurum ili Hınıs ilçesinde çalışan Ö11 ise yatılı okulda okuyan öğrencilerin bu süreçte ulaşım sıkıntısı çektiğini söylemiştir. Köy okulunda çalışan Ö12 ise bu süreçte servis problemi yaşadığını belirtmiş ve eve dönmek için diğer öğretmenleri beklemek durumunda kaldığını dile getirmiştir:

“Çok zor oldu, serviste çok problemler yaşıyorduk. Şimdi orası hem ilkokul hem ortaokuldu. Diğer öğretmenleri beklemek zorunda kalıyorduk, kötüydü yani.” (Ö12)

Görüş bildirilen bir diğer ifade “sosyal uzaklık” olmuştur. Bu ifadeye toplam 4 öğretmen görüş bildirmiştir. Bu görüşlerden bazıları şu şekildedir:

“Çok etkilendim başlarda. Bir de ben yalnız yaşıyordum pandeminin başlarında ve sadece benim yaptığım tek şey derse bağlanmaktı. Onun dışında evde tek başına oturmaktı, çok stres olmuştum açıkçası. İlk başladığımızda iki gün sonra döneriz falan diye düşündüm, sonrasında uzun süre dönememek beni çok etkiledi açıkçası. Hem çocuklardan yüz yüze ayrı kalmak, arkadaşlarımdan ayrı kalmak baya etkili oldu.” (Ö4)

İlçede baya zor oldu. İlk zamanlarda pandemide zorluk yaşamadım sonra ben de hastalığa yakalandım. Çok zorlu bir süreç olmadı, etrafımdan uzak kalmam beni etkiledi; okula gelememek, çay içememek, dostlarımla

oturamamak, öğrencilerimiz uzaktan sizinle iletişim kuruyor ama bunun zorluğunu çok yaşadım. (Ö18)

“Bizim burası Erzurum merkeze 2 saat, Muş’a 1 saat. Bende araba yok, geçen sene ben sene başı geldim buraya, 1 kere falan Muş’a gittim, sonra hep buradaydım yani. Afyonluyum ben, Afyon buraya 1200 km. Aileden destek alamıyorsun sosyal çevre yapabileceğin bir şey yok artık burada kendi arkadaşlarımızla birbirimize dert yaniyoruz.” (Ö17)

Katılım sağlayan öğretmenlerden 4’ü “öğretmenin değer görmemesi” ifadelerine görüş bildirmiştir. Katılımcılardan Ö1, mesleği bırakma düşünceleri üzerine görüş bildirerek öğretmenlerin değer görmediği yönünde açıklama yapmıştır:

“Türkiye’de yaşıyorsanız her anlamda her zaman mesleği bırakma düşüncesi vardır özellikle öğretmen olarak çünkü gerekli değer verildiğini düşünmüyorum ama özellikle pandemi döneminde evet, işler biraz daha çılgırından çıktı.” (Ö1)

Öğretmene yeterli değer verilmediğini düşünen bir diğer katılımcı Ö4 olmuştur:

“Pandemi öncesinde ekonomik şartlar daha düzgündü. Sonrasında farklılaşan sebeplerden dolayı yani hani çok okuyorsunuz emek veriyorsunuz. Bir de sadece maddi de değil aslında, hani sizin okuduğunuz dönemde öğretmenden korkan, saygı duyan işte çok önem veren, insan yetiştiriyor diye düşünen bir neslin çocuğunu okutuyorsunuz ama aynı değer onlardan göremiyorsunuz.” (Ö4)

Katılım sağlayan öğretmenlerden Ö6 ise öğretmene verilen değeri kırsal kesim ile kıyaslayarak büyükşehirde öğretmene verilen değer daha az olduğu yönünde görüş bildirmiştir:

“Öğretmenlik, belki de küçük yerlere göre iki katı üç katı zorlukta. Bunu nasıl düşünebiliyorum şöyle; benim memleketim Zonguldak, orada öğretmenlik yapan arkadaşlarım var. Onların anlattıkları ile benim anlattıklarım arasında çok büyük fark var. Oradaki öğrenci yapısı, öğretmene bakışı ve saygısı daha farklı ve Anadolu kültürüyle, büyükşehirde pandemiyle beraber iyice bozuldu.” (Ö6)

“Coğrafi koşullar” görüş bildirilen son ifade olmuştur. Bu ifadeye bir öğretmen görüş bildirmiştir. Pandemi döneminde köyde çalıştığını belirten Ö14, sobayı kendisinin yakmak zorunda olduğunu belirtmiş ve bu durumun kendisini zorladığı yönünde görüş bildirmiştir. Erzurum ilinin iklim şartlarından dolayı bu görüş, “coğrafi koşullar” ifadesine dahil edilmiştir. Bu duruma ilişkin Ö14’ün görüşleri şu şekildedir:

“Orada kardan gidemediğimiz oluyordu okula işte sobalı zaten okul. Ben 2 buçuk 3 seneye yakın çalıştım orada. İlk 2 sene eleman vardı ve sobayı o yakıyordu falan. Sonra vermediler o elemanı. Biz kendimiz yakmaya çalışıyorduk, o da baya zorluyordu 1 dersi falan alıyordu. Ben de çok soba yakmayı bilmiyorum hani, o yüzden baya zorlandık hani. Ama ilk iki sene biraz daha iyiydi hani şimdi eleman olduğu için o yakıyordu.” (Ö14)

4.6 Ana Tema 6: Öğretmenlerin Pandemi Döneminde Dayanıklılıklarını Sağlayan Faktörlere İlişkin Görüşleri

Katılımcı öğretmenlere pandemi döneminde dayanıklılıklarını sağlayan faktörlere ilişkin sorular sorulmuş ve alınan yanıtlar neticesinde “öğretmenlerin pandemi döneminde dayanıklılıklarını sağlayan faktörlere ilişkin görüşleri” şeklinde altıncı ana tema olan oluşturulmuştur. Analiz sonucunda elde edilen bulguların gösterilmesinde ilk olarak Mansfield, C.F., Beltman, S., Price, A. and McConney, A.’nın (2012) “öğretmen dayanıklılığının dört boyutu” şeması kullanılmış ve buna bağlı olarak 4 alt tema oluşturulmuştur. Bu alt temalar sırasıyla; “öğretmenlerin pandemi döneminde dayanıklılıklarını sağlayan faktörlerin profesyonel boyuta göre sıralanması”, “öğretmenlerin pandemi döneminde dayanıklılıklarını sağlayan faktörlerin motivasyonel boyuta göre sıralanması”, “öğretmenlerin pandemi döneminde dayanıklılıklarını sağlayan faktörlerin sosyal boyuta göre sıralanması”, “öğretmenlerin pandemi döneminde dayanıklılıklarını sağlayan faktörlerin duygusal boyuta göre sıralanması” şeklindedir.

Katılım sağlayan öğretmenlerin 9’u “öğretmenlerin pandemi döneminde dayanıklılıklarını sağlayan faktörlerin profesyonel boyuta göre sıralanması” alt temasına görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin görüşleri kodlar ve frekanslar şeklinde Tablo 4.19’da gösterilmiştir.

Tablo 4. 19 Öğretmenlerin Pandemi Döneminde Dayanıklılıklarını Sağlayan Faktörlerin Profesyonel Boyuta Göre Sıralanması

Kod	f	Öğretmen
-----	---	----------

Mesleki Adanmışlık	8	Ö1, Ö4, Ö8, Ö9, Ö12, Ö14, Ö18, Ö20
Proaktif Davranış	1	Ö16

Katılım sağlayan öğretmenlerin 8’i “mesleki adanmışlık” ifadesine görüş bildirmiştir. Bu ifade, öğretmenlerin mesleklerine karşı hissettikleri duyguları kapsamaktadır. Katılım sağlayan öğretmenlerden Ö4, başka mesleklerde çalışma imkanının olduğunu belirtmiş ancak öğretmenlik mesleğinden kopamadığına ilişkin görüş bildirmiştir:

“Şu an hala dayanmaya çalışıyorum. Başka alanlarda da çalışabilirim, ben Matematik bölümü mezunuyum. Hani birçok alan da araştırdım, farklı eğilimlere yönelmeyi düşündüm, aynı zamanda aşçılık okuyorum zaten ama kopamıyorum. Bu alışkanlık mı yoksa çocuklarla olan ilişki mi ya da gerçekten bir şeyleri öğretebilmek mi bilmiyorum.” (Ö4)

“Mesleki adanmışlık” ifadesine görüş bildiren öğretmenlerden Ö9 öğrencilerle arasındaki bağın kendisini dayanıklı yaptığına ilişkin görüş bildirmiştir:

“Çok fazla sinirli bir yapım yok. Tekrar dediğim gibi aslında yaşıma gereği öğrencilere yakın olduğu için onlara biraz da arkadaş veya abla olduğum için onlara karşı çok fazla bir tutkum da var aslında. Tamam öğretmenlik pek sevilme bile artık soğusam bile onlara bir nevi beni çeken bir şey vardı çocuklara karşı, hani dayanıklı yapan o bağdı tam ismini veremiyorum çünkü tam ben de bilmiyorum. Oydu.” (Ö9)

Branşının özelliklerine dikkat çeken Ö14, kendi ailesinden örnekler vererek bu ifadeye görüş bildirmiştir:

“Yani öğretmenlik benim için hani özellikle sınıf öğretmeni olarak bir çocuğun hayatını şekillendiriyoruz büyük çoğunlukla, o açıdan önemli. Benim annem babam da öğretmen, emekliler gerçi, oradan da biliyordum.” (Ö14)

Katılım sağlayan öğretmenlerden Ö20 ise bu süreçte öğrencilerde öğrenme kaybı oluşmaması için çabaladığını dile getirmiş ve bu durumun dayanıklılığını arttırdığını belirtmiştir:

“Öğrencilerimize bu süreçte bir şeyler katamamak dahi öğrenmiş olduklarını unutmamalarını sağlamaktı. Yani öğrencileri belli bir seviyeye getirdik, belirli süre okula gelmeyecekler, hiç değilse stabil kalsınlar yani dursunlar. Hiç geri gitmesinler de bari yerinde kalsınlar diye düşündük.” (Ö20)

Bu alt temaya görüş bildirilen diğer ifade “proaktif davranış” olmuştur. Bu ifade, olacakları önceden sezen ve buna göre önlem alan öğretmen görüşlerini içermektedir. Türkiye’de acil uzaktan eğitime geçişi ön gören ve proaktif davranış sergileyen Ö16, yurtdışına uzaktan eğitim seminerleri için başvuru yaptığını belirtmiş ve Erzurum ili Hınıs ilçesinde diğer 15 öğretmen arkadaşıyla Avrupa’da bu hususta eğitim aldığını belirtmiştir.

“Orada şöyle çok güzel bir proje yapmıştık ondan bahsetmek isterim; biz pandemide böyle pandemi mart aylarıydı sanırım Türkiye’de patlak verdi. Biz ondan önceki sanırım Aralık ayıydı hemen Erasmus üzerinden bir başvuru yaptık Hınıs’taki öğretmen arkadaşlarımızla beraber. Biz uzaktan eğitimi nasıl halledebiliriz diye. Çünkü bizden önce Avrupa’da ve diğer Asya ülkelerinde patlak vermişti dediği ülkelerden bizden önce uzaktan eğitime geçenler vardı. Bizden önce -ne derler- eğitim sistemini değiştirmişlerdi. Onun için başvuru yaptık akabinde bizi

Avrupa’ya gönderdiler. Hınıs’taki yaklaşık 15 öğretmen arkadaş ile beraber orada web 2.0 eğitimi aldık. Oradaki farklı program türlerini öğrendik, oradan öğrendiklerimizi burada Zoom olmayınca diğer farklı programları, toplantı programları katarak işin içine daha sağlıklı süreci ilerlettik, o konuda da öyle de bir çalışmamız olmuştu.” (Ö16)

Öğretmenlerin pandemi döneminde dayanıklılıklarını sağlayan faktörlere göre “öğretmenlerin pandemi döneminde dayanıklılıklarını sağlayan faktörlerin motivasyonel boyuta göre sıralanması” alt teması oluşturulmuştur. Bu alt temaya toplam 19 görüş bildirilmiştir. Öğretmenlerin pandemi döneminde dayanıklılıklarını sağlayan faktörler “profesyonel gelişim”, “pozitif olmak”, “mücadeleci olmak”, “inisiyatif almak”, ve “kararlı olmak” ifadeleriyle Tablo 4.20’de gösterilmiştir.

Tablo 4. 20 Öğretmenlerin Pandemi Döneminde Dayanıklılıklarını Sağlayan Faktörlerin Motivasyonel Boyuta Göre Sıralanması

Kod	f	Öğretmen
-----	---	----------

Profesyonel Gelişim	10	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö13, Ö14, Ö16, Ö18
Pozitif Olmak	4	Ö2, Ö6, Ö8, Ö9
Mücadeleci Olmak	2	Ö11, Ö12
İnisiyatif Almak	2	Ö16, Ö20
Kararlı Olmak	1	Ö9

Katılımcı öğretmenlerden 10'u "profesyonel gelişim" ile dayanıklılıklarının arttığına ilişkin görüş belirtmiştir. Araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerin yarısının bu ifadeye görüş bildirmesi profesyonel eğitimin öneminin altını çizmektedir. Özel okulda çalışan Ö1 ve Ö2 uzaktan eğitim araçlarını kullanmak ve eğitime adapte edebilmek için okul tarafından eğitimler sağlandığını şöyle belirtmiştir:

"Ya aşılması için özellikle okul tarafından bize eğitimler verildi öğrenciyi daha aktif kılabilmek için. Web 2.0 araçlarını falan kullandık özellikle bilgisayar ya da internet üzerinden başka etkinlikler oluşturmaya başladık. Biz daha önce bunun eğitimini almıştık zaten, eğitimler verildi bize. Biz slaytlarımızı yeniden dizayn ettik yani uzaktan eğitime göre dizayn edip ona göre öğrencinin uzaktan daha aktif nasıl derse katılabileceğini ya da ilgisini nasıl çekebileceğimizi dair etkinlikler yaptık. Web 2.0 araçlarını kullandık, Kahoot tarzı ne bileyim, Wordwall tarzı bunları kullandık. Ya da yaratıcı drama tarzı hocalarımız vardı zaten. Mesela bizim okuma saatlerimiz oluyordu, bunları değiştirdik. Münazaralarımızı farklı kılmaya çalıştık yani bu anlamda biraz da uzaktan eğitime dair bir müfredat oluşturmaya çalıştık." (Ö1)

"Uzaktan eğitimin getirdiği problemleri aşma konusunda özellikle okulun bize bu anlamda desteği oldu. İşte bu süreçte kullandığımız dokümanları daha etkileşimli hale getirebilmek için, çocukların daha aktif olacağı bir eğitim modeli oluşturabilmek için bize tabii ki destek verdi o anlamda. İşte web 2.0 araçları vs bunların kullanımını, işte sürece adapte edilmesinin eğitimini bize verdi. Ve dolayısıyla biz de bu eğitimler sayesinde kullandığımız dokümanları online sürece adapte ettik, dediğim gibi onları daha etkileşimli hale getirdik, bu şekilde bunların üstesinden gelmeye

çalıştık. Olabildiğince öğrenciyi daha aktif tutarak daha hareketli belki daha oyuna eğlenceye yönelik olarak.” (Ö2)

Katılım sağlayan öğretmenlerden Ö4, stres ile başa çıkma yöntemleri ile ilgili eğitimler aldığını belirterek dayanıklılığını artırmayı amaçlamıştır:

“Biraz da kendime online’ın da faydalarını kullanarak işte çok stresli olduğum için stres ve stresle başa çıkma yöntemleri, etkili ve doğru teknik kullanmayla alakalı konuşma dersleri gibi bazı online eğitimler aldım. Onları uygulamaya çalıştım diyelim.” (Ö4)

“Profesyonel gelişim” ifadesine görüş bildiren öğretmenlerden Ö5 uzun zamandır yabancı dil öğrenmek istediğini ve bu süreçte bunu gerçekleştirme olanağını bulduğunu belirtmiştir:

“Çok bir şey yapamadım aslında, elimde olan koşulları en iyi şekilde değerlendirmeye çalıştım. Uzun zamandır işte kendimle ilgili yapmak istediğim, kendimi geliştirmek istediğim alanlar vardı; örnek veriyorum işte bir yabancı dil öğrenmek istiyordum. Bunu anca işte bir kursa giderek değil de youtube aracılığıyla video izleyerek yapmaya çalıştım diyeyim.” (Ö5)

Özel okulda çalışan katılımcılardan Ö6 da eğitim seminerleri düzenlendiğini ve bu eğitim vasıtasıyla öğrendiklerini mesleği boyunca kullanabileceğini belirtmiştir:

“Eğitim seminerleri düzenlendi. Eğitim seminerleri son dönemde moda oldu biliyorsunuz web2.0 araçları, eğitimin oyunlaştırılmış hali aslında. Oyunlarla öğrenciye bir şeyi sevdirmeye çünkü öğrenci bilgisayar başında ve oyun oynamaya endeksli bir yapısı var. Biz bu eğitimleri alarak -ki öğretmenlik mesleğimde bilmiyordum kullanmıyordum bunları, yüz yüze eğitimde böyle bir şeye ihtiyacımız yoktu biliyorsunuz- o yüzden de vermiş oldukları eğitim bizim eğitimimize katkı sağladı, ben bunu yıllarca kullanabilirim. Bunu sadece bizim okulumuz değil tüm özel öğretim kurumları yaptı. Devletten ziyade özel öğretim kurumları üstlendiler, böyle bir şeyi mecbur hissettiler çünkü, verilen maddi meblağın karşılığı olarak.” (Ö6)

Resmi okulda çalışan Ö13 de öğrenciyi derste etkin kılabilmek için araştırmalar yaptığı yönde görüş bildirmiştir:

“Ya araştırmalar yapıyoruz, ne gibi etkinlikler kullanabiliriz daha çocuğu ekran karşısında tutabiliriz, yani o şekilde.” (Ö13)

Öğretmenlerden Ö18 profesyonel gelişmenin önemine şu sözlerle değinmiştir:

“Bu uygulamalar için eğitimleri aldık. Tabi biz öğretmenler genel olarak bu tarz şeylere bazen şey bakıyoruz, ya öğretmen olmuşuz zaten bir daha ne yapacağım niye alıyorum eğitimi. Bu tarz şeyler oluyor yani, zamanımı çalıyor tarzı şeyler olduğunda biraz sıkılganlık gösteriyoruz. Bu tarz şeylerin bir an önce bitmesini istiyoruz ama aldığım eğitim faydalı olmuştu özellikle Zoom eğitimi, keşke dedim bu süreçten önce yabancı dilimi daha geliştirmiş olsaydım bir yabancı dili bilmek özellikle İngilizce, bu noktada çok çok faydalı olurdu.” (Ö18)

Uygulama eğitimlerine ek olarak Ö18, Erzurum Başarıyı Artırma Programı’nın (ERBAP) faydasını gördüğünü belirtmiştir:

“Bizim de süreçten etkilenmememiz için okulun çeşitli birimleri var ERBAP gibi, Erzurum geliştiriyor, okulumuz öğretmenleriyle gayet iyi şekilde faydalandık.” (Ö20)

“Pozitif olmak” ifadesine görüş bildiren öğretmenlerin sayısı 4’tür. Bu ifade, öğretmenlerin pandemi döneminde yaşadıkları zorluklara rağmen sahip oldukları olumlu bakış açısını temsil etmektedir. Buna ilişkin bazı öğretmenlerin ifadeleri şu şekildedir:

“Yani bence yeni bir pencere açıldı, farklı bir pencere ve kendimizi test ettik, kendimizi denedik bu şekilde nasıl oluyor diye. Bence başarılı da olduk gibi geliyor ama dediğim gibi hevesi olan öğrencilerle başarılı olduk, bazı öğrencilerle hiç olamadık.” (Ö8)

“Şöyle söyleyeyim öğretmenlik mesleğine yeni bir terim kattı, yeni bir öğretmenlik bakış açısı kattı. Böyle dezavantajları olduğu kadar avantajları da oldu mesela bulunduğumuz durumda en zor şartlar altında nasıl eğitim verebiliriz onu gördük. Bunun eksikliklerini gördük, bu bize bir şey kattı yani.” (Ö20)

Katılım sağlayan öğretmenlerden bazıları mücadele etmenin dayanıklılıklarını koruduğu yönünde görüş bildirmiştir. Bildirilen görüşler “mücadeleci olmak” ifadesi altında

toplanmıştır. Bu ifadeye görüş bildiren öğretmen sayısının 2 olduğu görülmektedir. Görüş bildiren öğretmenlerden Ö11, öğretmenliğe uygun olduğunu belirtmiş ve bunun sebebi olarak mücadelecı yapısına işaret etmiştir. Katılım sağlayan öğretmenlerden Ö12 ise çalıştığı okuldaki idareciler tarafından kötü muameleye maruz kaldığını bildirmiş ve bu durumu kabullenmeyerek şikâyet yoluna başvurmuştur. Mücadele ettiğini belirten Ö12, bulunduğu okulu değiştirdiği için öğretmenliği bırakmadığını bildirmiştir:

“Çünkü ben şikâyet etmişim ya bir şeylerin çıkacağına inanıyordum ve oradan kurtulacağıma inanıyordum. En kötü dedim sürecin sonunda öğretmenliği bırakacağımı düşündüm. O senenin sonunda ben buraya gelmeseydim bırakacaktım.” (Ö12)

“İnisiyatif almak” ifadesine görüş bildiren öğretmen sayısının 2 olduğu görülmektedir. Kendi dersi için inisiyatif alan Ö16, öğrencilerin motivasyonunu sağlamak adına müfredatı basitleştirerek ders verdiğini belirtmiştir:

“Kendi alanımdan bahsedecek olursam öncelikle öğrencilerle normalde bizim müfredatımız bellidir. Müfredatta işte örneğin marşlarımızı doğru söyler yazar. Normalde 8. sınıfa gelen çocuğa öğreteceğimiz marş ile 7. sınıftaki çocuğa öğreteceğimiz marş aynı değildir, 8. sınıfa gelen öğrenci 1,1.5 ya da 2 yıl kayıpla geldiği için biraz daha öğrencilerin motivasyonunu sağlamak açısından daha basitleştirerek vermeye çalıştık.” (Ö16)

Pandemi döneminde internete erişimi olmayan öğrencilere okulda ders vermeye çalıştığını belirten Ö20, almış oldukları inisiyatif karşısında öğrencilerin öğrenme kaybını durdurmaya çalışmıştır:

“Yani şöyle kendi adıma söyleyeyim; uzak şartlardaki internet çekmeyen veya bilgisayarı olmayan velilerle şey yaptık, öğretmenlerle sınıflarda okulda dersler yaptık. Tabi çok da söylemek istemiyorum o zamanlar yasaktı. Açık alanda öğrencileri belli mesafe aralığında maskeli bir şekilde temizliğe hijyene dikkat ederek. Zoom üzerinden değil de Whatsapp üzerinden mesajlar üzerinden bunları yapmalarını çalışmaya sağladık.” (Ö20)

Bu alt temada son bildirilen görüş “kararlı olmak” ifadesine olmuştur. Bu ifadeye Ö9 görüş bildirmiştir. Katılımcı öğretmenlerden Ö9 hem inatçı hem de kararlı olduğunu şu cümlelerle açıklamıştır:

“Ben biraz inatçı olduğum için yönetimle aram pek iyi değildi, nasıl mutlu ya da huzurlu hissediyorsam o şekilde davrandım. Benim bir huyum var; bir şeye başladım mı sonunu getirmek zorundayım. Şu anki işimde de öyle. Şu an mesela ayın 5’ine kadar maaşları bitirmem gerekiyordu, bugün mesaiye kaldım ve bitirdim yani. Okulda da böyleydi, bir kere başladım mı o bitecekti o yüzden.” (Ö9)

Öğretmenlerin dayanıklılıklarını korumalarını sağlayan bir diğer unsur öğretmenlerin diğer paydaşlarla veya sosyal çevreleriyle etkileşimi olmuştur. Bu sebeple, “öğretmenlerin pandemi döneminde dayanıklılıklarını sağlayan faktörlerin sosyal boyuta göre sıralanmasına” alt teması oluşturulmuştur. Bu alt temaya toplam 17 görüş bildirilmiş ve Tablo 4.21’de gösterilmiştir.

