

**T.C.  
FIRAT ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**



**RİSK TOPLUMU BAĞLAMINDA ORTAÖĞRETİM  
ÖĞRETMENLERİNİN COVID 19 ALGISI:  
DİYARBAKIR ÖRNEĞİ**

Adalet BAYRAM

**Yüksek Lisans Tezi**

**SOSYOLOJİ ANABİLİM DALI**

Uygulamalı Sosyoloji Programı

**ŞUBAT 2023**

**T.C.**  
**FIRAT ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**SOSYOLOJİ ANABİLİM DALI**

**RİSK TOPLUMU BAĞLAMINDA ORTAÖĞRETİM**  
**ÖĞRETMENLERİNİN COVID 19 ALGISI:**  
**DİYARBAKIR ÖRNEĞİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Tez Yazarı**  
**Adalet BAYRAM**

**DANIŞMAN**  
**Prof. Dr. Ömer AYTAÇ**

**ŞUBAT-2023**  
**ELAZİĞ**

## **BEYAN**

Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım “**RİSK TOPLUMU BAĞLAMINDA ORTAÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN COVID 19 ALGISI: DİYARBAKIR ÖRNEĞİ**” Başlıklı Yüksek Lisans Tezi'min içindeki bütün bilgilerin doğru olduğunu, bilgilerin üretilmesi ve sunulmasında bilimsel etik kurallarına uygun davrandığımı, kullandığım bütün kaynakları atıf yaparak belirttiğimi, maddi ve manevi desteği olan tüm kurum/kuruluş ve kişileri belirttiğimi, burada sunduğum veri ve bilgileri unvan almak amacıyla daha önce hiçbir şekilde kullanmadığımı beyan ederim.

09.01.2023

**Adalet BAYRAM**



## ÖN SÖZ

Bu çalışma, risk toplumu ve korku kültürü bağlamında Diyarbakır merkez ilçelerinde ortaöğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin Covid-19 sürecini nasıl algıladıklarının incelenmesi amacını taşımaktadır. Araştırmanın problem cümlesi “Öğretmenlerin Covid-19 sürecine dair algıları nasıldır?” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırma kapsamında öğretmenlerin risk algılarında ve yaşadıkları korku durumlarında Covid-19 salgınının yarattığı değişimlere odaklanılmıştır. Öğretmenlerin Covid-19 pandemisiyle yürütülen uzaktan eğitim faaliyetlerinde neler deneyimledikleri ve uzaktan eğitim sürecinin öğretmenlerde yarattığı etkiler üzerinde durulmuştur. Değişen risk algısı, yaşamı bir anda çevreleyen belirsizlikler, tehdit ve tehlikeler herkes gibi öğretmenleri de içinde buldukları toplumsal sistemleri sorgulamaya itmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler neticesinde elde edilen bulgular, risk toplumu ve korku kültürü kuramlarının ekseninde değerlendirilmiştir. Araştırmanın öğretmenlerin Covid-19 sürecindeki kişisel deneyimlerini açmaları bakımından sosyolojik alana ve uzaktan eğitim programları hazırlanırken eğitim bilimleri alanına katkı sağlaması beklenmektedir. İlgili alan yazın incelendiğinde uzaktan eğitim, risk toplumu ve korku kültürü kuramlarıyla ilgili birçok çalışma olmasına rağmen