Tablo 4. 21 Öğretmenlerin Pandemi Döneminde Dayanıklılıklarını Sağlayan Faktörlerin Sosyal Boyuta Göre Sıralanması

Kod	f	Öğretmen
İdare Desteği	5	Ö2, Ö8, Ö13, Ö18, Ö19
Veli İş Birliği	4	Ö4, Ö5, Ö15, Ö20
Meslektaş İş Birliği	3	Ö2, Ö4, Ö7
Donanım Desteği	2	Ö18, Ö20
Çözüm Odaklı Olmak	2	Ö19, Ö20
Aile Desteği	1	Ö12

Öğretmenlerin en fazla görüş bildirdiği ifadenin “idare desteği” olması öğretmen dayanıklılığında idare desteğinin önemine dikkat çekmiştir. Bu ifadeye toplam 5 öğretmen görüş bildirmiştir. Görüş bildiren öğretmenlerden Ö2, hibrit dönemde idarenin esnek mesai saatlerine geçtiği ve öğretmene sadece ders vaktinde okula gelme özgürlüğü tanıdığı yönünde görüş bildirmiştir:

“Yani öğretmeni motive etme anlamında düşünüyorum, ne olabilir, mesela bize şu kolaylığı sağlamıştı; hibrit eğitim döneminde biz 8. sınıflar olduğu için okula gidiyorduk. O süreçte mesela özel okulda sabah 8 akşam 5 okulda olmamız gerekirken, okulun inisiyatifi midir bilmiyorum ya da bakanlığın talimatı doğrultusunda olabilir, biz sadece derslerimizin olduğu saatlerde

okulda bulunuyorduk. Onun dışında bize o serbestliği tanımişti ve bizim derslerimizin olmadığı saatlerde okulda durma zorunluluğumuz yoktu, dersimizi verip eve dönebiliyorduk veya işte onun dışında ne olabilir motive etme anlamında, bu geliyor.” (Ö2)

“İdare desteği” ifadesine görüş bildiren bir diğer öğretmen Ö8 olmuştur. Ö8, acil uzaktan eğitim dersi esnasında öğrenci kaynaklı problemleri idare ile görüştüğünü ve çözüme ulaştırdığını belirtmiştir:

“Ya biz evet ne sıkıntımız var diyelim örneğin öğrenci müzik açtı hemen yöneticimizle görüşüyorduk ve hemen velisiyle görüşülüyordu. Bir şekilde o telafi ediliyordu.” (Ö8)

Öğretmenlerden bazıları (4/20) karşılaştıkları sorunları çözüme kavuşturmak için veli ile iş birliği yaptıklarını belirtmiştir. Buna ek olarak, katılım sağlayan öğretmenlerden Ö4 ve Ö5 velilerin mesai kavramını unuttuğuna yönelik görüş bildirmiş ve bu problemi veli iş birliği ile çözdüğünü ortaya koymuştur. Buna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Onun dışında işte ilk başlarda ne kadar mesai kavramının kaybolmasına sinirlensem de velilere işte mesai saatleri içerisinde dönerek, işte uygun bir dille cevap vererek onları da buna döndürmeye çalışarak aşmaya çalıştık.” (Ö4)

“Zaman zaman okul da bu konuda toplantılar yaptı, biz de elimizden geldiği kadarıyla genel konuşmalarımızda mesai kavramına dikkat edilmesi ve hassasiyet gösterilmesi, hani bizim işi bildiğimiz mesajını vermeye çalışan görüşmeler yaptık, evet.” (Ö5)

Kırsal bölgede öğretmenliğine devam eden Ö15 ise öğrencilerin eğitimden geri kalmaması için veliler ile çok sık görüştüğünü şu sözlerle belirtmiştir:

“Velilerle çok sık görüştüm, yani onlara bu sürecin de çocukların eğitimden geri kalmaması için önemli olduğunu defaatle anlattık. Derse katılımlarını arttırmaya çalıştık.” (Ö15)

Öğretmenlerin meslektaşlarıyla birlik içerisinde olması ve iş birliği yapması da öğretmen dayanıklılığını artıran bir diğer unsur olarak görülmüştür. Bu ifadeye 3 öğretmen görüş bildirmiştir. Bu ifadeye görüş bildiren tüm öğretmenlerin özel okulda çalıştığı

görülmektedir. Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni olan Ö2, pandemi sürecinde öğretmenlerin birbirine destek olduğunu ve bu süreci uyumlu bir biçimde tamamladığını şu sözlerle belirtmiştir:

“Meslektaşlarımızla biz gayet uyumlu bir şekilde gittik, herkes birbirine destektir bu süreçte. Öğretmenler birbirine karşı anlayışlı, hatta belki bu covid olan, hasta olan öğretmenler oldu bu noktada. Ders telafisi noktasında da herkes birbiriyle uyumlu bir şekilde, destek olacak şekilde bu süreci yürüttük çünkü garibanın halinden gariban anlıyor efendim bunu da söylemek lazım.” (Ö2)

Matematik öğretmeni olan Ö4 bu süreçte sınav grubunda olduğu belirtmiş ve öğrencilerin sorularını yanıtlamak için diğer öğretmenlerle iş birliği halinde olduğu yönde görüş bildirmiştir. Buna ek olarak, çalıştığı kurumun önemli gün ve haftaların kutlanmasından geri kalmadığını belirterek yapılan hazırlıklarda diğer zümreler ile iş birliği içinde olduğunu şu sözlerle anlatmıştır:

“Sınav grubundaydım o zaman, ancak şöyle kendi branşımınla birbirimize şöyle destek olabildik; hocam senin bugün çok yoğundu ya dersin, çocukların sorularına bugün ben cevap vereyim, siz yorulunuz gibi yani aramızda iş paylaşımı yaparak bir şeyleri hafifletmeye çalıştık matematik branşına dair. Onun dışında mesela biz okul olarak hiçbir programdan da geri kalmadık; törenlerden, işte Kızılay haftasından, en basit hafta yani nasıl diyeyim basit demeyeyim, engelliler haftasından tutun her şeyin etkinliği yapıldı bizde. Bu sadece bir zümrenin görevi değildi ve bütün zümrelere paylaştırılmıştı. Orada bütün branşlar birbirine destek olarak bak böyle bir fikir geldi, bence bundan yola çıkabilirsin diye bu süreçte bu tarz iş yüklerinde birbirimize yardımcı olduk.” (Ö4)

Acil uzaktan eğitime geçiş ile teknoloji ile yakınlaşan Ö7 ise bu süreçte teknoloji kaynaklı problemlerde öğretmen arkadaşlarının yardım ettiği yönde görüş bildirmiştir:

“Öğretmen arkadaşlarımız yardım etti. Okul da eğitimler verdi, bu eğitimlerde biraz öğrendik nasıl kullanılacağını. Düşünüyorum şimdi yaşadığımız zorlukları, çocuklar da biraz bilgisayardan ders yapmaya alıştı,

veliler de alıştılar, zaman içinde her şey yavaş yavaş yerine oturdu yani.”
(Ö7)

Katılımcı öğretmenlerden Ö18 ve Ö20 “donanım desteği” ifadesine görüş bildirmiştir. Bu ifaden, öğretmenden ziyade öğrenciye sağlanan donanım desteğinin öğretmen üzerindeki etkisini göstermektedir. Pandemi döneminde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından dağıtılan tabletler ile ilgili görüş bildiren Ö18 ve Ö20, yapılan bu uygulamanın faydalı olduğu yönünde görüş bildirmiştir:

“Bilmiyorum bütün Türkiye’deki yatılı okullar için mi yapıldı ama bizim öğrencilerimizin %95’ine tablet dağıtıldı. Hepsine verdik içinde kartı ve interneti dahil olmak üzere. Gerçekten faydası oldu. Tablet oldu ama internet olmuyor o noktada sıkıntılar yaşandı ama donanım olarak yardımcı oldular.” (Ö18)

“Devletimiz tablet verdi mesela yani bunları sağlıyordu ama biz daha çok kendi imkanlarımızla ulaşmaya çalışıyorduk.” (Ö20)

“Çözüm odaklı olmak” ifadesine görüş bildiren öğretmenlerin sayısının 2 olduğu görülmektedir. Bu ifadeye görüş bildiren öğretmenlerin her ikisi de resmi okulda görev yapmaktadır. Bildirilen görüşler, öğretmenlerin karşılaştıkları problemlere sergiledikleri çözüm odaklı davranışı içermektedir. “Aile desteği” ifadesine görüş bildiren bir öğretmen olduğu görülmektedir. Katılım sağlayan öğretmenlerden Ö12, yaşadığı sorunları eşinin desteği ile çözdüğünü dile getirmiştir.

Öğretmenlerin, pandemi döneminde karşılaştığı zor koşullara başarıyla adapte olmalarını sağlayan kişisel faktörler incelendiğinde “öğretmenlerin pandemi döneminde dayanıklılıklarını sağlayan faktörlerin duygusal boyuta göre sıralanması” alt teması oluşturulmuştur. Toplam 5 görüşün bildirildiği bu alt temanın kodları ve frekansları Tablo 4.22’de gösterilmiştir.

Tablo 4. 22 Öğretmenlerin Pandemi Döneminde Dayanıklılıklarını Sağlayan Faktörlerin Duygusal Boyuta Göre Sıralanması

Kod	f	Öğretmen
Hobi ile Uğraşmak	3	Ö3, Ö4, Ö5
Spor Yapmak	2	Ö4, Ö18

“Hobi ile Uğraşmak” ifadesine görüş bildiren 3 öğretmen bulunmaktadır. Katılım sağlayan öğretmenler, mutluluklarını sağlamak adına çeşitli hobi denemelerine giriştiklerini ve bu şekilde süreci iyi atlatabildiklerini belirtmiştir. Bu ifadeye ilişkin bazı görüşler şu şekildedir:

“Kendi kendimizi tedavi etmeye çalıştık bir şekilde. Bazen yemek yapmak böyle terapi gibi geldi. İşte sanatla uğraşıyorum hani öğretmenliğimin dışında profesyonel olarak bunu yapıyorum. O sırada işte online sergiler, online müzayedeler oldu ve hani onu da geçiyorum hani ticari bir kaygının dışında kendi kendime böyle bir çalışma saati yarattım. Sabah dersler oluyordu ve akşam yemekten sonra hiçbir böyle ticari bir kaygı gütmeyen, herhangi bir sergileme olmaksızın kendi kendime resimler yapmaya başladım. Kendime bir çalışma saati belirledim ve o benim terapi saatim oldu. Çünkü zorlu bir süreçti hem hani hastalık, salgın koşullarında yaşıyoruz, hem de bir yandan olumsuz bir sürü şey ile çalışıyoruz, böyle kendime bir vakit yarattım, bir alan yarattım.” (Ö3)

“Kafamı dağıtmak için ve bedenimi kullanabilmek için yasak olmadığı saatlerde bol bol yürüyüşe çıkmaya çalıştım. Onun dışında kitap okumaya çalıştım, işte farklı yemek tarifleri denemeye çalıştım.” (Ö4)

“Kitap okumayı seviyorum ve beni gerçekten duygusal olarak yükselten bir aktivite. Dolayısıyla kitap okuyacak zamanımın olması bana iyi geldi, onun dışında hiçbir şey yapamadım.” (Ö5)

“Spor yapmak” ifadesine 2 katılımcı öğretmen görüş bildirmiştir. Katılım sağlayan öğretmenlerden Ö18, bu süreçte sportif faaliyetlere ağırlık vermeye çalıştığını söylemiştir:

“Yani daha mutlu hissetmek için neler yaptım, inanın süreç öyle bir süreç ki, yani aniden gelmesi ve her şeyin böyle durması bazen insanın ne yapacağını bilemediği durumlara yol açıyor. Böyle bir afallama durumumuz oldu, biz süreci gördük, daha çok lojmanlarda kaldığımız için okula gelip gitme durumumuz oluyordu, bu durumu aşmak için sportif faaliyetlere daha çok ağırlık vermeye çalıştık.” (Ö18)

4.7 Ana Tema 7: Öğretmenlerin Pandemi Döneminde veya Sonrasında Mesleği Bırakmaya İlişkin Görüşleri

Katılım sağlayan öğretmenlere pandemide mesleği bırakmaya ilişkin görüşleri sorulmuş ve öğretmenlerden yarısından fazlasının (11/20) pandemi döneminde veya pandemi sebepli unsurlardan kaynaklı mesleği bırakmaya ilişkin düşüncelerinin olduğu yönünde yanıtlar alınmıştır. Öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen bulgular doğrultusunda iki alt tema oluşturulmuştur. Bu alt temalar sırasıyla; “pandemi döneminde veya sonrasında mesleği bırakmayı düşünen öğretmenlerin sebeplerine ilişkin görüşleri” ve “pandemi döneminde mesleği bırakmayı düşünmeyen öğretmenlerin sebeplerine ilişkin görüşleri” şeklindedir.

Katılım sağlayan öğretmenlerden yarısından fazlası (11/20) pandemi döneminde mesleği bırakmayı düşünmüştür. Mesleği bırakmayı düşünen katılımcıların sebepleri Tablo 4.23’te gösterilmiştir.

Tablo 4. 23 Pandemi Döneminde Mesleği Bırakmayı Düşünen Öğretmenlerin Sebeplerine İlişkin Görüşleri

Kod	f	Öğretmen
Öğretmenlik Mesleğinin Değersizleştirilmesi	6	Ö1, Ö4, Ö6, Ö9, Ö10, Ö17
Ekonomik Koşullar	3	Ö1, Ö2, Ö4
İş Yüğü	2	Ö11, Ö15
Mesleki Yeterliliğin Azalması	1	Ö5
Uzaktan Eğitim	1	Ö7

“Öğretmenlik mesleğinin değersizleştirilmesi” ifadesine görüş bildiren öğretmen sayısının 5 olduğu görülmektedir. Bir diğer ifadeyle, araştırmaya katılan öğretmenlerden %25’i öğretmenlik mesleğinin değersizleştirilmesinden kaynaklı mesleklerini bırakmayı düşünmüştür. Buna ilişkin bazı görüşler şu şekildedir:

“Türkiye’de yaşıyorsanız her anlamda her zaman bırakma düşüncesi vardır özellikle öğretmen olarak çünkü gerekli değer verildiğini düşünmüyorum. Ama özellikle pandemi döneminde evet, işle biraz daha çığırından çıktı yani

bunun biraz daha ekonomik anlamda tatmin edici bir yanı olmayınca daha da büyük bir sıkıntı oldu.” (Ö1)

“Aslında her insan takdir edilmek ister, sosyal varlıklarız biz biliyorsunuz. Bu şahsi olarak kanayan yaram benim, alanımda kendime güvenen bir öğretmen olmama rağmen bu takdirlerin verilmemesi bana sorduğunuz “öğretmenliği bırakmayı istiyor musunuz” sorusunda soru işaretleri yaratıyor.” (Ö6)

“Öğretmen değeri bilinseydi, sadece maddi yuva olarak görünmeseydi özel okullar, gerçekten manevi olarak değer verilseydi bizlere hem maddi hem manevi bu arada...çünkü yaptığımız iş gerçekten 20 bin 30 bin verseler karşılığı yok bunun çünkü çok kendimizden veriyoruz. Dediğimiz gibi hem maddi hem manevi desteklensek ben bırakmazdım mesleği. Ama bundan sonra da böyle olacağını düşünmüyorum yan ve değer görmek isterdim diye düşünüyorum.” (Ö10)

“Ben Eskişehir’de bir özel kurumda çalışıyordum, o zaman asgari ücret 1500 liraydı. Yine güç kanaat geçiniyordum ama mutluydum yani. Burada daha fazla kazanıyorum ama mutlu değilim. Çünkü değer görmüyorum. Maddiyat benim için çok önemli değildir de manevi olarak değer görmüyorum...kendi öğrenciliğimden hatırlıyorum, benim yaşım 30. 2002’lerde ilkokuldaydım ve o zamanları hatırlıyorum. Öğretmen bizi bırakmasın diye -ki bizim zamanımızda dayak da vardı, serbestti- ama biz o iyi yanını görüp öğretmeni üzmeylem diyorduk hani. Biri üzdüğü zaman patlıyorduk çocuğa öğretmenin canını sıkıyorsun diye. Bu tarafta değer yok, maddi kısmı zaten geçiyorum beni esas üzen şey manevi değer. Manevi olarak değeri görmeyince, başka bir yerde olsak daha farklı olurdu diye düşünüyorum, giden arkadaşlar da öyle söylüyor.” (Ö17)

“Ekonomik koşullar” sebebiyle mesleği bırakmayı düşünen öğretmen sayısının 3 olduğu görülmektedir. Bu ifadeye ilişkin Ö2 pandemi sürecinden sonraki süreçte mesleği bırakmayı düşündüğünü belirtmiştir:

“Bu süreçte değil daha çok şu anki hali hazırdaki süreçte bırakmayı düşünmüş olabilirim maddi sebeplerden dolayı.” (Ö2)

Pandemi döneminde artan iş yükünden dolayı iki öğretmen mesleği bırakmayı düşünmüştür. Pandemiden kaynaklı sebeplerle mesleki yeterliliğinin azaldığını belirten Ö5 ise mesleği bırakmayı düşünmesinin sebebini şöyle açıklamıştır:

“Pandemide düşünmedim ama pandemiden sonra bu pandemi kaynaklı eksikliklerle yüzleşince çocuklarda ve sosyal alanda yönetemediğimi, yani bunu yönetmenin çok zor olduğunu, oradaki eksiklikleri gidermek için çok fazla çabalamamız gerektiğini ki onu yaptık dolayısıyla o sürecin verdiği yıpranmışlık sonrasında bende bunu düşündürmeye başladı.” (Ö5)

“Uzaktan eğitim” ifadesine bir öğretmen görüş bildirmiştir. Katılımcılardan Ö7 uzaktan eğitimin devam etmesi halinde mesleği bırakma düşüncesinde olacağını söylemiştir:

“İşin açıkçası bu bilgisayarda eğitim devam etseydi mesleği bırakmayı düşünürdüm çünkü bana hiç hitap etmiyor yani.” (Ö7)

Katılım sağlayan öğretmenlerden 8’i “pandemi döneminde mesleği bırakmayı düşünmeyen öğretmenlerin sebeplerine ilişkin görüşleri” alt temasına görüş bildirmiştir. Bu alt temaya ilişkin bilgiler Tablo 4.24’te verilmiştir.

Tablo 4. 24 Pandemi Döneminde Mesleği Bırakmayı Düşünmeyen Öğretmenlerin Sebeplerine İlişkin Görüşleri

Kod	f	Öğretmen
Mesleki Adanmışlık	6	Ö8, Ö12, Ö13, Ö14, Ö18, Ö20
Mücadeleci Olmak	1	Ö19
Ekonomik Koşullar	1	Ö3

Pandemi döneminde mesleği bırakmayı düşünmeyen öğretmenlerden 6’sı “mesleki adanmışlık ifadesine görüş bildirmiştir. Bu görüşlerden bazıları şu şekildedir:

“Mesleğimi sevdiğim için pandemi sürecinde bırakmayı hiç düşünmedim. Öğretmenlik mesleği benim için kendimi bulduğum yer diyebilirim.” (Ö8)

“Ya ben bu mesleği hiç bırakmayı düşünmedim yani zor koşullarda bile bırakmayı düşünmedim. Allah bıraktırmazın, bilmiyorum yani ben gerçekten bu mesleği çok seviyorum. Sevdiğim için bırakmayı hiç düşünmedim.” (Ö18)

“Düşünmedim çünkü öğretmenlik mesleğini seviyorum, o yüzden.” (Ö20)

Katılım sağlayan öğretmenlerden Ö19 ise “mücadeleci olmak” ifadesine görüş bildirmiştir. Pandemi sürecinde ücretli öğretmenlik yaptığını belirten Ö19 bu süreci aşması gereken bir süreç olarak görmüştür:

“Hayır mesleği bırakmayı düşünmedim. Ben hatta pandemide ücretli öğretmenlik yapıyordum, biliyorsunuz ücretli öğretmenlikte istediğiniz an bırakabilirsiniz ama zor bir süreç olduğu için aşmam gereken bir süreç olarak gördüm.” (Ö19)

Katılımcılardan Ö3 için ise pandemi döneminde maaş alıyor oluşu üzerinde pozitif bir etki göstermiş. Ö3 tarafından bildirilen bu görüş “ekonomik koşullar” ifadesine dahil edilmiştir. Katılımcı öğretmenlerden Ö3’ün görüşü şu şekildedir:

“O süreçte öğretmen olmak ve maaşımın hala ödeniyor olması iyi gelmişti. Ama sonrasında burnumuzdan getirdiler o süreci. Hatta pandemide de okula çağırdılar işte duvar resimleri yapmamı istediler. Sonrasında zaten okul açıldığında milyon tane iş yapıldı yani o sırada maaş alabiliyor olmak güzeldi çünkü birçok insan işsizdi. İşte sadece resim yapıyor olsaydım sergiler olmadı. Birçok galeri kapandı ve sanat en son düşünülen işti. Yani o konuda net bir şey söyleyemem, yani o dönemde şeydi iyi ki öğretmen olarak çalışıyorum dedim ama sonrasında burnumuzdan getirdiler.” (Ö3)

4.8 Ana Tema 8: Pandemi Döneminin Mesleklerine Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Katılım sağlayan öğretmenlere pandemi döneminin mesleklerine etkisi sorulmuş ve alınan yanıtlar doğrultusunda “pandemi döneminin mesleklerine etkisine ilişkin öğretmen görüşleri ana teması oluşturulmuştur. Bu ana temaya toplam 19 görüş bildirilmiştir. Görüş bildirilen ifadeler sırasıyla; “mesleki gelişim”, “kişisel gelişim”, “mesleği bırakma” ve

“yıpranmışlık” şeklindedir. Öğretmenlerin görüşleri kodlar ve frekanslar ile Tablo 4.25’te gösterilmiştir.

Tablo 4. 25 Pandemi Döneminin Mesleklerine Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Kod	f	Öğretmen
Mesleki Gelişim	11	Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö13, Ö16, Ö18, Ö19, Ö20
Kişisel Gelişim	4	Ö12, Ö13, Ö14, Ö16
Mesleği Bırakma	2	Ö9, Ö10
Yıpranmış	2	Ö5, Ö11

Öğretmenlerin çoğu (11/20) “mesleki gelişim” ifadesine görüş bildirmiştir. Öğretmenler, pandemi döneminde öğretmenlik yapmanın mesleki olarak kendilerini geliştirdiğini belirtmiştir. Katılımcı öğretmenlerden bazıları pandemi döneminde kullandıkları dijital araçları yüz yüze derslerde de kullandığına dair bilgi vermiştir. Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni olan Ö2, pandemi döneminde kullandığı araçlardan yüz yüze eğitimde de faydalandığını belirtmiştir. Buna ek olarak, öğrenci ile iletişimin pandemide daha zorlu bir aşamaya geçtiğini belirten Ö2, öğretmen-öğrenci iletişimi bağlamında faydalı olduğunu düşünmektedir:

“Pandemi sürecinde tabii ki şartlar çok farklıydı. Bir öğretmenin kullanacağı yöntem ve teknikler bakımından belki de daha farklı alternatif yolları denemesi gerekiyordu. Daha doğrusu bir zorunluluktu. Örneğin; internet üzerinden birtakım araçların web 2.0 araçlarının öğrenilmesi ve bunların işte sürece adapte edilmesi, kullandığımız dokümanların adapte edilmesi, onların hareketli hale getirilmesi gerekiyordu. Biz bunu yapmıştık ve çok kısa sürede yaptık. Dolayısıyla bu kazanım bize normal süreçte de yüz yüze eğitim sürecine geçtiğimizde de pandemi sürecinin avantajı olarak

kalmış oldu. Dolayısıyla normal süreçte de biz bu araçları kullanabiliyoruz. Ayrıca öğrenci iletişimde daha zoru denediğimiz için normal süreçte yine bunun da öğrenci iletişimde bunun bize katkısı olduğunu düşünüyorum.”

(Ö2)

Katılımcı öğretmenlerden Ö3 ise bu süreçte öğrenciler ile iletişiminin ilerlediğini belirtmiştir. Buna ek olarak sanatın iyileştirici gücüne dikkat çeken Ö3, öğrenciler ile terapi niteliğinde dersler yaptığını şu sözlerle açıklamıştır:

“Çocukların da konuşmaya ihtiyacı olduğunu anladım. Yani derslerin büyük bir kısmında onların evine misafir oluyoruz gibi oldu ve bana o bakımdan iyi gelmişti. Özellikle lise öğrencileriyle mevcut durumu çok rahat konuşabiliyorduk. Dolayısıyla onlar için hem terapi gibiydi bu durum. Hani ben sanatın böyle iyileştirici gücüne de inanıyorum, bir yandan böyle onları konuşarak, onların dertlerini dinledim. İşte dersler seçmeliydi ve kulüp derslerinde daha az öğrenci vardı, üç kişiyle ders yaptık bazı derslerde. Yani konuşarak böyle bir terapi eşliğinde ders yaptık, bu iyi geldi. Bu bakımdan geliştiğimi düşünüyorum ve bunun üzerine zaten sanat terapisi eğitimi aldım. Daha önceden de zaten psikolojik sorunu olan hastalarla ya da cezaevinde çalışmışım. Yani bunun farkındayım ve bu süreçte öğrenci sayısının az olması ve mevcut durum, böyle psikolojik tarafımı daha da güçlendirdi benim de.” (Ö3)

Teknolojide geride olduğu yönde görüş bildiren Ö4 ise pandemi döneminde araştırma neticesinde bulduğu yöntemleri hala kullandığını söylemiştir:

“Teknolojide mesela daha geri olduğum halde bazı şeyleri araştırarak bu da varmış, şu da varmış diyerek öğrencim ve şu anki hala derslerimde kullandığım şeyler var.” (Ö4)

Katılım sağlayan öğretmenlerden Ö6 ise pandemi döneminde mesleki eksikliklerinin farkına vardığını ve kendini geliştirdiğini belirtmiştir:

“Ben yüz yüze eğitimde hani pandeminin başlamadığı süreçte öğretmenliği iyi yaptığımı düşünüyordum. Pandemi sürecinde eksikliklerimi gördüm. Şöyle gördüm; özellikle, teknolojiyi eğitime adapte etme konusunda eksikliklerimi gördüm. Onları da zamanla giderdiğimi düşünüyorum yani. Zamanla öğrenildiğini düşünüyorum. Bu da aynı bizim öğretmenlik mesleği gibi mutfakta pişen ve mutfakta öğrenilen bir durum. Orada görmüş olduğum eksiklikleri zaten gidermek için hem veliyi kullandım hem öğrenciyi kullandım hem de idareyi kullandım.” (Ö6)

Görüşme esnasında teknolojiye uzak olduğunu belirten Ö7 ise pandemi ile beraber teknolojiye bakış açısının değiştiğini ve bu sürecim kendisine katkı sağladığı yönünde görüş bildirmiştir:

“Yani işin açıkçası bilgisayar dünyasına bir giriş yaptım kendimce. Bu kadar bilmiyordum, çok farklı şeyler olduğunu gördüm öğrendim yani. Dünyanın çok farklı yere gittiğini gördüm, hatta şöyle diyorum, beden eğitimi için belki 15 sene sonra okullarda dersler olmaz. Zoom veya Teams gibi ya da yeni çıkacak uygulamalar çok gelişmiş yani. Onu tecrübe ettik, o bizi geliştirdi yani, biraz daha bilgisayar dünyasına farklı bakıyorum işin açıkçası.” (Ö7)

Pandemi sürecinde eksikliklerinin farkına vardığını belirten bir diğer katılımcı Ö18 olmuştur:

“Pandeminin öğretmenliğime etkisi olduğunu düşünüyorum çünkü bazen pandemi öncesinde kendinde eksik olan noktaları hissedebiliyorsun. Bu noktada, pandemiden sonra üzerine ne katabilirim ne yapabilirim, nasıl daha geliştirilebilir şeklinde benim için olumlu oldu.” (Ö18)

Bu ana temada görüş bildirilen bir diğer ifade “kişisel gelişim” olmuştur. Bu ifade, pandemiden kaynaklı sebepler ile öğretmenlerin mesleklerinden bağımsız olarak kişisel gelişme süreçlerini içermektedir. Bu ifadeye toplam 4 öğretmen görüş bildirmiştir. Bazı öğretmenler, bu sürecin kendilerini daha güçlü yaptığına ilişkin görüş bildirmiştir:

“Yani şimdi şöyle; pratik her zaman teoriden iyidir. Ben bunların tümünü derslerde görseydim, bir gün böyle bir şey yaşanır şeklinde simüle etselerdi o tabi bizzat yaşadığımız kadar olmazdı. Bu bir tecrübe oldu. Bir pandemi daha gelse bence daha az zorlanarak bu süreci atlatılabilir. O yüzden bizzat yaşamış olmak sanki dayanıklılığımı arttırdı gibi çünkü tecrübe her zaman iyidir.” (Ö16)

“Tabi kendimi daha güçlü hissediyorum. Artık hiçbir şey yıldırmas beni oradaki o zorluklardan sonra daha güçlü hissediyorum.” (Ö12)

Pandemi ile yaşanan olumsuzluklar bazı öğretmenler için olumlu karşılanırsa da ne yazık ki bazı öğretmenler için bu durum mesleklerini bırakmalarına sebebiyet vermiştir. Katılım gösteren öğretmenlerden Ö9 ve Ö10, pandemi sonunda öğretmenliği bıraktıklarını açıklamıştır. Bu duruma ilişkin mesleği bırakan öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“Şu an başka sektörü deneyimlediğim için diyorum, öğretmenlik gerçekten çok kutsal ve güzel bir meslek ama hani buna Türkiye’de buna değer verildiğini hiç düşünmüyorum. Bazen şey derdim devlette olsam öğretmenliğe devam ederdim özelde etmem ama benim yengem, abimin eşi,

şu an devlette İngilizce öğretmenliği yapıyor hani diyor ki devlette de değer verilmiyor ki diyor. Hani şu an Türkiye şartlarından dolayı o kadar değersizleştirildi ki yok hayır devam edemedim. Zaten pandemi bitti ve ben öğretmenliği bıraktım.” (Ö9)

“Bence pandemiden sonra ülke olarak her sektörde çalışan insanlar çalışmayanlar da çok etkilendi psikolojik olarak. Hem o etkiledi hem o online eğitimin zorluğu çok etkiledi, yani oldu tabi. Ama ben sadece öğretmenliğe bağlamıyorum hem kişisel hem ülkece hem iş olarak. Tek öğretmenliğe bağlamak olmaz... mesleği bırakmayı zaman zaman düşündüm evet ama bu alttan alttan düşünmeydi. Dediğim gibi artık 6. senemin ortalarında bu şey oldu, bir ara bıraktım tekrardan başladım şimdi ise komple bıraktım.” (Ö10)

“Yıpranmışlık” ifadesine görüş bildiren öğretmenlerden Ö5 ve Ö11 ise bu sürecin kendilerini çok yıprattığına dair görüş bildirmiştir. Katılımcı öğretmenlerden Ö5, yüz yüze eğitime geçişten sonra motivasyonunun azalması ile farklı mesleklere geçişi düşündüğüne dair görüş bildirmiştir:

“Evet, yani tam olarak yüz yüze eğitime geçtikten sonra zaman zaman kendimi şey düşünürken buldum; “başka ne yapabilirim?”, “mesleği bıraksam başka nasıl meslek yapabilirim?”. Çünkü çok yorulduğumu, artık motivasyonumun çok az kaldığını hissediyorum.” (Ö5)

Pandemi döneminde yeni atanmış olan Ö11 ise göreve ilk başladığı yılın böyle zorlu bir seneye denk gelmesinin kendisini olumsuz yönde etkilediği yönde görüş bildirmiştir:

“Evet çok fazla etkisi oldu. Göreve yeni atandığım, yeni başladığım için tam o seneye denk geldim. Çok olumsuz etkilendiğimi düşünüyorum.” (Ö11)

4.9 Ana Tema 9: Öğretmenlerin Öğretmen Dayanıklılığını Artırmak için Önerileri

Öğretmenlerden, pandemi dönemine yönelik öğretmen dayanıklılığını artırmak için öneri vermeleri istenmiş ve alınan yanıtlar doğrultusunda “öğretmenlerin öğretmen dayanıklılığını artırmak için önerileri” ana teması oluşturulmuştur. Bu ana temaya toplam 42 görüş bildirilmiştir. Katılım sağlayan öğretmenlerden alınan yanıtlar analiz edilmiş ve analiz neticesinde 9 ifade ile Tablo 4.26’da gösterilmiştir.

Tablo 4. 26 Öğretmenlerin Öğretmen Dayanıklılığını Artırmak için Önerileri

Kod	f	Öğretmen
İnternet Altyapısı	11	Ö6, Ö8, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö20
Donanım Desteği	7	Ö2, Ö3, Ö8, Ö11, Ö13, Ö14, Ö20
Profesyonel Gelişim	5	Ö1, Ö4, Ö5, Ö8, Ö16
Velinin Bilinçlendirilmesi	5	Ö4, Ö5, Ö11, Ö15, Ö16
Ekonomik Destek	4	Ö2, Ö5, Ö6, Ö7
İdare Desteği	4	Ö4, Ö5, Ö6, Ö7
Öğrenciye Uygun Program	4	Ö1, Ö6, Ö7, Ö17
Mesai Saatlerine Uyulması	1	Ö3
Esnek Tatil Olanakları	1	Ö5

Katılım sağlayan öğretmenlerden çoğu (11/20) “internet altyapısı” ifadelerine görüş bildirmiştir. Bu ifade, Türkiye genelinde internet altyapısının güçlendirilmesine dair öneriler içermektedir. Özel okulda çalışan Ö6, uzaktan eğitimin verimli olmamasının sebebinin teknolojik altyapı eksikliği olduğunu şu sözlerle açıklamıştır:

“Aslında uzaktan eğitimin verimli olmamasının en büyük sebebi bizim arka planımızın yani teknolojik altyapımızın yetersizliği. Teknolojiden kast ettiğim bizim internet altyapılarımız da yetersiz ülke olarak. Hep Avrupa’yı örnek veriyoruz Avrupa bizi kışkırtıyor diyoruz, ama Avrupa’nın altyapısı,

ülkelerin inşasında öngörülen durumlar, sel olmadan selin olacağını öngörmek ve altyapıyı ona göre geniş yapmak aslında öngörüdür. Maalesef ülkemiz açısından pandemiye hazırlık açısından böyle bir durum söz konusu değil. Biz izledik ama sanki ülkemize gelmeyecek gibi gafil avlandık diyebiliriz. Benim aslında pandemiye bakış açım bu “gafil avlanmak”, bu gafil avlanmanın da sonuçları ağır hissedilecek. Anlamıyoruz şu an ama bundan 2-3 yıl sonra özellikle üniversiteye girecek öğrencilerde büyük sıkıntılar yaşanacak.” (Ö6)

Erzurum ili Hınıs ilçesinde çalışan Ö11, pandemi sürecinde yaşadığı sorunların sebebinin internet altyapı eksikliği olduğu yönünde görüş bildirmiştir:

“Şimdi burada sorun internetten kaynaklanıyor. İnternetin her yerde olmasını isterdim açıkçası. İnternet günümüzde her yerde olması gereken bir şey.” (Ö11)

Katılım sağlayan öğretmenlerden bazıları kırsal kesimin yaşadığı altyapı sorunlarına dikkat çekmiştir. Köylerde internetin olmaması öğrencilerin derslere katılamamasına sebebiyet vermiştir. Bu konu hakkında görüşlerini bildiren Ö12, bu süreçte internetin önemine şu sözlerle değinmiştir:

“Ya bağlantı olsaydı köylerde katılım olabilirdi. Giderdik zorlardık yine bir şekilde ama şimdi veliye ben ne söyleyeceğim ki evinde internet yok, ne yapabilirim ki, internet olsaydı belki farklı olabilirdi.” (Ö12)

Araştırmaya katılım sağlayan Ö15, internet altyapısının bütün öğrencilere sağlanması gerektiğini şu sözlerle ifade etmiştir:

“Öncelikle gerekli altyapının sağlanması lazım yani küçük köy bile olsa bu tarz koşullarda çocukların eğitiminin aksamaması için gerekli altyapının hemen hemen bütün öğrencilere sağlanması lazım.” (Ö15)

Katılımcı öğretmenlerden Ö16, bu süreçte Avrupa’ya eğitime gittiğini açıklamış ve Avrupa’nın altyapısı ile bulunduğu ilçenin altyapısına ilişkin bilgiler vermiştir:

“Uzaktan eğitim verirken internet altyapısının olmaması bizim için büyük bir dezavantajdı. Bunu mesela Avrupa’yla kıyasladığımda, biz orada eğitim aldığımız zaman bize Google Meeting, Zoom gibi çeşitli programlar ile neler yaptıklarını anlattılar. Bize önerilince dedik ki ya biz bunların hepsini biliyoruz, bize daha başka profesyonel şeyler öğretin bizim sorunlarımız daha farklı. Kendi sorunlarımızı anlatınca orada şöyle durum oluştu; onlarda internete veya altyapıya ulaşamayan bir birey yokmuş. Ulaşamadığı anda da bizzat kendi emniyet güçleri o öğrenciyi eğitime katmak için eve kadar gidiyormuş onu öğrendik. Bizim bu konuda yaptığımız şeyleri söyledik, işte televizyondan ders yayını yaptığımız zaman da onlar da “bizim size anlatacak başka şeyimiz yok siz zaten gerekenin en iyisini yapmışsınız” demişlerdi. Televizyondan ders yayını yapmamıza çok şaşırmışlardı, ben de onların şaşırmasına çok şaşırmıştım. Nasıl düşünemezler televizyondan kablolu yayın yapmayı, nasıl düşünemezsiniz diye, orada da öyle bir durum vardı. Ya bir afette, deprem durumunda, bir doğal afette nasıl irtibat sağlanıyor bu köylerde, yani bizzat fiili olarak jandarma ekipleri mi gidiyor, o açıdan bir düşünce sağlamıştı. Altyapı çok büyük bir değermiş özellikle internet çağın ihtiyacı olduğu için bağımlılık halinde geldi ister istemez. İletişim önemli, o açıdan bu coğrafyada en önemli unsurun iletişim altyapısı

olduğunu düşünüyorum. İnternet değil, iletişim altyapısının olması gerekir.

Telgraf olsa en azından o da iletişimdir, o bile yok.” (Ö16)

“Donanım desteği” ifadesine görüş bildiren öğretmen sayısının 7 olduğu görülmektedir. Bu ifadeye görüş bildiren öğretmenlerden Ö2, pandemi döneminde çalıştığı okulda donanım desteği görmediğini ve bunun verilmesi gerektiğini şu sözlerle açıklamıştır:

“Okulumuz, bizim online süreçte kullandığımız bilgisayar veya diyelim ki bilgisayarı olan öğretmenin kullandığı diğer araçlar, bu araçların temin edilmesi noktasında veya eksik olanların tamamlanması noktasında herhangi bir destek sağlamadı. Bize havale etti, öğretmenin sorumluluğuna verdi bunu. Her öğretmen kendi bilgisayarını kendisi almak, eksikliklerini tamamlamak zorunda kaldı ve bu noktada tabi takdir edersiniz ki maddi imkanlar açısından öğretmenlerin özellikle bu koşullarda bu teknolojik araç gereçleri sağlaması zorluk oluşturdu onlar için.” (Ö2)

Özel okulda çalışan Ö8 bu süreçte internet ücreti, bilgisayar desteği veya koltuk desteği verilmesini beklediğini açıklamıştır:

“Bence okulun biraz destek olması lazım maddi manevi olarak. Örneğin; internet ücretimiz öğretmenlere verilebilirdi ya da işte bilgisayar desteği de yoktu ve biz hepimiz kendi bilgisayarımızı kullanıyorduk, bilgisayar. İşte online internet paketi verilebilir, belki bir sandalye bile verilebilir biz evimizdeki imkanlarla o derslere giriyorduk. Kendi sandalyemiz veya koltuğumuzda veriyorduk ama bir konforlu koltuk desteği verilebilirdi.” (Ö8)

Erzurum ili Hınıs ilçesinde çalışan öğretmenler ise öğrencilere donanım desteği verilmesi gerektiği konusunda görüş bildirmiştir. Ö11 ve Ö14'ün bu ifadeye ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Evet, buradaki çocuklara en azından her köye birkaç tane bilgisayar verilebilirdi. Çocukların ortak kullanabileceği bilgisayarlar, çocukların kullanabileceği, faydalanabileceği kaynaklar dağıtılabilirdi.” (Ö11)

“Yani işte biraz daha planlı bir şekilde belki hareket edilebilirdi. Tablet muhabbeti oldu ama bizim buradaki çocuklara gelmedi. O tarz bir interneti sağlayabilecek donanım yardımı olabilir. Özellikle köydeki imkânı olmayan ya da sadece köy de değil, buradaki imkânı olmayan çocuklara verilebilir.” (Ö14)

“Profesyonel gelişim” ifadesine görüş bildiren öğretmen sayısının 5 olduğu görülmektedir. Bu ifade, mesleki gelişim için öğretmenlere eğitim verilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Katılım sağlayan öğretmenlerden Ö1, öğretmenlerin birtakım yeni bilgiye açık olması gerektiği konusunda öneriler vermiştir:

“Öğretmenlerimiz açıkçası şeye açık değil, teknolojik durumlara kapalı. Biraz da o anlamda kendimizi geliştirmeliyiz. Bilgisayar kullanımı olsun, yeni şeyler olsun, bunları öğrenmemiz gerekiyor. Sadece derse gittim, dersi yaptım tarzı şey değil, özellikle yaratıcı drama bu anlamda çok önemliydi. Yani bu tarz faaliyetleri öğrenip uygulama açısından zengin olacaktır. Yeni yeni şeyler, uygulamalar öğrenmemiz gerekiyor. Kolay aslında, dersler seminerler almamız gerekiyor.” (Ö1)

Katılım sağlayan öğretmenlerden Ö4 ise okul paydaşlarının eğitim almasının eksiklikleri giderme hususunda yararlı olacağını belirtmiştir:

“Bence bilinçlendik ama hala bazı noktalarda eksiklerimiz var. Öğretmen olsun, öğrenci olsun, veli olsun, bazı noktalarda bence eğitim, ya bu süreçte eğitimler ve psikolojimizi rahatlatacak seminer tarzı şeyler de almamız gerekiyor.” (Ö4)

Resmi okulda çalışan öğretmenlerden Ö16 ise yeni atanan öğretmenlerin atandığı bölgenin kültürel, fiziksel ve sosyal özelliklerini bilmesi için öncelikle eğitim almaları gerektiğini belirtmiştir:

“Şimdi şöyle bir şeyi görmüş olduk burada; özellikle yeni gelen öğretmen arkadaşların hiç kendi okullarının çevresinin dışına çıkmadığını görmüş olduk. Burada mesela kimi köy var 30 km ötede kimi köy var 10 km ötede, 5 km ötede olan ile 30 km ötede olan bile hemen hemen aynı zorluklar yaşıyordu. Burada öncelikle öğretmenlerin atandığı yerin kültürel, sosyal ve fiziksel özellikleri çok iyi bilmesi gerekir. Bu bizzat öğretmenlere tanıtılmalı. Örneğin bazı rehberlik öğretmenlerimiz öğrencinin velisini okula çağırıyordu, mümkün değil veli gelemiyor çünkü zaten yol kapalı. Gelemedi diye veliyle münakaşaya giriyor fakat fiziki olarak o coğrafyayı bilmediği için düşünemiyor ister istemez çünkü bilgi sahibi değil. O tür problemleri çok yaşadık. Bu kültürel, sosyal ve fiziksel özelliklerin öğretmenlere kesinlikle ve kesinlikle aktarılması gerekiyor ki öğretmenlerde uygulayacağı yöntemi ya da velilerden ya da öğrencilerden isteyeceği şeyleri ona göre sınırlasın, bu büyük bir problem. Özellikle altını çizmek isterim.” (Ö16)

“Velinin bilinçlendirilmesi” ifadesine 5 öğretmen görüş bildirmiştir. Katılım sağlayan öğretmenlerden Ö4, veli iş birliğinin önemini vurgulayarak pandemi sürecinde velilerin daha bilinçli davranmasını beklediğini belirtmiştir:

“Bir kere baskıcı olmamaları ama aynı zamanda çocukları kontrol altında tutmaları gerekiyor. Belki bunu çocuklara hissettirmeden gerçekten bu çocuk dersi dinliyor mu dinlemiyor mu diye ara sıra böyle kapısından geçerken bakmaları gerekiyordu. Ya da ben günlük olarak öğrencinin ödevlerini bekliyorum dediğimde bana bir dönüş yapması, benimle iş birliği içerisinde olması elbette ki benim işimi kolaylaştırırdı ve öğrencinin başarısını arttıracaktı.” (Ö4)

Katılım sağlayan öğretmenlerden Ö5 ise velinin her koşulda okula ve öğretmene güvenmesi gerektiğini savunmuştur:

“Veli tarafından baktığım zaman da her koşulda okula ve öğretmene güvenmeleri gerektiğini düşünüyorum. İletişim diline dikkat etmeleri gerekir, sonuçta çok zor bir süreci birlikte götürmek için çok çaba harcıyoruz dolayısıyla birbirimizi duygusal olarak desteklemeliyiz. Çocuk bakımından baktığımızda yine velilerin çocuğa yaklaşımında daha sakin kalmalarını beklerdim. Hani onlar için de çok zor bir süreçti, hem işlerini yürütmeleri aynı anda ev işleri ve çocuklarla ilgilenmeleri gerekiyordu ve okul süreçlerini takip etmeleri gerekiyordu. Bilmiyorum ne yapabilirler ama oradaki durumu daha iyi yönetmeleri gerekir.” (Ö5)

Eğitimin aksamaması için velilerin bilinçlendirilmesi gerektiğini savunan bir diğer öğretmen Ö15 olmuştur:

“Çocukların ailelerinin bu konuda bilinçlendirilmesi gerekiyor. Eğitimin aksamaması, aynı şekilde devam edilebilmesi için veliler öğrenciler ve öğretmenler hazırlanmalı yani.” (Ö15)

Müzik öğretmeni olan Ö16, bu süreçte internet kotasından kaynaklı sebepler ile velilerin branş seçtiğine ilişkin bilgi vermiş ve müzik, beden eğitimi gibi uygulamalı derslere katılımının az olduğunu şu sözlerle açıklamıştır:

“Güzel sanatlar lisesi var, biz oralara da öğrenci hazırlıyoruz. Dört yılda ben altı öğrenci kazandırdım oraya gitti. Onları uzaktan eğitimde yapamadık mesela, uzaktan eğitimde güzel sanatlar lisesinde öğrenci tedarik edemedik. Beni olumsuz etkileyen en büyük şey oydu; güzel sanatlar lisesinin öğrenci bulamaması, bizim hazırlayamamamız. Velilerin o konuda olumsuz bir yaklaşımı vardı yani, bu internet kısıtlamasını farklı derslere yayıp müzik, beden eğitimi, resim gibi derslerde kullandırmaması gibi. Şimdi diyeceğim ki keşke velilerde internet desteği sağlasa öğrencilere ama ekonomik durumun her zaman yetmediğini gözlemledim, yani o konuda velilere de haksızlık yapamayız.” (Ö16)

Ekonomik destek ifadesine 4 görüş bildirilmiştir. Görüş bildiren bütün öğretmenlerin özel okulda çalıştığı görülmektedir. Öğretmenlerin maddi imkanlar açısından teknolojik araç gereçleri sağlamasının zorluğundan bahseden Ö2, bu süreçte okulu tarafından ekonomik destek beklediğini şu sözlerle belirtmiştir:

“Maddi imkanlar açısından öğretmenlerin özellikle bu koşullarda bu teknolojik araç gereçleri sağlaması zorluk oluşturdu onlar için. Her şeye rağmen öğretmenler bunu da üstlendiler gerek işte borçlanarak gerek zor şartlarda kalarak bunları temin ettiler. Okulların bu konuda öğretmenlere maddi anlamda destek sağlaması gerek bu araç gereçlerin alınması veya gerek diğer maddi koşulların mesela maaş bağlamında düşünülebilir. Bu

koşulların daha iyileştirilmesi noktasında yardımcı olabilirdi, destek olabilirdi diye düşünüyorum.” (Ö2)

Katılım sağlayan öğretmenlerden Ö7, çalıştığı kurumun maaş politikasını değiştirmesini ve zam yapması gerektiğini dile getirmiştir:

“İlk olarak çalıştığım kurumun maaş politikasını değiştirmesini isteriz. Yani maaşlara zam yapılmasını isteriz çünkü o kapanma durumlarında işte kısıtlamalar, kesintiler öğretmenin belini işin açıkçası çok büküyor. Onun dışında bu kadar özverili çalışan öğretmenlerin takdir edilmesi, beğenilmesini isteriz. Ben kendi adıma da isterim, diğer öğretmen arkadaşlar adına da isterim.” (Ö7)

Katılım sağlayan öğretmenlerden 4’ü ise “idare desteği” ifadesine görüş bildirmiştir. Bu ifadeye görüş bildiren öğretmenlerden Ö4, bu süreçte yüz yüze ile aynı emeği vererek çalıştığını belirterek idare tarafından takdir edilmek istemiştir:

“Bir kere bizimle aynı pencereden bakıp hani evdeler nasılsa gözüyle bakmamalarını, benim okulda verdiğim emeğin aynısını ekran başında daha fazla efor sarf ederek verdiğimin farkına varmasını isterdim. Emeklerim için gerçekten bir teşekkür, yani içten öylesine bir teşekkür değil, gerçekten bu insanlar bunu yaptılar yapıyorlar, farkında olarak bir teşekkür etmelerini ve aynı işi devam ettirdiğim için olanakları sonuna kadar almayı isterdim.” (Ö4)

“Öğrenciye uygun program” ifadesine görüş bildiren 4 öğretmen bulunmaktadır. Bu ifade, pandemi sürecinde öğrencinin verimli bir biçimde eğitim alabileceği şekilde program yapılmasını kapsamaktadır. Öğrencilerin pandemi sürecinde yoğun bir şekilde derse

girdiğini belirten Ö1, öğrenciye nefes alabileceği bir alan yaratabilecek ders programı önerisinde bulunmuştur:

“Normal öğretimde ders sayısı sekiz ise burada beş olmalı. Öğretmenin nefes alabileceği öğrencinin nefes alabileceği bir alanın oluşması gerekiyor. Biz dokuz saat ders veriyorduk, yani bir öğrenciyi oturtuyorsunuz bilgisayarın başına, ben yine ara sıra öğretmen olarak bir dersim veya iki dersim boş olabiliyor, öğrencinin hiç boşu yok. Akşama kadar masanın başında, o öğrenciden verim bekliyorsunuz. Bu çok absürt bir yaklaşım, yani dediğim gibi biraz daha öğrenciyi etkinlik açısından zenginleştirecek faaliyetler yapılması gerekiyor, sadece bilgisayar üzerinden değil, öğrenciyi dışarıda da yönlendirebileceğiniz evin içinde ya da kendi ortamında yapabileceği bir şeylere yönlendirmek gerekiyor.” (Ö1)

Beden eğitimi öğretmeni olan Ö7 ise seyreltilmiş eğitime geçilebileceğini şu sözlerle açıklamıştır:

“Biraz seyreltilmiş eğitime geçilebilir, ikili eğitim olabilir. Özel okulların çoğu tek düze, sabahçı öğlenci kavramı yok. Sabahçı ve öğlenci olabilir. Geçen senelerde M.E.B. çarşamba günleri okulların tatil edilmesi, pazartesi salı perşembe cuma şeklinde okulun olmasını açıklamıştı. O şekilde yani tedbirlerin öngörülmesini beklerdim. Aklıma bir o geliyor, seyreltilmiş eğitim. Sınıflar 20 kişi değil de 10 kişilik veya arada ikişer metre mesafe olurdu aslında bunu da sağlamak zor değil.” (Ö7)

Bu ifadeye görüş bildiren öğretmenlerden Ö17 ise derslerin bu süreçte biraz daha azaltılabileceği yönünde öneri vermiştir:

“Ya bence şey olabilirdi belki biz kendi açımızdan bakıyoruz ama biraz da öğrencilerin gözünden bakmak lazım. Hevesli öğrenci için normal ders programı gibi olmayabilirdi biraz daha inceltilmiş olabilirdi. Aynı dediğim gibi öğrenci için de öğretmen için de sabahtan akşama ders oturarak yoğun geçer, dersler biraz azaltılabilirdi.” (Ö17)

“Mesai saatlerine uyulması” ifadesine görüş bildiren bir öğretmen bulunmaktadır. Katılımcı öğretmenlerden Ö3, mesai saatin dışında toplantıların olmaması gerektiğini şu sözlerle ifade etmiştir:

“Bizim dayanıklılığımızı arttırmak için hiçbir şey yapılmadı tabii ki de. Yani mesai saatinin dışında olan toplantıların olmaması gerekirdi, bunun için bir planlama yapılabilirdi, yapılmalıydı.” (Ö3)

Katılım sağlayan öğretmenlerden Ö5 ise “esnek tatil olanağı” ifadesine görüş bildirmiştir. Bu ana temada birçok ifadeye görüş bildiren Ö5, bu süreçte idare desteği, ekonomik destek ve esnek tatil olanağı gibi birçok hususun önemli olduğu yönde görüş bildirmiştir. Buna ilaveten, Ö5’in çalıştığı okulda acil uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin eğitim, bilen öğretmenler tarafından bilmeyen öğretmenlere verilmiştir. Yaşadığı olumsuzluklara ilişkin Ö5’in önerileri şu şekildedir:

“Online ortamlarda aslında bizi motive edebilecekleri birçok aktivite olabilirdi. Sohbet odaları oluşturabilirdik kendi aramızda, ya da birebir görüşmeler yapabilirlerdi bizimle sonuçta bir özel okul bünyesinde rehberlik de dediğimiz büyük de bir zümre var. Bu zümre de aslında bu alanlarda yaşadığımız zorluklarla mücadele etme konusunda bizi yönlendirebilirdi. Onun dışında bence ekonomik destek sağlamalıydılar ya da var olan tatillerimizde hani bizi daha esnek bırakabilirlerdi ki en azından

ailelerimizin yanına gidip gelem, gidip gelebildiğimiz zamanlarda yasak olmadığı zamanlarda ama işte orada yine ekonomik koşullar işin içine girince yine zorlandık ve yine kaldı. Yalnız olmadığımızı hissettirmeleri gerekirdi bence, çünkü bir çoğumuz hani özel okulda çalışan bütün öğretmenler ailesine harcadığı zaman ve emeği iş yerine harcıyor. Dolayısıyla da ailemizden görmemiz gereken desteği belki yöneticilerimizden görmeliydik. Anlaşıldığımızı hissetmeliydik, yorulduğumuzun farkında olmaları gerekirdi. Hani bu kadar gecenin geç saatlerine kadar toplantıların yapılması gerekiyorsa bile belki buraları biraz daha rahatlatabilirdi. Örnek veriyorum hani, ben derse giriyorum evet ama bilmeyen öğretmene dışardan bunun gerçekten eğitimi almış insanlar teknoloji eğitimi verebilirdi. Gecenin geç saatlerine kadar dolayısıyla hani bize yüklenmemeleri gerekiyordu.” (Ö5)

BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1 Tartışma ve Sonuç

Araştırmaya katılım sağlayan öğretmenler ile yapılan görüşmelerde öğretmenlerin mesleklerinde ve pandemi döneminde öğretmen dayanıklılığına ilişkin deneyimlerini kapsayan görüşler alınmıştır. Bu kapsamda, öğretmenlerin öğretmen dayanıklılığı kavramına ilişkin görüşleri, öğretmenlerin kişisel dayanıklılık düzeylerine ilişkin görüşleri, öğretmenlerin mesleklerinde karşılaştıkları zor koşullar ve bu koşullarda dayanıklılıklarını sağlayan faktörler, öğretmenlerin pandemi döneminde karşılaştıkları zor koşullar ve bu koşullarda dayanıklılıklarını sağlayan faktörler, öğretmenlerin mesleklerini bırakmaya ilişkin görüşleri ve sebepleri, öğretmenlerin pandemi döneminin mesleklerine etkisine ilişkin görüşlerini içeren bulgulara ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular analiz edilmiş ve literatürdeki diğer araştırmalarla karşılaştırılarak tartışılmıştır.

5.1.1 Öğretmen Dayanıklılığı Kavramına İlişkin Görüşler

Bartlett ve Burt'e göre (1933) bilgi işleme süreci, insanların dünya hakkındaki inançları tarafından yönlendirilen ve şekillendirilen aktif bir süreçtir. Kişilerin algıları incelendiğinde, kişiye ait değerlendirmelerin, izlenimlerin ve anıların sosyal dünya hakkındaki bilgileri ve önceden var olan inançları tarafından şekillendirilip yönlendirildiği gözlemlenmiştir (Macrae ve Bodenhausen, 2001). Öğretmen dayanıklılığı gibi sosyal deneyimlere ve bu deneyimler sonucunda edinilen kazanımları kapsayan bir terimin katılımcılar açısından yorumlanması, öğretmenlerin hayat görüşlerine ilişkin bilgi taşımaktadır. Bu sebeple, araştırmaya katılan öğretmenlere ilk olarak öğretmen dayanıklılık kavramının kendileri için ne ifade ettiği yönünde soru yöneltilmiş ve alınan yanıtlar içerik analizi ile incelenmiştir.

Katılım sağlayan öğretmenlerden 7'si için öğretmen dayanıklılığı kavramı “psikolojik dayanıklılık” ifade etmektedir. Literatür incelendiğinde psikolojik dayanıklılık kavramı “kişilerin strese ve problemlere verdikleri tepkilerinde bireysel farklılığın olumlu rolü” şeklinde tanımlanmıştır (Rutter, 1987). Ancak katılım sağlayan öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, literatürde halihazırda bulunan psikolojik dayanıklılık kavramı yerine psikolojik olarak sıkıntılara dayanma veya psikolojik dirayet kavramlarından bahsettikleri görülmektedir. Sıkıntıya dayanma, olumsuz psikolojik durumları deneyimleme ve bu olumsuzluklara dayanma kapasitesi olarak tanımlanmaktadır (Simons ve Gaher, 2005, s. 83).

Öğretmenlerin 5'i için ise öğretmen dayanıklılık kavramı mesleki yeterlilik kavramını çağrıştırmıştır. Görüş bildiren öğretmenler için öğretmen dayanıklılığı kavramı mesleği layıkıyla yapan öğretmene, öğrencilere katkı sağlamaya ve mesleklerine karşı sahip oldukları olumlu düşüncüyü ifade etmektedir. Katılım sağlayan öğretmenlerden 4'ü için öğretmen dayanıklılığı fiziksel dayanıklılık ifadesini çağrıştırmıştır. Bu ifade, vücudun fiziksel anlamda dirayetine dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyini ortaya koymak amacıyla yapılan bir çalışma, fiziksel yorgunluğun, öğretmenlerin mesleklerini bırakma niyetlerine birincil sebep olduğunu ve duygusal ve mental yorgunluğun önüne geçtiğini ortaya koymuştur (Weisberg ve Saggie, 1999). Katılım sağlayan öğretmenlerin 3'ü çözüm üretebilme ifadesine görüş bildirmiştir. Temelde devam eden bir problem çözme süreci olan eğitim ve öğretimde, daha iyi problem çözücü olan öğretmenlerin daha etkili öğretmen olması muhtemel görülmektedir (Watson ve Kramer, 1995). Öğretmen dayanıklılığı bazı öğretmenler için farklı koşulları ifade etmiştir. Bu ifade için katılımcı öğretmenlerden bir kişi öğretmenlerin mesleklerinde karşılaştıkları farklı koşulları ve bu koşullarda öğretmenliklerini sürdürebilme kapasitelerini çağrıştırmıştır. Bulgular bölümündeki alıntılarda da görüleceği üzere katılımcı öğretmen literatürde bulunan öğretmen dayanıklılık kavramına çok benzer bir tanım yapmıştır. Öğretmenlerin dayanıklı olma kapasitelerinin işlerinde ve yaşamlarında deneyimledikleri farklı koşullar ile geliştirebileceklerini ve sürdürebileceklerini araştıran araştırma sayısının çok az olduğu görülmektedir (Gu ve Day, 2013). Ancak bu araştırmalar, öğretmen dayanıklılığın araştırılmasında bireysel faktörlerle birlikte bireyin içinde bulunduğu durumun da araştırılmasının önemini vurgulamaktadır (Mansfield vd., 2012, s. 363). Katılım sağlayan öğretmenlerden iki kişi için öğretmen dayanıklılık kavramı idarecilerle başa çıkabilme ifadesini çağrıştırmıştır. Literatür incelendiğinde öğretmen-idareci ilişkisinin önemine dikkat çeken pek çok araştırma bulunmaktadır. Görüş bildiren öğretmenlerden bir kısmı için öğretmen dayanıklılığı kavramı sabır ifadesini çağrıştırmıştır. Yapılan araştırmalar, sabrın, olumlu yaşam tecrübelerine yol açtığını göstermiştir. Sabırlı bireyler, olumsuz durumları daha iyi değerlendirebildiği için, göstermiş oldukları sabrın bu durumlarda tampon görevi görmekte ve kişinin iyi oluşunu desteklemektedir (Schnitker, Houlberg ve Redmond, 2017, s. 265). Bazı katılımcılar ise öğretmen dayanıklılığı kavramının kendileri için mesleki adanmışlık, mücadele, duygusal olarak yıpranma ve velilere katlanabilme gibi ifadeler çağrıştırdığını belirtmiştir.

5.1.2 Öğretmenlerin Kişisel Dayanıklılık Düzeylerine İlişkin Görüşleri

Çalışmaya katılım sağlayan öğretmenlerin öğretmen dayanıklılığı kavramını çeşitli şekilde yorumladıkları görülmektedir. Bu sebeple, öğretmen dayanıklılığı kavramının literatürdeki karşılığı olan “öğretmenlerin karşılaştığı zorlu koşullar ve tekrarlanan aksiliklere rağmen öğretmeye devam etmelerini sağlayan nitelik” (Brunetti, 2006, s. 813) tanımını araştırmacı tarafından katılımcılara verilmiştir. Literatürdeki tanım ışığında katılımcılara kişisel dayanıklılık düzeyleri sorulmuş ve katılımcılardan 15 öğretmen kendilerini dayanıklı öğretmen olarak tanımlamıştır. Araştırmaya katılan 3 öğretmen ise dayanıklı olmadığına dair görüş bildirmiştir. Katılımcı öğretmenlerden biri zaman zaman dayanıklı olduğunu belirtirken bir diğer katılımcı dayanıklılığının azaldığını ifade etmiştir. Dayanıklı olduğuna dair görüş bildiren öğretmenlerin 5’inin özel okulda çalıştığı, diğer 10 öğretmenin ise resmi okulda çalıştığı görülmektedir. Dayanıklı olmadığını ifade eden, zaman zaman dayanıklı olduğu yönünde görüş bildiren ve dayanıklılığının azaldığını belirten öğretmenlerin tümü özel okulda çalıştığı dikkat çekmektedir. Katılım sağlayan öğretmenlerin kişisel dayanıklılık düzeylerine ilişkin bildirdikleri görüşler mesleklerinde karşılaştıkları zor koşulları ve dayanıklılıklarını sağlayan faktörlerin ortaya çıkarılması açısından önem oluşturmaktadır. Öğretmen dayanıklılığını belirlemeye yönelik en detaylı araştırmalar bile yalnızca öğretmenlerin kişisel bildirimiyle belirlenen dayanıklılık faktörlerine ilişkin görüşlerinden faydalanmaktadır (Boon, 2021, s. 4).

5.1.3 Öğretmenlerin Mesleklerinde Karşılaştığı Zor Koşullar

Araştırmaya katılan öğretmenler, mesleklerinde öğrenci kaynaklı, veli kaynaklı, idare kaynaklı ve çevresel kaynaklı pek çok problem ile karşılaşmıştır. Öğretmenlerin, öğrenci kaynaklı karşılaştıkları en sık problemin öğrencinin davranışsal problemlerinden kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır. Ders içi öğrenci davranışın öğretmenlerde tükenmişliğe sebebiyet verdiği bilinmektedir (Hastings ve Bham, 2003). Öğrencilerin akademik başarısının düşük olması öğretmenleri zorlayan bir diğer unsur olmuştur. Öğrenme aracı (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005, s. 1) olarak nitelendirilen öğretmenlerin önemli görevlerinden birinin öğrencinin akademik başarısını yükseltmek olduğu düşünülmektedir. Bu sebeple, akademik başarısı düşük öğrencilerin öğretmenleri olumsuz yönde etkilemesi muhtemel bir sonuç olmuştur. Bu araştırmanın Erzurum ili Hınıs ilçesinde yapılması öğretmenlerin öğrencilerde karşılaştığı dil probleminin önemini vurgulamıştır. Katılımcı öğretmenlerden bir kısmı öğrencilerin Türkçe dilini bilmeden okula geldiğini ve iletişim kurmakta zorluk çektiğini belirtmiştir. Karşılıklı etkileşim ile var olan eğitim

sisteminde öğrencinin dil problemi yaşaması eğitimin devamı için problem oluşturmaktadır. Öğretmenlerin karşılaştığı diğer öğrenci kaynaklı zor koşullar öğrencinin devamsızlığı ve özbakım problemleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin mesleklerinde veli kaynaklı karşılaştığı problemlerde en sık bahsedilen durum velinin öğretmene karşı tutumu olmuştur. Velilerin öğretmene değer vermemesi veya öğretmenin eğitim biçimine müdahalesi gibi durumlar öğretmen-veli iletişimini olumsuz yönde etkilemiştir. Öğretmen veli ilişkileri, öğrencinin öğrenmesini etkileyen en kritik bileşenlerden biri olabilmektedir (Lekli ve Kaloti, 2015, s. 101). Bir diğer tarafta, bazı öğretmenler için velinin ilgisiz olması öğretmenleri zorlayan bir unsur olmuştur. Günümüz toplumsal koşullarında aileye çok büyük ve çok ağır bir sorumluluk düşmekte ve aileler öğrencilerin sağlıklarına, fiziksel gelişimlerine, genel eğitimlerine özen göstermek durumunda kalmışlardır (Ceka ve Murati, 2016, s. 61). Bu yönde görüş bildiren öğretmenlerden biri özel okulda çalışmış olup diğer öğretmenlerin ise resmi okulda çalıştığı görülmektedir. Özel okulda çalışan öğretmen için velinin ilgisizliği velinin yoğun çalışmasından kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır. Kırsalda çalışan öğretmen için velinin ilgisizliği, velinin eğitim düzeyi ile ilişkilendirilmiş ve öğretmenlerin, velilerin eğitim düzeyinin düşüklüğünden kaynaklı olarak zorlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Velilerin öğrencilerin durumunu kabullenmemesi ve velilerin ekonomik durumu da öğretmenleri zorlayan unsurlar arasında sıralanmıştır.

Katılımcı öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde idareden kaynaklı çeşitli problemler yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen-idare iletişiminin öğretmen performansı üzerinde etkisi olduğunu gösteren çalışmalar mevcuttur (Pramahsari ve Triatna, 2020). Özel okul politikaları, öğretmenlerin en sık yaşadığı idare kaynaklı problem olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Literatür incelendiğinde eğitimde özelleştirmenin öğrenciler arasında ayrımcılığı üst seviyeye taşıdığı gibi eşitsizliği de derinleştirdiği görülmektedir. Buna ek olarak, sözleşmeli personel uygulamasının iş güvencesini olumsuz yönde etkilediği ortaya çıkmıştır (Bakioğlu, Türkmenoğlu ve Ala, 2017, s. 268). Bulgular bölümünde alıntılarda görüldüğü üzere, öğretmenler, idare kaynaklı problemlerinin özel okul yönetimi ile ilgili olduğunu belirtmiştir. Bu konuda bir kişi hariç görüş bildiren tüm öğretmenlerin özel okulda çalıştığı görülmektedir. Özel okulda çalışan öğretmenlerin dayanıklılığını etkileyen bir diğer unsur iş yükü olmuştur. Yapılan bazı çalışmalar, fazla iş yüküne ve strese sahip öğretmenlerin öğrenciler için faydadan çok zarar verdiğini ve eğitimlerini olumsuz etkilediğine dair kanıtlar sunmuştur (Naylor, 2001). Öğretmenlerden bir kısmı meslek

hayatında idareci tarafından mobbing, baskı, değersizleştirme gibi tutumlara maruz kalmıştır. 356 öğretmen ile yapılan bir çalışmada mobbing ve iş yükünün öğretmen stresine yol açtığını göstermiştir (Dick ve Wagner, 2001). Bu araştırmada, idare kaynaklı bildirilen son problem idare sayısının yetersiz olması yönünde olmuştur. İstifa eden müdür yardımcıları ile yapılan bir araştırma, müdür yardımcılığının ek gelir getirmemesi, evrak işinin fazla olması, görev dışı iş yapma durumunda kalınması gibi sebeplerin istifaya sebebiyet verdiğini ortaya koymuştur (Demirbilek ve Bakioğlu, 2019).

Öğretmenlerin mesleklerinde eğitim paydaşları ile ilgili karşılaştıkları problemlerin yanı sıra çevresel veya mesleki sorunlarla karşılaştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın sonucunda, bazı öğretmenlerin ekonomik şartlar sebebiyle zorluk yaşadığı ortaya çıkmıştır. Akpınar (2013) araştırmasında öğretmenler adaylarında strese sebep olan unsurlarından birinin ekonomik şartlardan kaynaklandığını ortaya çıkarmıştır. Öğretmenlerin maddi durumlarını inceleyen bir diğer araştırmada ise öğretmenlerin yeteri kadar maaş almadığı ve bu sebeple kendilerini işe veremedikleri öne sürülmüştür (Sağlam ve Sağlam, 2005). Erzurum ili Hınıs ilçesinde çalışan öğretmenlerin yarısı coğrafi şartlardan dolayı zorluk yaşadıklarını ortaya koymuştur. Bulgular bölümünde alıntılarda görüldüğü üzere bazı öğretmenlerin köy okullarında çalışma deneyimleri Erzurum ilinin coğrafi şartlarının zorluğuna dikkat çekmiştir. Kışları soğuk ve çetin geçtiği bilinen Erzurum ilinin kültürel yapısı da bazı öğretmenler için zorluk oluşturmıştır. Öğretmenlerin bazıları mesleklerinden kaynaklı problemlerden dolayı olumsuz durumlar yaşamıştır. Sınıf yönetimi ve mesleğin getirdiği yeniliklere ayak uydurma bu sorunlardan bazılarını oluşturmıştır. Bazı katılımcılar sosyalleşmenin önemini vurgulamış ve sosyalleşmenin eksik olduğu durumlarda dayanıklılıklarının azaldığını belirtmiştir. Dayanıklılık kavramı ile ilgili araştırmalar sosyalleşmenin dayanıklılık inşasında önemli bir role sahip olduğunu ortaya çıkarmıştır (Mansfield vd., 2012, s. 362). Katılımcı öğretmenlerden biri dinlenemediğini belirterek mesleki yorgunluğunun altını çizmiştir.

5.1.4 Öğretmenlerin Mesleklerinde Dayanıklılıklarını Sağlayan Faktörler

Katılımcı öğretmenlere mesleklerinde yaşadıkları zorlukları nasıl aştıklarına dair soru yöneltildiğinde öğretmenlerin çeşitli içsel ve çevresel yöntemler ile dayanıklılıklarını sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin yanıtları, Mansfield vd. (2012, s. 362) tarafından hazırlanan öğretmen dayanıklılığının dört boyutu şemasına uygun bir biçimde gösterilmiştir. Öğretmen dayanıklılığının dört boyutu şeması sırasıyla; profesyonel boyut,

motivasyonel boyut, sosyal boyut ve duygusal boyut şeklindedir (Mansfield vd., 2012, s. 362).

Araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerin yanıtları profesyonel boyuta göre sıralandığında öğretmenlerin çoğunun mesleki adanmışlık faktörü ile dayanıklılıklarını sağladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Literatürdeki çalışmaların çoğu, öğretmenlerin manevi bir amaç ile dayanıklılıklarını sağladıklarını ortaya koymuştur (Beltman, Mansfield ve Price, 2011). Literatürdeki diğer araştırmalar gibi bu araştırmada da katılımcıların, manevi amaç ve mesleki adanmışlık duyguları ile karşılaştıkları zor koşulları aştığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin, öğrencilerin farklılıklarını gözeterek onlara yaklaşımı dayanıklılıklarını sağlayan bir diğer unsur olmuştur. Öğretmenlerin mesleklerinde dayanıklılıklarını sağlayan bir diğer unsur kolay uyum sağlayabilme yetenekleri ve alan yeterlilikleri olmuştur. Henderson ve Milstein'a göre (2003) alan yeterliliği, öğretmenlerin dayanıklılıklarını sağlayan önemli bir faktördür.

Öğretmenlerin mesleklerinde dayanıklılıklarını sağlayan faktörler motivasyonel boyuta göre sıralandığında mücadeleci olmanın öğretmen dayanıklılığı sağlamada en önemli unsur olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mücadeleci olduğunu belirten öğretmenlerin bu şekilde zor koşulları aştığı görülmektedir. Araştırmaya katılan bazı öğretmenlerin dayanıklılıklarını profesyonel gelişim ile sağladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen dayanıklılığını sağlayan faktörler motivasyonel boyuta göre sıralandığında araştırmaya katılan bazı öğretmenlerin inisiyatif almak, olumlu bakış açısına sahip olmak, ikna kabiliyetine sahip olmak ve kararlı olmak gibi bazı karakteristik özellikleri ile dayanıklılıklarını sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin mesleklerinde dayanıklılıklarını sağlayan faktörler sosyal boyuta göre sıralandığında katılımcı öğretmenlerin çeşitli sosyal bağları kullanarak dayanıklılıklarını sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcı öğretmenlerin karşılaştığı zorlukları aşmasını sağlayan en fazla yöntem veli ile iletişim olmuştur. Bu araştırma, veli ile iletişimin önemini bir kez daha vurgulamıştır. Öğretmenlerin bir kısmı dayanıklılıklarını öğrenci ile iletişim ile sağlamıştır. Bu sonuç, öğretmen-öğrenci ilişkisinin öğretmen üzerinde etkisinin önemini ortaya çıkarmıştır. Katılımcı öğretmenlerden bir kısmı idare desteği ile dayanıklılığını sağlamıştır. Güçlü ve destek sağlayan bir liderliğin öğretmenler için önemli bir destek kaynağı olduğu gözlemlenmiştir (Howard ve Johnson, 2004, s. 412). Bu araştırmada, öğretmenlerin meslektaşları ile iş birliğinin dayanıklılığını arttırdığı

belirlenmiş ve diğer öğretmenler ile ilişkinin önemi vurgulanmıştır. Katılımcı öğretmenlerin aile desteği almaları, çözüm odaklı olmaları, çevresine yardım etmeleri ve sosyal imkanları kullanmaları dayanıklılıklarını arttırmıştır.

Öğretmenlerin mesleklerinde dayanıklılıklarını sağlayan faktörler duygusal boyuta göre sıralanmıştır. Çok fazla duygusal emek gerektiren öğretmenlik mesleğinde öğretmenler, karşılaştıkları zorlukları aşmak için çeşitli duygusal karakteristik özelliklerini kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcı öğretmenlerden çoğu sabırlı olduklarının altını çizmiş ve bu şekilde dayanıklılıklarını sağladığını dile getirmiştir. Beltman, Mansfield ve Price (2011, s. 191) tarafından yapılan araştırmada da sabır ve sebat etmenin öğretmen dayanıklılığını sağlayan bir faktör olduğu ortaya çıkarılmıştır. Bu araştırmada ortaya çıkan bir diğer sonuç, empati yapabilen öğretmenlerin mesleklerindeki zorlukları empati yetenekleri ile aşması olmuştur. Bazı öğretmenler için fedakârlık, dayanıklılıklarını sağlayan bir nitelik olmuştur. Yapılan araştırmalar, öğretmenlerin fedakârlık bilinci ile mesleklerine devam ettiğini ortaya çıkarmış ve fedakarlığın öğretmen dayanıklılığını sağlayan önemli bir faktör olduğunu ortaya koymuştur (Beltman, Mansfield ve Price 2011, s. 191). Bu araştırma, olayları kişisel algılamayan öğretmenlerin zor koşulları bu nitelik ile aştığını belirlemiştir. Olayları kişisel algılamamak öğretmenlerin mesleklerindeki zorlukları aşmak için önemli bir nitelik olduğu anlaşılmıştır (Mansfield vd., 2012, s. 362).

5.1.5 Öğretmenlerin Pandemi Döneminde Karşılaştığı Zor Koşullar

Tüm meslekler için zorluk oluşturan pandemi süreci, eğitimin acil uzaktan eğitime geçişini sağlayarak tüm paydaşların yeni bir platform üzerinden eğitim almasını mecbur kılmıştır. Bu araştırmada, öğretmenlerin görüşleri incelenerek öğretmenlerin beklenmedik senaryoya alışma süreçleri ve karşılaştıkları zorluklar görülmektedir. Başka bir çalışmada, öğretmenlerin bu süreci “yüzme bilmeden okyanusa düşmek” şeklinde yorumladığı görülmüştür (Telli ve Altun, 2021, s. 100). Bu araştırmada, öğretmenler yaşadıkları değişimleri ve kendilerini adapte etme süreçleri benzer ifadeler ile açıklamıştır. Pandemi sürecinde öğretmenlerin acil uzaktan eğitim haricinde çevresel problemlerle de karşılaştığı ve dayanıklılıkların etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sebeple, öğretmenlerin pandemi döneminde karşılaştığı zor koşullar, acil uzaktan eğitim kaynaklı problemler ve çevresel problemler olacak şekilde ikiye ayrılmıştır.

Öğretmenlerin pandemi döneminde karşılaştığı acil uzaktan eğitim problemlerinin teknoloji kaynaklı, veli kaynaklı, öğrenci kaynaklı ve idare kaynaklı olduğu ortaya çıkmıştır.

Buna ek olarak, öğretmenlerin acil uzaktan eğitim kaynaklı karşılaştığı bazı problemler diğer kategorisine eklenmiştir.

Öğretmenlerin acil uzaktan eğitim kaynaklı karşılaştıkları en büyük teknoloji kaynaklı problem internet altyapısı olmuştur. Erzurum ili Hınıs ilçesinde çalışan tüm öğretmenler internet altyapısının yetersiz olduğunu dile getirmiştir. İstanbul'da çalışan bazı öğretmenin de bu konuda görüş bildirdiği görülmektedir. Araştırmanın sonucu, internet altyapısının önemini bir kez daha gün yüzüne çıkarmıştır. Donanım eksikliği, öğretmenlerin dayanıklılıklarını etkileyen önemli unsur olmuştur. Bilgisayar, kamera, mikrofon gibi acil uzaktan eğitim araçların eksikliği öğretmenleri bu süreçte zor durumda bırakmıştır. Hınıs'ta çalışan öğretmenler öğrencilerin de donanım eksikliğinden dolayı eğitime devam edemediklerini dile getirmiştir. Batman'da üniversite öğrencileri ile yapılan kapsamlı bir araştırma öğrencilerin çoğunlukla bu süreçte internete ve teknolojik araçlara erişim açısından olumsuz tecrübeler yaşadığını ortaya koymuştur (Pınarcıoğlu, Kanbak ve Önver, 2021). Pandemi ile birlikte ani bir biçimde acil uzaktan eğitime geçiş, tüm öğretmen ve öğrencileri ekran başında uzun süre durmaya mecbur bırakmış ve bu sebeple sağlık açısından pek çok soruna yol açmıştır. Öğretmenlerin aynı yerde oturmaya bağlı hastalık geçirdikleri ve aynı zamanda mavi ekrana maruz kaldıkları için göz bozulmaları yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Pokhrel ve Chhetri (2021, s. 136) öğrencilerin pandemide çok fazla ekrana maruz kaldığını belirtmiştir. Acil uzaktan eğitime ani geçiş teknoloji bilgi yetersizliği yaşayan birçok öğretmeni zorlamıştır. Winter vd. (2021) tarafından yapılan araştırma öğretmenlerin teknolojik bilgi yetersizliğinden dolayı zorlandığını vurgulamıştır. Bu sorun öğretmenlerin meslek hayatlarında kendilerini sürekli geliştirmeleri gerektiğinin altını çizmiştir. Buna ek olarak, teknolojiye ilgili bazı öğretmenler ise uygulama kaynaklı sorunlar yaşamıştır.

Öğretmenlerin pandemi döneminde dayanıklılıklarını etkileyen problemlerin büyük bir kısmı öğrenci kaynaklı olmuştur. Katılımcı öğretmenler, acil uzaktan eğitime geçişin öğrencilerde büyük bir öğrenme kaybını yol açtığını bildirmiş ve yüz yüze eğitime geçişte bu kaybı gözlemlediklerini belirtmişlerdir. Acil uzaktan eğitimin verimli geçtiğini bildiren öğretmenler de yüz yüze eğitim sırasında öğrenme kaybını fark etmiş ve bunun telafisi için çok çaba sarf etmiştir. Hemen hemen her hanenin internete erişimi olduğu bilinen Hollanda'da pandemide öğrenme kaybı ile ilgili araştırma yürütülmüş ve eğitim düzeyi düşük ailelerin çocuklarında daha fazla öğrenme kaybı gözlemlenmiştir (Engzell, Frey ve Verhagen, 2020). Erzurum ili Hınıs ilçesinde çalışan öğretmenlerin karşılaştığı en büyük

öğrenci kaynaklı problem devamsızlık olmuştur. Köyde yaşayan öğrencilerin altyapı eksikliğinden dolayı derse katılamadığını bildiren öğretmenler bu süreci büyük bir kayıp olarak nitelendirmiştir. İstanbul'da çalışan öğretmenlerin devamsızlık konusunda görüş bildirmemesi kırsal bölgenin altyapısal eksikliğini öne çıkarmıştır. Khan ve Ahmed (2021) tarafından yapılan bir araştırma Pakistan'da öğrencilerin maddi imkansızlıktan dolayı pandemi döneminde okulda devam edemediğini göstermiştir. Yüz yüze eğitimde öğretmenlerin öğrencilerle devamlı etkileşim halinde olması acil uzaktan eğitim sürecini zorlu hale getirmiştir. Katılımcı öğretmenler fiziksel olarak öğrenciden uzak kalmanın kendilerini zorladığını bildirmişlerdir. Yapılan çalışmalar öğretmenlerin öğrenciler ile etkileşimi artırmak için pek çok yöntem denediğini ortaya koymuştur. Öğretim şekli, öğrenim materyalleri ve öğrenci motivasyonunu artırmaya yönelik aktiviteler etkileşimi artırmıştır (Kurt, Atay ve Öztürk, 2021). Öğretmenlerden bir kısmı öğrencilerin acil uzaktan eğitim derslerinde problemleri davranış sergilediğini belirtmiş ve dayanıklılıklarının azaldığını hissetmiştir. Öğrencinin davranışsal problemleri, öğretmenler için hem pandemi öncesinde hem de sonrasında zorlu bir faktör olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Acil uzaktan eğitime ani geçiş öğrencilerin değerlendirilme sürecini de etkilemiştir. Sınavlarda etik ihlal söz konusu olabilmiş ve bu öğretmeni kötü hissettirmiştir. Levent ve Şallı (2022) tarafından yapılan bir çalışma uzaktan eğitim sürecinde öğretmenler ve öğrencilerin etik problemler yaşadığını ortaya çıkarmıştır. Öğretmenlerden bazıları öğrencilerde ekran bağımlılığı başladığını ve yüz yüze eğitime geçişte de öğrencilerin telefonlarını bırakamadıklarını belirtmiştir. Özel okulda çalışan ve okul öncesinde derse giren öğretmenler öğrencilerin yaşları küçük olduğu için acil uzaktan eğitimde problemler yaşadığını belirtmişlerdir. Özel eğitim öğretmeni ise özel eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitime elverişsiz olduğunu ve özel eğitimin yüz yüze olması gerektiğini savunmuştur. Bu çalışmada maksimum örnekleme yönteminin kullanılması bu tür kapsamlı sonuçların ortaya çıkmasında fayda sağlamıştır.

Öğretmenler, acil uzaktan eğitime geçişte veli kaynaklı bazı problemler yaşamıştır. Velinin derse katılması öğretmenlerin en fazla görüş bildirdiği unsur olmuştur. Bulgulardaki alıntılarda görüldüğü üzere özel okulda çalışan öğretmenler velilerin derslere müdahale ettiğini ve bu sebepten dolayı baskı hissettiklerini açıklamıştır. Uygulamalı derslere giren öğretmenlerin çoğu velilerin öğrenciyi branşlara göre yönlendirdiğini ve sayısal derslere ağırlık vererek kendi derslerindeki katılımın azaldığını belirtmiştir. Branşlarına yeteri kadar değer verilmemesi öğretmenlerin kötü hissetmelerine sebebiyet vermiştir. Öğretmenlerin acil uzaktan eğitime geçiş sürecini araştıran bir çalışmada müzik, beden eğitimi ve resim

gibi uygulamalı derslerin önemli görülmediği ve internet erişimi olmalarına rağmen öğrencilerin derse katılmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Marshall, Shannon ve Love, 2020, s. 48). Kırsalda çalışan öğretmenlerden bir kısmı ise bu süreçte veli ile iletişim kuramadığı için zorluk yaşamıştır.

Öğretmenler, pandemi döneminde acil uzaktan eğitime geçişte idare kaynaklı problemler yaşamıştır. Bu problemlerin en sık bahsedileni idarenin ders içi denetimi olmuştur. Özel okulda çalışan öğretmenlerin yarısı idarenin ders içi denetimlerinde baskı hissettiğini dile getirmiştir. Pandemi döneminde mesleğe yeni başlayan öğretmenlerle yapılan bir çalışmada öğretmenler idare denetiminden dolayı zor anlar yaşadıklarını bildirmişlerdir (Xun, Zhu ve Rice (2021). Pandeminin getirdiği zorluklara yüzleşmeye çalışan öğretmenler aynı zamanda idarenin baskısı ile karşılaşmıştır. Bazı öğretmenler idarenin dersleri planlayamadığını belirterek bu süreçte zorluk yaşamıştır.

Öğretmenlerin pandemi döneminde en sık karşılaştığı problemlerden bir diğeri iş yükü olmuştur. Pandemi öncesinde de iş yükünün dayanıklılıklarını azalttığını bildiren öğretmenler bu süreçte de iş yükünden dolayı çok zorlanmışlardır. Banal ve Ortega-Dela Cruz (2022), pandemi döneminde çalışan öğretmenlerin iş yükünden dolayı performanslarının ve iyi oluşlarının etkilendiğini ortaya koymuştur. Pandemi sürecinde evinde ders vermek zorunda kalan öğretmenlerden bir kısmı yetersiz alandan dolayı bu süreçte çok zorlanmıştır.

Öğretmenlerin pandemi döneminde acil uzaktan eğitimin dışında karşılaştığı çevresel problemlerin olduğu saptanmıştır. Bu problemler; veli kaynaklı, idare kaynaklı ve çeşitli çevresel faktörlerden oluşmaktadır.

Öğretmenlerin pandemi döneminde karşılaştığı en büyük veli kaynaklı çevresel problem veli ilgisizliği olmuştur. Bu sonuç, velinin eğitimde yerinin önemini vurgulamıştır. Kırsalda çalışan öğretmenler velinin ekonomik durumunun kendileri ve öğrenci için zor şartlar oluşturduğunu dile getirmiştir. Velinin eğitim düzeyi ise öğretmenleri etkileyen bir diğer unsur olmuştur.

Özel okulda çalışan öğretmenlerin, pandemi döneminde idare kaynaklı çeşitli çevresel problemler ile karşılaştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Katılım sağlayan öğretmenlerin çoğu idarenin destek vermediğini belirtmiştir. Buna ek olarak, pandemi döneminde öğretmenler mesai dışı çalışmak zorunda kalmıştır. Özel okullarda idare beklentisinin fazla

olması öğretmenleri zorlayan bir diğer unsur olmuştur. Katılım sağlayan öğretmenlerden bir kişi idarenin öğretmen kıyafetine dikkat ettiğini ve öğretmenlerde baskı oluşturduğunu söylemiştir.

Öğretmenler, pandemi döneminde eğitim paydaşlarından bağımsız bir biçimde çeşitli çevresel problemler ile karşılaşmıştır. Bu problemlerden ilki ekonomik koşullar olmuştur. Tüm sektörlerde etkisini hissettiren pandemi, dünya ekonomisini de köklü bir biçimde değişime uğratmıştır. Bu değişimden ülkemiz de etkilenmiştir. Bu araştırmada, özel okulda çalışan öğretmenlerin ekonomik koşullardan dolayı problem yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenleri zorlayan bir diğer problem ulaşım sorunu olmuştur. Bu soruna dikkat çeken öğretmenlerden bazıları Erzurum'un coğrafi şartlarına değinerek ilçe ve köy arası ulaşımın zor olduğunu vurgulamıştır. Pandemi ile birlikte sosyal mesafe gibi insanları birbirinden uzaklaştıran kuralların uygulanması öğretmenleri de etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal çevreden uzak kalmak öğretmenlerin bir kısmını derinden etkilemiştir. Özel okulda çalışan öğretmenlerden bazıları öğretmenlik mesleğinin değersizleştirildiğini ve pandemide bunun daha belirgin hale geldiğini belirtmiştir. Öğretmenin değer görmemesi öğretmenlerin dayanıklılıklarını etkileyen bir unsur olmuştur. Katılım sağlayan öğretmenlerden biri Erzurum ilinin coğrafi koşullarından olumsuz bir biçimde etkilenmiştir.

5.1.6 Öğretmenlerin Pandemi Döneminde Dayanıklılıklarını Sağlayan Faktörler

Katılım sağlayan öğretmenlere pandemi döneminde dayanıklılıklarını sağlayan faktörler sorulmuş ve öğretmenlerin çeşitli içsel ve çevresel faktörler doğrultusunda dayanıklılıklarını sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerden alınan yanıtlar, ilk olarak Mansfield vd. (2012, s. 362) tarafından hazırlanan öğretmen dayanıklılığının dört boyutu şemasına uygun bir biçimde gösterilmiştir. Öğretmen dayanıklılığının dört boyutu şeması sırasıyla; profesyonel boyut, motivasyonel boyut, sosyal boyut ve duygusal boyut şeklindedir (Mansfield vd., 2012, s. 362).

Öğretmenlerin pandemi döneminde dayanıklılıklarını sağlayan faktörler profesyonel boyuta göre sıralandığında mesleki adanmışlığın en önemli faktör olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerin pandemi öncesinde ve pandemi döneminde mesleki adanmışlık ile zor koşulları aştığı ortaya çıkmıştır. Katılımcılardan bir öğretmen ise proaktif davranış sergileyerek acil uzaktan eğitime geçişi önceden tahmin etmiş ve bu doğrultuda diğer öğretmenler ile Avrupa'da uzaktan eğitim için eğitim aldığını

belirtmiştir. Katılımcının göstermiş olduğu bu davranışın öğretmen dayanıklılığını sağlamada önemli bir yere sahip olduğu düşünülmektedir.

Öğretmenlerin pandemi döneminde dayanıklılıklarını sağlayan faktörler motivasyonel boyuta göre sıralandığında profesyonel gelişim öğretmenlerin zorlukları aşmak için kullandıkları bir faktör olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmanın bu sonucu profesyonel gelişimin öğretmenler için önemini vurgulamıştır. Pozitif olan öğretmenlerin pandemi döneminde dayanıklılıklarını olumlu bakış açısı ile sağlaması bu araştırmanın bir diğer sonucu olmuştur. Vietnam'da öğretmen dayanıklılığını araştıran çalışmada öğretmenlerin geleceğe umutla bakarak dayanıklılığı sağladığı ortaya çıkmıştır (Pham, 2021). Yapılan bir diğer çalışma öğretmenlerin pandemi döneminde sahip oldukları olumlu bakış açısını vurgulamış ve dayanıklılıklarını sağlayan faktör olduğunu öne sürmüştür (Lagat, 2021). Buna ek olarak, mücadeleci, inisiyatif alan ve kararlı olan öğretmenlerin dayanıklılıklarını bu nitelikleri sayesinde sağladıkları görülmüştür.

Öğretmenlerin pandemi döneminde dayanıklılıklarını sağlayan faktörler sosyal boyuta göre sıralandığında idare desteği öğretmenlerin dayanıklılıklarını sağlayan en önemli faktörlerden biri olmuştur. Araştırmanın bu sonucu, idare desteğinin önemini vurgulamıştır. Eğitim paydaşları ile iş birliği öğretmen dayanıklılığını arttırdığı yönde sonuçlar çıkmıştır. Bu doğrultuda, veli iş birliği ve meslektaş iş birliği öğretmenlerin zorlukları aşmada kullandıkları faktörler arasında sıralanmıştır. Pandemide ilkokulda çalışan öğretmenlerle yapılan bir çalışmada öğretmenlerin veli iş birliği ile sorunları çözdüğü görülmektedir (Fauzi ve Khusuma, 2020). Luve Hua'nın (2022) Konfüçyüs Enstitüleri'nde yaptığı araştırmada da öğretmenlerin meslektaş iş birliği ile pek çok zorluğun üstesinden geldiği ortaya çıkmıştır. Donanım desteğinin sağlandığını belirtilen öğretmenler zorlu koşulları bu şekilde aştığını belirtmiştir. Çözüm odaklı olan ve aile desteği alan öğretmenlerin de dayanıklılıklarının bu şekilde arttığı görülmektedir.

Öğretmenlerin pandemi döneminde dayanıklılıklarını sağlayan faktörler duygusal boyuta göre sıralandığında öğretmenlerin bu dönemde kendilerini mutlu etmek için yaptıkları faaliyetler ortaya çıkmıştır. Hobi ile uğraşan öğretmenler ile spor yapan öğretmenlerin dayanıklılıklarını bu şekilde arttırdığı görülmektedir.

5.1.7 Pandemi Döneminde ve Sonrasında Öğretmenlerin Mesleği Bırakma Düşünceleri

Katılım sağlayan öğretmenlerin pandemi döneminde ve sonrasında mesleği bırakma düşünceleri incelenmiş ve çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır. Öğretmenlerin çoğu pandemi döneminde veya sonrasında yaşadıkları pandemi kaynaklı problemlerden dolayı mesleği bırakmayı düşünmüşlerdir.

Mesleği bırakmayı düşünen öğretmenlerin çoğu öğretmenlik mesleğinin değersizleştirildiğini ve bu sebeple başka meslek arayışlarına girdiklerini belirtmişlerdir. Bulgular bölümünde alıntılarda görüldüğü üzere katılımcı öğretmenler kendi öğrencilik hayatları ile günümüz şartlarını kıyaslayarak eski zamanda öğretmenlere daha fazla saygı ve değer olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmanın bu sonucu, öğretmenlik mesleğinin öneminin öğrenciye, eğitim paydaşlarına ve topluma tekrar hatırlatılması gerektiğini öne çıkarmıştır. Özel okulda çalışan katılımcı öğretmenlerin bir kısmı ekonomik koşullardan dolayı mesleği bırakmayı düşünmüştür. Öğretmenler için ekonomik koşulların iyileştirilmesi önem arz etmektedir. Diğer öğretmenlerin mesleği bırakma düşüncelerinin ardındaki sebepler iş yükü, mesleki yeterliliğin azalması ve pandemi ile birlikte uzaktan eğitime geçiş olmuştur.

Mesleği bırakmayı düşünmeyen öğretmenlerin mesleğe devam etme motivasyonları sorulduğunda alınan en fazla yanıt mesleki adanmışlık olmuştur. Bu sonuç, öğretmenlik mesleğinin manevi yönünü vurgulamıştır. Öğretmenlerin bir kısmı mücadeleci olduğu için mesleği bırakma düşüncesinde olmamış, bir kısmı ise ekonomik kaygılardan ötürü mesleği bırakmayı düşünmemiştir.

5.1.8 Pandemi Döneminin Öğretmenlerin Mesleklerine Etkisi

Katılımcı öğretmenlerden çoğu pandemi döneminde yaşadıkları zorluklar ile beraber mesleki yönden geliştiğini belirtmiştir. Öğretmenlerden bir kısmı ise kendilerini daha güçlü hissettiğini belirterek kişisel olarak gelişmiştir. Araştırmanın bu sonucu katılım sağlayan öğretmenlerin çoğunun dayanıklılık göstererek bu zorlu sürece adapte olduğunu ve kendilerini geliştirdiklerini ortaya koymuştur. Zorlu pandemi döneminin her öğretmen için aynı etkiyi göstermediği görülmektedir. Araştırmanın sonucunda iki öğretmenin pandemide yaşadıkları zorluklar neticesinde mesleki bıraktıkları ortaya çıkmıştır. Bazı öğretmenler ise bu süreçte çok yıprandıklarını belirtmişlerdir.

5.1.9 Öğretmenlerin Öğretmen Dayanıklılığını Artırmak için Önerileri

Öğretmenler, pandemi döneminde yaşadıkları zorlukları göz önünde bulundurarak öğretmen dayanıklılığını artırmak için çeşitli öneriler vermiştir. Katılım sağlayan öğretmenlerin çoğu ülkemizde internet altyapısının geliştirilmesi yönünde öneride bulunmuştur. Her öğrencinin eğitime erişim sağlayabilmesi için internet altyapısının geliştirilmesi önemli bir husustur. Yapılan bu çalışmada da öğrencilerin derslere erişim sağlayamaması öğretmenler için stres faktörü olmuştur. İnternet altyapısının yetersiz oluşu kırsalda yaşayan öğrencilerin kentte yaşayanlara göre daha dezavantajlı olmalarını sağlamıştır (Pınarcıoğlu, Kanbak ve Önver, 2021, s. 29). Bu araştırmada da Erzurum ilinde çalışan öğretmenler için internet altyapı eksikliği önemli bir sorun olmuştur. Eğitimde eşitsizlikler daha önce de mevcut olmasına rağmen, Covid-19 salgını bu dijital bölünmeyi gün yüzüne çıkarmıştır (Chakraborty vd., 2020, s. 357).

Katılım sağlayan öğretmenlerin bir kısmı donanım desteği sağlanması konusunda öneride bulunmuşlardır. İstanbul'da çeşitli özel okullarda çalışan öğretmenler öğretmenlere donanım desteği sağlanması tavsiyesinde bulunurken Erzurum ili Hınıs ilçesinde resmî kurumlarda çalışan öğretmen öğrencilere donanım desteği sağlanması yönünde öneriler vermiştir. Öğretmenlerden bazıları her öğrencinin eşit derecede teknolojiye erişim sağlamaları gerektiğini belirterek fırsat eşitliği üzerinde durmuştur. Başarılı bir uzaktan eğitim uygulamasının sürdürülür olması için devlet ve özel kurumların iş birliği yaparak internet altyapısını ve öğrencilerde dijital teknoloji eksikliğini gidermesi gerekmektedir (Telli ve Altun, 2021, s. 91).

Katılımcı öğretmenlerden bir kısmı öğretmenlerin hizmet içi eğitim alarak kendilerini geliştirmeleri gerektiğinin önemini vurgulamıştır. Çevrimiçi öğrenme için en büyük zorluğun hem öğrenciler hem de öğretmenler için verimli dijital altyapı ve dijital beceri seti gereksinimi olduğu düşünülmektedir (Chaturvedi vd., 2021, s. 6). Öğretmenlerin çevrimiçi öğretim uygulamalarını ve bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmak için yeterli donanıma sahip olup olmadığı, yani çevrimiçi eğitim yeterliliğine sahip olmamasıdır (König, Jäger-Biela and Glutsch, 2020, s. 609). Yapılan araştırmalar öğretmenlerin karşılaştıkları zorluklarla başa çıkmak için mesleki gelişime ihtiyaç duyduğunu ortaya koymuştur (Henderson ve Milstein, 2003, s. 40). Bazı öğretmenler velilerin bilinçlendirilmesi yönünde tavsiyeler vermiştir.

Bu araştırma, özel okulda çalışan öğretmenlerin ekonomik şartlardan dolayı karşılaştıkları zor koşullara dikkat çekerek ekonomik destek sağlanması gerektiğini belirtmişlerdir. Özel okulda çalışan bazı öğretmenler ise pandemi döneminde idare desteğinin eksikliğini hissetmiş ve bu desteğin öğretmen dayanıklılığını arttıracak yönünde görüş bildirmişlerdir. Sönmezer ve Eryaman (2008) tarafından yapılan bir araştırma kamudan özel okula geçiş yapan öğretmenlerin maaşlarından dolayı iş tatmininde bir farklılık olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Pandemide öğrencilerin uzun süre ekran başında derse girmeleri öğrencileri olumsuz etkilemiştir. Bu sebeple bazı öğretmenler pandemi gibi durumlarda öğrencilerin gelişimi göz önünde bulundurularak ders programı yapılması gerektiğini söylemişlerdir. Yapılan araştırmalar eğitimin ekran aracılığı ile sürdürülmesi öğrencilerin hareketsiz kalmalarına ve uzun vadede sağlık problemleriyle karşılaşmalarına zemin hazırladığını ortaya çıkarmıştır (Yıldız ve Vural, 2020, s. 561). Ayrıca çevrim içi eğitim ile öğrencilerin ekrana bakma süreleri uzamış (Pokhrel ve Chhetri, 2021, s. 136) ve mavi ışığa çok fazla maruz kalmışlardır. Bu araştırmaya katılım sağlayan öğretmenler de öğrencilerin çok fazla ekrana maruz kaldığını belirtmiştir.

Mesai saatinin dışında çalışmak zorunda kalan öğretmenler için pandemi süreci zorlu geçmiştir. Katılımcı öğretmenlerden bazıları mesai saatlerine uyulması gerektiği yönünde tavsiyeler vermiştir. Katılımcı öğretmenlerden biri idarenin esnek tatil olanağı sağlaması gerektiğini belirtmiştir. Kyriacou (2001, s. 29) tarafından yapılan bir araştırma olumsuz çalışma koşullarının öğretmenlerde strese sebebiyet verebileceğini ortaya koymuştur. Bu bağlamda öğretmenlerin çalışma koşullarının iyileştirilmesi önem oluşturmuştur.

5.2 Öneriler

Bu bölümde, araştırma neticesinde elde edilen sonuçlar doğrultusunda uygulamacılara ve araştırmacılar için öneriler sunulmuştur.

5.2.1 Uygulamacıya Yönelik Öneriler

- Eğitime herkesin eşit erişim sağlayabilmesi için ülkemizde teknolojik altyapı düzenlemeleri yapılabilir ve öğretmenlerin ve öğrencilerin teknolojik araç gereçleri okul idaresi tarafından karşılanabilir.

- Öğretmen dayanıklılığını artırmak amacıyla hizmet içi eğitimler verilebilir ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerine destek sağlanabilir.
- Öğretmenlerin karşılaştıkları zor koşulları rahat atlatabilmesi için öğretmene destek sağlayabilecek idarelerin yönetime geçmesi sağlanabilir.
- Araştırmada özel okulda çalışan öğretmenlerin ekonomik şartlardan dolayı zorluk çektiği ortaya çıkmıştır. Bu doğrultuda, özel okulda çalışan öğretmenlerin için ekonomik iyileştirmeler yapılabilir.
- Öğretmen dayanıklılığını artırmak için öğretmenlerin mesleklerinde yaşadığı olumsuz senaryoları gösteren dersler üniversite derslerine eklenebilir.

5.2.2 Araştırmacıya Yönelik Öneriler

- Bu çalışma, pandemide İstanbul ilinde çeşitli özel okullarda çalışmış öğretmenler ile Erzurum ili Hınıs ilçesinde çeşitli resmi okullarda çalışmış öğretmenler ile yapılmıştır. Türkiye’de diğer bölgeleri veya şehirleri kapsayan bir araştırma yapılarak araştırma zenginleştirilebilir.
- Bu araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim ile ele alınmıştır. Daha fazla örneklem grubu ile anket çalışması yapılarak büyükşehir ve kırsalın farkını ortaya çıkaran araştırma yapılabilir.
- Pandemi döneminde öğretmen dayanıklılığını belirleyen bir ölçek geliştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Acton, R., Glasgow, P. (2015). Teacher Wellbeing in Neoliberal Contexts: A Review of the Literature. *Australian Journal of Teacher Education*, 40 (8).
- Açıkgöz, Ö., Günay, A. (2020). The early impact of the Covid-19 pandemic on the global and Turkish economy. *Turkish Journal of Medical Sciences*, 50, 9.
- Adedoyin, O., Soykan, E. (2020). Covid-19 pandemic and online learning: the challenges and opportunities. *Interactive Learning Environments*, 1-13. doi: 10.1080/10494820.2020.1813180
- Ainsworth, S., Oldfield, J. (2019). Quantifying teacher resilience: Context matters. *Teaching and Teacher Education*, 82, 117-128. doi:10.1016/j.tate.2019.03.012
- Akbulaev, N., Mammadov, I., Aliyev, V. (2020). Economic impact of covid-19. *SSRN Electronic Journal*. doi:10.2139/ssrn.3649813
- Akpınar, B. (2013). Öğretmen Adaylarının Stres Nedenleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 3 (2), 147-174.
- Allen, J., Rowan, L., Singh, P. (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
- Alves, R., Lopes, T., Precioso, J. (2020). Teachers' well-being in times of covid-19 pandemic: Factors that explain professional well-being. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (15), 203-217. doi:10.46661/ijeri.5120
- Arndt, C., Davies, R., Gabriel, S., Harris, L., Makrelov, K., Robinson, S. et al. (2020). Covid-19 lockdowns, income distribution, and food security: An analysis for South Africa. *Global Food Security*, 26, 100410. doi: 10.1016/j.gfs.2020.100410
- Aydın, L., Ari, I. (2020). The impact of covid-19 on Turkey's non-recoverable economic sectors compensating with falling crude oil prices: A computable general equilibrium analysis. *Energy Exploration & Exploitation*, 38(5), 1810-1830. doi:10.1177/0144598720934007
- Aydın, S. (2022). Covid-19 Salgını Sürecinde Öğretmenlerin Psikolojik Dayanıklılıklarının Belirsizliğe Tahammülsüzlük ve Bilişel Esneklik Düzeylerine Göre İncelenmesi. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi, Türkiye.

- Bahar, O., İlal, N. C. (2020). The economic effects of coronavirus (COVID-19) in the tourism industry. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 108-122. doi:10.24289/ijsser.728121
- Bakioğlu A., Türkmenoğlu, G, Ala, Ş. N. D. (2017). Ülke Karşılaştırmalarında Yararlanılan İstatistiki Göstergeler. Bakioğlu, A. (ed.) Karşılaştırmalı Eğitim Politikalar, Göstergeler, Bağlamlar. Ankara; Eğitim Yayınevi, s.63-272.
- Balcı, A. (2020). Covid-19 Özelinde Salgınların Eğitime Etkileri. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 3 (3), 75-85
- Balcı, A. (2018). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler. Pegem Akademi Yayını. Ankara.
- Balcı, Y., Çetin, G. (2020). COVID-19 Pandemi Sürecinin Türkiye’de İstihdama Etkileri ve Kamu Açısından Alınması Gereken Tedbirler. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Bahar (Covid19-Özel Ek) , 40-58 .*
- Baltacı, A. (2018). Nitel Araştırmalarda Örnekleme Yöntemleri ve Örnek Hacmi Sorunsalı Üzerine Kavramsal Bir İnceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (1), 231-274
- Banal, C. L., Ortega-Dela Cruz, R. A. (2022). Teachers’ resilience in facing workload adversities in times of pandemic: The case of the private school teachers in a developing country. *Indonesian Journal of Social Sciences*, 14(1), 36-51. doi:10.20473/ijss.v14i1.35946
- Bartlett, F. C., Burt, C. (1933). Remembering: A Study In Experimental And Social Psychology. *British Journal of Educational Psychology*, 3(2), 187–192.
- Barua, S. (2020). Understanding Coronanomics: The Economic Implications of the Coronavirus (COVID-19) Pandemic. *SSRN Electronic Journal*. doi: 10.2139/ssrn.3566477
- Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu, E., Şahin, E. (2020). Koronavirüs Pandemi Sürecinin Getirisi Olan Uzaktan Eğitimin Etkililiği Üzerine Bir Çalışma. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2),368-397.
- Başkale, H. (2016). Nitel Araştırmalarda Geçerlik, Güvenirlik ve Örneklem Büyüklüğünün Belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9 (1), 23-28.
- Beltman, S., Hascher, T., Mansfield, C. (2022). In the midst of a pandemic. *Zeitschrift Für Psychologie*, 230(3), 253-263. doi:10.1027/2151-2604/a000502
- Benard, B. (2004). Resiliency: What we have learned. WestEd.
- Bingöl, B. (2020). COVID-19 Sürecinde Peyzaj Mimarlığı Öğrencilerinin Acil Uzaktan Öğretim Sistemi Üzerine Görüşleri: Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Örneği. *Avrupa Bilim ve Teknoloji Dergisi* 20, 890-897

- Bo, H., Li, W., Yang, Y., Wang, Y., Zhang, Q., Cheung, T., . . . Xiang, Y. (2020). Posttraumatic stress symptoms and attitude toward crisis mental health services among clinically stable patients with covid-19 in China. *Psychological Medicine*, 51(6), 1052-1053. doi:10.1017/s0033291720000999
- Bobek, B. (2002). Teacher Resiliency: A Key to Career Longevity. *The Clearing House: A Journal Of Educational Strategies, Issues And Ideas*, 75(4), 202-205. doi: 10.1080/00098650209604932
- Bojović, Ž, Bojović, P. D., Vujošević, D., Šuh, J. (2020). Education in times of crisis: Rapid transition to distance learning. *Computer Applications in Engineering Education*, 28(6), 1467-1489. doi:10.1002/cae.22318
- Bonal, X., González, S. (2020). The impact of lockdown on the learning gap: family and school divisions in times of crisis. *International Review of Education*, 66(5–6), 635–655. <https://doi.org/10.1007/s11159-020-09860-z>
- Boon, H. .J. (2021). Teachers' Resilience: Conceived, Perceived or Lived-in. In: Mansfield, C.F. (eds) *Cultivating Teacher Resilience*. Springer, Singapore. 263-278
- Botou, A., Mylonakou-Keke, I., Kalouri, O. and Tsergas, N., 2017. Primary School Teachers' Resilience during the Economic Crisis in Greece. *Psychology*, 08(01), pp.131-159.
- Boud, D., Cohen, R., Sampson, J. (1999). Peer learning and assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 24(4), 413-426. doi:10.1080/0260293990240405
- Bowles, T. and Arnup, J. (2016). Early career teachers' resilience and positive adaptive change capabilities. *The Australian Educational Researcher*, 43(2), pp.147-164.
- Bozkurt, A. (2017). Türkiye'de uzaktan eğitimin dünü, bugünü, ve yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 85-124.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6 (3), 112-142
- Bozkurt, D., Levent, F. (2021). Öğretmenlerin Psikolojik Dayanıklılık İle Tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*. doi:10.26466/opus.937692
- Brackbill, R. M., Hadler, J. L., DiGrande, L., Ekenga, C. C., Farfel, M. R., Friedman, S., Perlman, S., Stellman, S. D., Walker, D. K., Wu, D. T., Yu, S., Thorpe, L. E. (2009). Asthma and Posttraumatic Stress Symptoms 5 to 6 Years Following Exposure to the World Trade Center Terrorist Attack. *JAMA*, 302(5), 502. <https://doi.org/10.1001/jama.2009.1121>

- Brooks, S. K., Webster, R. K., Smith, L. E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N., Rubin, G. J. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: Rapid review of the evidence. *SSRN Electronic Journal*. doi:10.2139/ssrn.3532534
- Brunetti, G. J. (2006). Resilience under Fire: Perspectives on the Work of Experienced, Inner City High School Teachers in the United States. *Teaching and Teacher Education*, 22, 812-825.
- Can, E. (2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11-53.
- Cao, W., Fang, Z., Hou, G., Han, M., Xu, X., Dong, J., Zheng, J. (2020). The psychological impact of the COVID-19 epidemic on college students in China. *Psychiatry Research*, 287, 112934. doi:10.1016/j.psychres.2020.112934
- Castro, A. J., Kelly, J., Shih, M. (2010). Resilience strategies for new teachers in high-needs areas. *TEACHING AND TEACHER EDUCATION*, 26(3), 622–629. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.09.010>
- Cava, M. A., Fay, K. E., Beanlands, H. J., McCay, E. A., Wignall, R. (2005). The experience of quarantine for individuals affected by SARS in Toronto. *Public Health Nursing*, 22(5), 398-406. doi:10.1111/j.0737-1209.2005.220504.x
- Ceka, A., Murati, R. (2016). The Role of Parents in The Education of Children. *Journal of Education and Praactice*, 7(5), 61-64.
- Chakraborty, P., Mittal, P., Gupta, M. S., Yadav, S., Arora, A. (2020). Opinion of students on online education during the covid -19 pandemic. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 3(3), 357-365. doi:10.1002/hbe2.240
- Chandasiri, O. (2020). The Covid-19: Impact on Education. *Journal of Asian and African Social Science and Humanities*, 6 (2),38-42
- Chandra, S., Chang, A., Day, L., Liu, J., McBride, L., Mudalige, T., . . . Fazlullah, A. (2020, November/December). Closing the K–12 digital divide in the age of distance learning. Retrieved August 1, 2022, from <https://www.bbcmag.com/broadband-applications/closing-the-k-ndash-12-digital-divide-in-the-age-of-distance-learning#:~:text=Closing%20the%20K%E2%80%9312%20digital%20divide%20requires%20action%20by%20Congress,students%20who%20lack%20them%20today>.
- Chaturvedi, K., Vishwakarma, D. K., Singh, N. (2021). Covid-19 and its impact on education, social life and mental health of students: A survey. *Children and*

- Cheng, L., Lam, C. Y. (2021). The worst is yet to come: The psychological impact of covid-19 on Hong Kong Music Teachers. *Music Education Research*, 23(2), 211-224. doi:10.1080/14613808.2021.1906215
- Compaine, B. (2001). *The Digital Divide Facing a Crisis or Creating a Myth?* MIT Press.
- Correction to Lancet Psychiatry 2020; published online Nov 9. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(20\)30462-4](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(20)30462-4). (2021). *The Lancet Psychiatry*, 8(1). doi:10.1016/s2215-0366(20)30509-5
- Cortes GM, Forsythe E (2020) The heterogeneous labor market impacts of the Covid-19 pandemic. *Upjohn Institute Working paper*, 20, 1-36.
- Creswell, J. W. (2002). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River, N.J: Merrill.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry Research Design: Choosing Among Five Approaches*. Sage Publications.
- Cullen, R. (2001). Addressing the digital divide. *Online Information Review*, 25(5), 311-320. doi:10.1108/14684520110410517
- Çelik, Z., Şahin, S. A. (2020). Pandemi Dönemi Uzaktan Eğitim Sürecinde Eğitimsel Eşitsizliklerin Yeniden Üretimi. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Yayınları*, 587-623
- Çelikten, M., Şanal, M., Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 207-237.
- Day, C., Gu, Q. (2014). *Resilient Teachers, Resilient Schools: Building and Sustaining Quality in Testing Times*. Routledge Press.
- Day, C., Gu, Qing. (2009). *Teacher Emotions: Well Being and Effectiveness*. P.A. Schutz and M. Zembylas (eds.), *Advances in Teacher Emotion Research: 15 The Impact on Teachers' Lives*.
- Day, C., Sammons, P., Stobart, G., Kington, A., Gu, Q. (2007). *Teachers Matter: Connecting Work, Lives and Effectiveness*. Maidenhead: Open University Press.
- Demirbilek, M., Bakioğlu, A. (2019). Okul Müdür Yardımcılarının Görevlerinden Ayrılma Nedenleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 52(3), 737-769.
- Dick, R., Wagner, U. (2001). Stress and strain in teaching: A structural equation approach. *British Journal of Educational Psychology*, 71(2), 243-259.
- Donnelly, R., Patrinos, H. A. (2021). Learning loss during covid-19: An early systematic review. *PROSPECTS*. doi:10.1007/s11125-021-09582-6

- Döğər, S. S., Kılınç, F. E. (2021). Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Kovid-19 Pandemisinde Ev Karantinası Yaşamları. *Türkiye Sağlık Araştırmaları Dergisi* .
- Dreger, C., Gros, D. (2021). Lockdowns and the US unemployment crisis. *Economics of Disasters and Climate Change*, 5(3), 449-463. doi:10.1007/s41885-021-00092-5
- Dumford, A. D., Miller, A. L. (2018). Online learning in higher education: Exploring advantages and disadvantages for engagement. *Journal of Computing in Higher Education*, 30(3), 452-465. doi:10.1007/s12528-018-9179-z
- Duraku, Z. H., Hoxha, L. (2020). The Impact of COVID-19 on Education and on The Well-being of Teachers, Parents, and Students: Challenges Related to Remote (online) Learning and Opportunities for Advancing the Quality of Education https://www.researchgate.net/publication/341297812_adl_adresten_elde_edilmiştir. Erişim Tarihi: 01.08.2022.
- Dworkin, A. G. (2009). Teacher Burnout and Teacher Resilience: Assessing The Impacts of the School Accountability Movement. In L.J. Saha, A.G. Dworkin (eds.), *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*, 491–509. Springer Science+ Business Media.
- Education Week. The coronavirus spring: The historic closing of U.S. Schools (a timeline). (2021, February 08). Retrieved August 1, 2022, from <https://www.edweek.org/leadership/the-coronavirus-spring-the-historic-closing-of-u-s-schools-a-timeline/2020/07>
- Engzell, P., Frey, A., Verhagen, M. D. (2021). Learning loss due to school closures during the COVID-19 pandemic. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 118(17). <https://doi.org/10.1073/pnas.2022376118>
- Ergün, A. L., Dewaele, J. (2021). Do well-being and resilience predict the foreign language teaching enjoyment of teachers of Italian? *System*, 99, 102506. doi:10.1016/j.system.2021.102506
- Espino-Díaz, L., Fernandez-Caminero, G., Hernandez-Lloret, C., Gonzalez-Gonzalez, H., Alvarez-Castillo, J. (2020). Analyzing the impact of COVID-19 on education professionals. toward a paradigm shift: ICT and neuroeducation as a binomial of action. *Sustainability*, 12(14), 5646. doi:10.3390/su12145646
- Etikan, İ. Bala, K. (2017). Sampling and sampling methods. *Biometrics & Biostatistics International Journal*, 5 (6), 1-3.
- Fauzi, I., Khusuma, I. (2020). Teachers' Elementary School in Online Learning of COVID-19 Pandemic Conditions. *Jurnal Iqra' : Kajian Ilmu Pendidikan*, 5, 58-70.

- Fergus, S. and Zimmerman, M. (2005). Adolescent Resilience: A Framework for Understanding Healthy Development in the Face of Risk. *Annual Review of Public Health*, 26(1), pp.399-419.
- Ferraro, F. V., Ambra, F. I., Aruta, L., Iavarone, M. L. (2020). Distance learning in the COVID-19 ERA: Perceptions in southern Italy. *Education Sciences*, 10(12), 355. doi:10.3390/educsci10120355
- Fletcher, D. and Sarkar, M. (2011). Psychological Resilience. *European Psychologist*, 18(1), pp.12-23.
- Flores, M. A. (2018). Teacher resilience in adverse contexts: Issues of professionalism and professional identity. *Resilience in Education*, 167-184. doi:10.1007/978-3-319-76690-4_10
- Fredrickson, B. L. (2001). The Role of Positive Emotions in Positive Psychology. *American Psychological Association*, 56, 3, 218-226.
- Galea, S., Brewin, C. R., Gruber, M., Jones, R. T., King, D. W., King, L. A., . . . Kessler, R. C. (2007). Exposure to hurricane-related stressors and mental illness after Hurricane Katrina. *Archives of General Psychiatry*, 64(12), 1427. doi:10.1001/archpsyc.64.12.1427
- Garnezy, N., 1993. Vulnerability and resilience. In David C. Funder, Ross D. Parke, Carol Tomlinson-Keasey, Keith Widaman (Eds). *Studying lives through time: Personality and development.*, pp.377-398.
- Gibbs, S., Miller, A. (2014). Teachers' Resilience and Well-Being: A Role for Educational Psychology. *Teachers and Teaching* 20 (5): 609–21.
- Glowacz, F., Schmits, E. (2020). Psychological distress during the COVID-19 lockdown: The young adults most at risk. *Psychiatry Research*, 293, 113486. doi:10.1016/j.psychres.2020.113486
- Gopinath, G. (2020). The Great Lockdown: Worst Economic Downturn Since the Great Depression Blog Post. (<https://blogs.imf.org/2020/04/14/the-great-lockdown-worst-economic-downturn-since-the-great-depression/>)
- Gore, J., Fray, L., Miller, A., Harris, J., Taggart, W. (2021). The impact of COVID-19 on student learning in New South Wales Primary Schools: An empirical study. *The Australian Educational Researcher*, 48(4), 605-637. doi:10.1007/s13384-021-00436-w
- Grover, S., Sahoo, S., Mehra, A., Avasthi, A., Tripathi, A., Subramanyan, A., . . . Janardran Reddy, Y. (2020). Psychological impact of covid-19 lockdown: An online survey from India. *Indian Journal of Psychiatry*, 62(4), 354. doi:10.4103/psychiatry.indianjpsychiatry_427_20
- Gu, Q., Day, C. (2013). Challenges to Teacher Resilience: Conditions Count. *British Educational Research Journal*, 39, 22-44.

- Gu, Q., Day, C. (2011). Challenges to teacher resilience: conditions count. *British Educational Research Association*, 39, 1, 22-44.
- Gu, Q., Day, C. (2007). Teacher's resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education*, 23(8), 1302–1316.
- Gupta, S., Montenovio, L., Nguyen, T., Rojas, F. L., Schmutte, I., Simon, K., . . . Wing, C. (2020). Effects of social distancing policy on labor market outcomes. doi:10.3386/w27280
- Gu, Q., Day, Christopher. (2006). Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1302-1316.
- Hassan, M. M., Mirza, T., Hussain, M. W. (2020). A critical review by teachers on the online teaching-learning during the COVID-19. *International Journal of Education and Management Engineering*, 10(6), 17-27. doi:10.5815/ijeme.2020.05.03
- Hastings, R. P., Bham, M. S. (2003). The Relationship between Student Behaviour Patterns and Teacher Burnout. *School Psychology International*, 24(1), 115–127.
- Henderson, N., Milstein, M. M. (2003). *Resiliency in Schools: Making It Happen for Students and Educators*. CORWIN PRESS.
- Higgins, G. O. (1994). *Resilient Adults: Overcoming A Cruel Past*. San Francisco, Ca: Jossey-Bass.
- Hodges, C., Bond, A., Trust, T., Lockee, B., Moore, S. (2020, March 27). The difference between emergency remote teaching and online learning. August 1, 2022, from <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Howard, S., Dryden, J., Johnson, B. (1999). Childhood resilience: Review and Critique of Literature. *Oxford Review of Education*, 25(3), 307-323. doi:10.1080/030549899104008
- Howard, S., Johnson, B. (2004). Resilient teachers: resisting stress and burnout. *Social Psychology of Education*, 7, 399-420
- Huang, C., Wang, Y., Li, X., Ren, L., Zhao, J., Hu, Y. et al. (2020). Clinical features of patients infected with 2019 novel coronavirus in Wuhan, China. *The Lancet*, 395(10223), 497-506. doi: 10.1016/s0140-6736(20)30183-5
- Huang, Y., Zhao, N. (2020). Generalized anxiety disorder, depressive symptoms and sleep quality during COVID-19 outbreak in China: A web-based cross-sectional survey. *Psychiatry Research*, 288, 112954. doi:10.1016/j.psychres.2020.112954
- Jacob, O. N., Abigeal, I., Lydia, A. E. (2020). Impact of COVID-19 on the Higher Institutions Development in Nigeria. *Electronic Research Journal of Social Sciences and Humanities*, 2, 126-135.

- Jones, D. (2020). The Impact of Covid-19 on Young Children, Families and Teachers. Defending the Early Years
- Karadağ, E., Yücel, C. (2020). Distance Education at Universities during the Novel Coronavirus Pandemic: An Analysis of Undergraduate Students' Perceptions. *Yükseköğretim Dergisi*.
- Khan, M. J., Ahmed, J. (2021). Child education in the time of pandemic: Learning loss and dropout. *Children and Youth Services Review*, 127, 106065. doi:10.1016/j.childyouth.2021.106065
- Kim, L. E., Asbury, K. (2020). 'Like a rug had been pulled from under you': The impact of COVID-19 on teachers in England during the first six weeks of the UK lockdown. *British Journal of Educational Psychology*, 90 (4), 1062–1083.
- Koh, D. (2020). COVID-19 lockdowns throughout the world. *Occupational Medicine*, 70(5), 322-322. doi: 10.1093/occmed/kqaa073
- Kontoangelos, K., Economou, M., Papageorgiou, C. (2020). Mental health effects of covid-19 Pandemia: A review of clinical and psychological traits. *Psychiatry Investigation*, 17(6), 491-505. doi:10.30773/pi.2020.0161
- König, J., Jäger-Biela, D. J., Glutsch, N. (2020). Adapting to online teaching during COVID-19 school closure: Teacher education and teacher competence effects among early career teachers in Germany. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 608-622. doi:10.1080/02619768.2020.1809650
- Kumar, S., Lee, N. K., Pinkerton, E., Wroblewski, K. E., Lengyel, E., Tobin, M. (2021). Resilience: A mediator of the negative effects of pandemic-related stress on women's mental health in the USA. *Archives of Women's Mental Health*, 25(1), 137-146. doi:10.1007/s00737-021-01184-7
- Kurt, G., Atay, D., Öztürk, H. A. (2021). Student engagement in K12 Online Education during the pandemic: The case of Turkey. *Journal of Research on Technology in Education*, 54(Sup1). doi:10.1080/15391523.2021.1920518
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27-35. doi:10.1080/00131910120033628
- Lagat, K. (2021). Factors affecting teachers' resiliency amidst the COVID-19 pandemic. *Recoletos Multidisciplinary Research Journal*, 9(1), 133-145. doi:10.32871/rmrj2109.01.12
- Lasota, A., Mróz, J. (2021). Positive psychology in times of pandemic—time perspective as a moderator of the relationship between resilience and meaning in life. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(24), 13340. doi:10.3390/ijerph182413340

- Lawler, C., Ouimette, P., and Dahlstedt, D. (2005). Posttraumatic stress symptoms, coping, and physical health status among university students seeking health care. *J. Trauma. Stress* 18, 741–750.
- Le Cornu, R. (2013). Building Early Career Teacher Resilience: The Role of Relationships. *Australian Journal of Teacher Education*, 38, (4), 1-16.
- Lekli, L., Kaloti, E. (2015). Building Parent- Teacher Partnerships as an Effective Means of Fostering Pupils' Success. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 4(1), 101-104.
- Leroux, M. (2013). Exploring Teacher Resilience Before and During Induction. Yayınlanmış Doktora Tezi. Quebec Üniversitesi. Kanada.
- Levent, A. F. ve Şallı, D. (2022). Pandemi sürecinde uzaktan eğitimde yaşanan etik sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *İş Ahlakı Dergisi*, 15(1), 109-149
- Lewis, K. J., Lewis, C., Roberts, A., Richards, N. A., Evison, C., Pearce, H. A., . . . Jones, I. (2022). The effect of the COVID-19 pandemic on mental health in individuals with pre-existing mental illness. *BJPsych Open*, 8(2). doi:10.1192/bjo.2022.25
- Li, Q., Guan, X., Wu, P., Wang, X., Zhou, L., Tong, Y., . . . Feng, Z. (2020). Early Transmission Dynamics in Wuhan, China, of novel coronavirus-infected pneumonia. *New England Journal of Medicine*, 382(13), 1199-1207. doi:10.1056/nejmoa2001316
- Liu, Y., Zhao, L., Su, Y. (2022). The impact of teacher competence in online teaching on perceived online learning outcomes during the COVID-19 outbreak: A moderated-mediation model of teacher resilience and age. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(10), 6282. doi:10.3390/ijerph19106282
- Lopez, S. J., Snyder, (2009). The Oxford Handbook of Positive Psychology. New York: Oxford University Press.
- Lu, X., Hua, Z. (2022). Teacher resilience and triple crises: Confucius institute teachers' lived experiences during the covid-19 pandemic. *Applied Linguistics Review*, 0(0). doi:10.1515/applirev-2021-0193
- Lustig, N., Pabon, V. M. Neidhöfer, G., Tommasi, M. (2021). Short and Long-Run Distributional Impacts of COVID-19 in Latin America. Tulane University Tulane Economics Working Paper Series.
- Luthar, S., Cicchetti, D. and Becker, B. (2000).ade The Construct of Resilience: A Critical Evaluation and Guidelines for Future Work. *Child Development*, 71(3), pp.543-562.
- Ma, Z., Idris, S., Zhang, Y., Zewen, L., Wali, A., Ji, Y., Pan, Q., 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). <https://doi.org/10.1186/s12887-021-02550-1>
- Macrae, C. N., Bodenhausen, G. V. (2001). Social cognition: Categorical person perception. *British Journal of Psychology*, 92(1).
- Maital, S., Barzani, E. (2020). The global economic impact of COVID-19: A summary of research. Samuel Neaman Institute for National Policy Research, 2020, 1-12.
- Mansfield, C. F., Beltman, S., Price, A., McConney, A. (2012). ‘Don’t sweat the small stuff’: Understanding teacher resilience at the chalkface. *Teaching and Teacher Education*, 28, 357–367.
- Mansfield, C., Beltman, S., Broadley, T., Weatherby-Fell, N. (2016). Building resilience in teacher education: An evidenced informed framework. *Teaching and Teacher Education*, 54, 77-87.
- Marques de Miranda, D., Da Silva Athanasio, B., Sena Oliveira, A. C., Simoes-e-Silva, A. C. (2020). How is covid-19 pandemic impacting mental health of children and adolescents? *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 51, 101845. doi:10.1016/j.ijdr.2020.101845
- Marroquín, B., Vine, V., Morgan, R. (2020). Mental health during the COVID-19 pandemic: Effects of stay-at-home policies, social distancing behavior, and social resources. *Psychiatry Research*, 293, 113419. doi:10.1016/j.psychres.2020.113419
- Marshall, D. T., Shannon, D. M., Love, S. M. (2020). How teachers experienced the COVID-19 transition to remote instruction. *Phi Delta Kappan*, 102(3), 46-50. doi:10.1177/0031721720970702
- Masten, A. S. (2001). Ordinary Magic: Resilience Processes in Development. *American Psychologist*, 56, 227–238.
- Masten, A. S. (2014). Global perspectives on resilience in children and youth. *Child Development*, 85(1), 6–20.
- Masten, A. S., Best, K. M., Garmezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*, 2(4), 425–444. <https://doi.org/10.1017/s0954579400005812>
- Masten, A. S., Reed, M. (2012). Resilience in Development. C.R. Snyder, Shane J. Lopez (Ed.). *Oxford Handbook of Positive Psychology*, 74-88.
- Masten, A., Obradovic, J. (2006). Competence and Resilience in Development. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094(1), pp.13-27.
- Masten, A., Garmezy, N. (1985). Risk, vulnerability, and protective factors in developmental psychopathology. In B. Lahey, A. Kazdin (Eds.), *Advances in clinical child psychology* (Vol. 8, pp. 1–52). New York: Plenum Press.

- Masten, A., 2001. Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), pp.227-238.
- Matt, G. E., Vázquez, C. (2008). Anxiety, depressed mood, self-esteem, and traumatic stress symptoms among distant witnesses of the 9/11 terrorist attacks: Transitory responses and psychological resilience. *The Spanish Journal of Psychology*, 11(2), 503-515. doi:10.1017/s1138741600004509
- Moccia, L., Janiri, D., Pepe, M., Dattoli, L., Molinaro, M., De Martin, V., . . . Di Nicola, M. (2020). Affective temperament, attachment style, and the psychological impact of the COVID-19 outbreak: An early report on the Italian general population. *Brain, Behavior, and Immunity*, 87, 75-79. doi:10.1016/j.bbi.2020.04.048
- Moore, M. and Kearsley, G. (2012) Distance Education: A Systems View of Online Learning. 3rd Edition, Wadsworth, Belmont.
- Mullen, C. A., Shield, L. B., Tienken, C. H.(2021). Developing Teacher Resilience and Resilient School Culture. *AASA Journal of Scholarship and Practice*, 18 (1), 8-25
- Naylor, C. (2001). Teacher Workload and Stress: An International Perspective on Human Costs and Systemic Failure. BCTF Research Report. British Columbia Teachers' Federation, Vancouver.
- Onyema, E. M., Alsayed, A. O., Sharma, A., Atonye, F. G., Sen, S., Obafemi, F. A., Eucheria, N. C. (2020). Impact of coronavirus pandemic on education. *Journal of Education and Practice*. doi:10.7176/jep/11-13-12
- Oswald, M., Johnson, B., Howard, S. (2003). Quantifying and evaluating resilience-promoting factors. *Research in Education*, 70(1), 50-64. doi:10.7227/rie.70.5
- Panhwar, A. H., Ansari, S., Shah, A. A. (2017). Post-positivism: an effective paradigm for social and educational research. *International Research Journal Arts & Humanities (IRJAH)*, 45, 253-260.
- Papazis, F., Avramidis, E., Bacopoulou, F. (2022). Greek teachers' resilience levels during the COVID-19 pandemic lockdown and its association with attitudes towards emergency remote teaching and perceived stress. *Psychology in the Schools*. doi:10.1002/pits.22709
- Passavanti, M., Argentieri, A., Barbieri, D. M., Lou, B., Wijayarathna, K., Foroutan Mirhosseini, A. S., . . . Ho, C. (2021). The psychological impact of covid-19 and restrictive measures in the world. *Journal of Affective Disorders*, 283, 36-51. doi:10.1016/j.jad.2021.01.020
- Perlis, R. H. (2020). Exercising heart and head in managing coronavirus disease 2019 in Wuhan. *JAMA Network Open*, 3(3). doi:10.1001/jamanetworkopen.2020.4006

- Pham, T. T. (2021). Navigating the turbulent time: A qualitative inquiry into resilience among Vietnamese ESL teachers during COVID-19. *International Journal of TESOL & Education*, 2(1), 49-53. doi:10.54855/ijte2202013
- Pınarcıoğlu, N. Ş., Kanbak, A., Önver, M. Ş. (2021). Covid-19 Pandemisi Sürecinde Kırsal-Kentsel ve Sosyo-Ekonomik Farklılıkların Uzaktan Eğitime Etkisi. *MSGSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 1 (23), 28-48
- Pokhrel, S., Chhetri, R. (2021). A literature review on impact of COVID-19 pandemic on teaching and learning. *Higher Education for the Future*, 8(1), 133-141. doi:10.1177/2347631120983481
- Pramahsari, P., Triatna, C. (2021). Impact of Principal's Communication on Teacher Performance. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 526, 199-202.
- Purwanto, A., Asbari, M., Fahlevi, M., Mufid, A., Agistiawati, E., Cahyono, Y., Suryani, P. (2020). Impact of Work from Home (WFH) on Indonesian Teachers Performance During the Covid-19 Pandemic: An Exploratory Study. *International Journal of Advanced Science and Technology*, 29 (5), 6235-6244
- Rahayu, R. P., Wirza, Y. (2020). Teachers' perception of online learning during pandemic covid-19. *Jurnal Penelitian Pendidikan*, 20(3), 392-406. doi:10.17509/jpp.v20i3.29226
- Rahiem, M. D. (2020). The Emergency Remote Learning Experience of university students in Indonesia amidst the COVID-19 crisis. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(6), 1-26. doi:10.26803/ijlter.19.6.1
- Red Cross. (2020, April 21). What social distancing means. <https://www.redcross.org/about-us/news-and-events/news/2020/coronavirus-what-social-distancing-means.html>
- Reimers, F. M. (2022). Learning from a Pandemic. The Impact of COVID-19 on Education Around the World. In Fernando M. Reimers (Ed). *Primary and Secondary Education During Covid-19: Disruptions to Educational Opportunity During a Pandemic*. Springer.
- Rijk, A. E., Blanc, P. M., Schaufeli, W. B., & Jonge, J. (1998). Active coping and need for control as moderators of the job demand-control model: Effects on Burnout. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 71(1), 1-18. doi:10.1111/j.2044-8325.1998.tb00658.x
- Rodgers, B. L., Cowles, K. V. (1993). The qualitative research audit trail: A complex collection of documentation. *Research in Nursing & Health*, 16 (3), 219–226.

- Roy, D., Tripathy, S., Kar, S. K., Sharma, N., Verma, S. K., & Kaushal, V. (2020). Study of knowledge, attitude, anxiety & perceived mental healthcare need in Indian population during COVID-19 pandemic. *Asian Journal of Psychiatry*, 51, 102083. doi:10.1016/j.ajp.2020.102083
- Roy, S. (2020). "Economic Impact of COVID-19 Pandemic". Technical Report.
- Rudow, B. (2006). Stress and Burnout in the Teaching Profession: European Studies, Issues, and Research Perspectives. In Eds Roland Vandenberghe A. Michael Huberman Understanding and Preventing Teacher Burnout A Sourcebook of International Research and Practice. Cambridge University Press.
- Ruiz Estrada, M. A., Koutronas, E., Lee, M. (2020). Stagpression: The economic and financial impact of covid-19 pandemic. *SSRN Electronic Journal*. doi:10.2139/ssrn.3593144
- Runswick-Cole, K. and Goodley, D., 2013. Resilience: A Disability Studies and Community Psychology Approach. *Social and Personality Psychology Compass*, 7(2), pp.67-78.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57 (3), 316–331.
- Rutter, M. (1985). Resilience in the Face of Adversity-Protective Factors and Resistance to Psychiatric-Disorder. *British Journal of Psychiatry*, 147, 598-611.
<https://doi.org/10.1192/bjp.147.6.598>
- Rutter, M. (1990). Psychosocial resilience and protective mechanisms. In: J. Rolf , A. Masten , D. Cicchetti, K. Neuch Terlain, S. Wein Traub (Eds). Risk and Protective Factors in the Development of Psychopathology. New York, Cambridge University Press.
- Rutter, M., 2006. Implications of Resilience Concepts for Scientific Understanding. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094(1), pp.1-12.
- Ryan, G. (2018). Introduction to positivism, interpretivism and critical theory. *Nurse Researcher*, 25(4) pp. 41–49
- Sadeghi, M. (2018). A Shift from Classroom to Distance Learning: Advantaged and Limitations. *Sadeghi International Journal of Research in English Education*, 4(1), 80-88
- Sağlam, M., Sağlam, A. Ç. (2005). Öğretmenlik Mesleğinin Maddi Yönüne İlişkin Genel Bir Değerlendirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3), 317-328.
- Scarpellini, F., Segre, G., Cartabia, M., Zanetti, M., Campi, R., Clavenna, A., Bonati, M. (2021). Distance learning in Italian primary and middle school children during the COVID-19 pandemic: A national survey. *BMC Public Health*, 21(1). doi:10.1186/s12889-021-11026-x

- Schleicher, A. (2020). The Impact of Covid-19 On Education Insights From Education at a Glance. OECD.
- Schnitker, S., Houltberg, B., Dyrness, W., Redmond, N. (2017). The virtue of patience, spirituality, and suffering: Integrating lessons from positive psychology, psychology of religion, and Christian theology. *Psychology of Religion and Spirituality*, 9. 264-275
- Schussler, D., DeWeese, A., Rasheed, D., DeMauro, A., Brown, J., Greenberg, M. and Jennings, P., (2018). Stress and Release: Case Studies of Teacher Resilience Following a Mindfulness-Based Intervention. *American Journal of Education*, 125(1), pp.1-28.
- Schwarz, S., 2018. Resilience in psychology: A critical analysis of the concept. *Theory; Psychology*, 28(4), pp.528-541.
- Seçkin, Ş., Hasanoğlu, A. (2016). Çocukta Rezilyans. *Remzi Kitabevi*.
- Selvaraj, A., Radhin, V., KA, N., Benson, N., Mathew, A. J. (2021). Effect of pandemic based online education on teaching and learning system. *International Journal of Educational Development*, 85, 102444. doi:10.1016/j.ijedudev.2021.102444
- Simons, J. S., Gaher, R. M. (2005). The Distress Tolerance Scale: Development and Validation of a Self-Report Measure. *Motivation and Emotion*, 29(2), 83–102.
- Sirer, E. (2020). Eğitimin Ekran üzerinden Teknolojik Dönüşümünde pandemi Dönemi’Nin Etkisi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(29), 1-1. doi:10.26466/opus.777215
- Soanes, C., Stevenson, A. (2004). Concise Oxford English dictionary (11th ed., pp. 1462, 1095). Oxford: Oxford University Press.
- Sönmezer, M. G., Eryaman, M. Y. (2008). A Comparative Analysis of Job Satisfaction Levels of Public and Private School Teachers. *Journal of Theory and Practice in Education*, 4 (2), 189-212.
- Tait, M. (2008). Resilience as a Contributor to Novice Teacher Success, Commitment, and Retention. *Teacher Education Quarterly*, 35, 57-76.
- Taleb, N.N. (2007), The black swan: the impact of the highly improbable. *Random House Publishing Group, US*.
- TALIS. 2018. Teaching and Learning International Survey (Vol. 1). Teachers as Lifelong Learners. Paris: OECD Publishing.
- Taskinsoy, J. (2020). Covid-19 could cause bigger cracks in Turkey’s fragile crisis prone economy. *SSRN Electronic Journal*. doi:10.2139/ssrn.3613367
- Tee, M. L., Tee, C. A., Anlacan, J. P., Aligam, K. J., Reyes, P. W., Kuruchittham, V., Ho, R. C. (2020). Psychological impact of covid-19 pandemic in the

- Philippines. *Journal of Affective Disorders*, 277, 379-391. doi:10.1016/j.jad.2020.08.043
- Telli, S. G., Altun, D. (2021). Coronavirus (Covid-19) Pandemisi Döneminde Çevrimiçi Öğrenme. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 90-107.
- Topping, K. J. (2005). Trends in peer learning. *Educational Psychology*, 25(6), 631-645. doi:10.1080/01443410500345172
- Türkiye İstatistik Kurumu - tuik.gov.tr. (n.d.). Retrieved August 1, 2022, from <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Isgucu-Istatistikleri-I.-Ceyrek:-Ocak---Mart,-2022-45648>
- Türkiye İstatistik Kurumu. (n.d.). Retrieved August 1, 2022, from <https://data.tuik.gov.tr/>
- UNESCO. (2020, March 07). UNESCO: 290 million students stay home due to coronavirus. Retrieved August 1, 2022, from <https://learningenglish.voanews.com/a/unesco-290-million-students-stay-home-due-to-coronavirus/5317148.html>
- Ungar, M. (2005). Introduction: Resilience across cultures and contexts. In M. Ungar (Ed.), *Handbook for Working with Children and Youth: Pathways to Resilience Across Cultures and Contexts* (pp. xv–xxxix). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Upoalkpajor, J. N., Upoalkpajor, C. B. (2020). The impact of covid-19 on education in Ghana. *Asian Journal of Education and Social Studies*, 23-33. doi:10.9734/ajess/2020/v9i130238
- Vaillant, G. E. (1992). The historical origins and future potential of Sigmund Freud's concept of the mechanisms of defence. *Int. J. Psychoanal.* 19, 35–50.
- Vindegaard, N., Benros, M. E. (2020). Covid-19 pandemic and Mental Health Consequences: Systematic review of the current evidence. *Brain, Behavior, and Immunity*, 89, 531-542. doi:10.1016/j.bbi.2020.05.048
- Watson, T. S., Kramer, J. J. (1995). Teaching problem solving skills to teachers-in-training: an analogue experimental analysis of three methods. *Journal of Behavioral Education*, 5, 281-293.
- Weisberg, J., Sagie, A. (1999). Teachers' Physical, Mental, and Emotional Burnout: Impact on Intention to Quit. *The Journal of Psychology*, 133(3), 333–339.
- Werner, E. E. (2000). Protective Factors and Individual Resilience. In Jack. P. Shonkoff and Samuel J.Meisels Eds, *Handbook of Early Childhood Intervention*. Cambridge University Press.
- Werner, E. E. (1992). The Children of Kauai: Resiliency and Recovery in Adolescence and Adulthood. *Journal of Adolescent Health*. 3, 262-268.
- Windle, G. (2010). What is resilience? A review and concept analysis. *Reviews in Clinical Gerontology*, 21(2), 152-169. doi:10.1017/s0959259810000420

- Winter, E., Costello, A., O'Brien, M., Hickey, G. (2021). Teachers' use of technology and the impact of covid-19. *Irish Educational Studies*, 40(2), 235-246. doi:10.1080/03323315.2021.1916559
- World Bank (2020). Tertiary education and COVID-19: Impact and mitigation strategies in Europe and Central Asia, World Bank. Retrieved on 3 August 2022
- World Economic Forum (<https://www.weforum.org/agenda/2020/03/coronavirus-economics/>).
- Wright, M. O., Masten, A. S., Narayan, A. J. (2012). Resilience processes in development: Four waves of research on positive adaptation in the context of adversity. *Handbook of Resilience in Children*, 15-37. doi:10.1007/978-1-4614-3661-4_2
- Wu, G., Feder, A., Cohen, H., Kim, J. J., Calderon, S., Charney, D. S., Math  , A. A. (2013). Understanding resilience. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, 7. doi:10.3389/fnbeh.2013.00010
- Wuest, D. A., Subramaniam, P. R. (2021). Building teacher resilience during a pandemic and beyond. *Strategies*, 34(5), 8-12. doi:10.1080/08924562.2021.1948476
- Xun, Y., Zhu, G., Rice, M. (2021). How do beginning teachers achieve their professional agency and resilience during the COVID-19 pandemic? A social-ecological approach. *Journal of Education for Teaching*, 47(5), 745-748. doi:10.1080/02607476.2021.1945415
- Yamamoto, G. T. Altun, D. (2020). Coronavir  s ve   evrimi  i (Online) E  itimin   nlenemeyen Y  kseli  i. *  niversite Ara  tırmaları Dergisi*, 3(1).
- Yarrington, J. S., Lasser, J., Garcia, D., Vargas, J. H., Couto, D. D., Marafon, T., . . . Niles, A. N. (2021). Impact of the COVID-19 pandemic on mental health among 157,213 Americans. *Journal of Affective Disorders*, 286, 64-70. doi:10.1016/j.jad.2021.02.056
- Yates, T. M., Tyrell, F. A., Masten, A. S. (2015). Resilience theory and the practice of positive psychology from individuals to societies. *Positive Psychology in Practice*, 773-788. doi:10.1002/9781118996874.ch44
- Yıldırım, A.,   im  ek. H. (2000). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. *Seçkin Yayıncılık*.
- Yıldız, A., Vural, R. A. (2020). COVID-19 Pandemisi ve Derinleşen Eğitim Eşitsizlikleri. *Türk Tabipler Birliği COVID-19 Pandemisi Altıncı Ay Değerlendirme Raporu*, 556-565
- Yolcu, H. H. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi sürecinde sınıf    retmeni adaylarının uzaktan eğitim deneyimleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 4 (6), 237-250

Zimmerman, M. and Arunkumar, R. (1994). Resiliency Research: Implications for Schools and Policy. *Social Policy Report*, 8(4), pp.1-20.



EKLER

EK 1: GÖRÜŞME FORMU

Değerli katılımcımız,

İsmim Zeyneb Çetiner. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda yüksek lisans yapmaktayım. Pandemi döneminde öğretmen dayanıklılığına ilişkin öğretmen görüşlerini incelemek üzere bir araştırma yapıyorum. Bu araştırma, T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın izni ile gerçekleştirilmektedir ve katılım gönüllülük esasına dayalıdır. Bu görüşmede sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir ve araştırma raporunda bu bilgiler kesinlikle yer almayacaktır. Görüşme boyunca vereceğiniz cevaplar yalnızca araştırmacı tarafından değerlendirilecektir. Herhangi bir bilgiyi atlamamak için izninizle görüşmeyi kaydetmek istiyorum.

Katılımınız için teşekkür ederim.

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Cinsiyet:

Hizmet Yılı:

Eğitim Durumu:

Branş:

GÖRÜŞME SORULARI

1. Öğretmen dayanıklılığı denilince aklınıza ne geliyor? Sizce öğretmen dayanıklılığı nedir?
2. Dayanıklı bir öğretmen olduğunuzu düşünüyor musunuz? Örneklerle açıklayabilir misiniz?
3. Cevap evet ise: Dayanıklı olmanızı sağlayan faktörler nelerdir?
Cevap hayır ise: Neden dayanıklı olmadığınızı düşünüyorsunuz?
4. Pandemi döneminde dayanıklılığınızı etkileyen veya engelleyen durumlardan bahsedebilir misiniz?
5. Dayanıklı olmayı engelleyen bu durumların aşılması için neler yaptınız?
6. Pandemi döneminde dayanıklılığın öğretmenliğiniz üzerindeki etkisini açıklayabilir misiniz?
7. Pandemide çalıştığınız süre boyunca mesleği hiç bırakmayı düşündünüz mü?

8. Pandemi döneminde küçük/büyük yerleşim biriminde çalışmanın dayanıklılığa etkisi sizce nelerdir? Açıklayabilir misiniz?
9. Pandemi döneminde okul yönetiminin öğretmeninin dayanıklılığını artırması için geliştirdiği yöntemler var mıdır? Bunlar nelerdir?
10. Gelecekte pandemiye benzer bir durum yaşansa, bu süreçte karşılaştığınız zorlukların olmaması için sizce neler yapılması gerekir?

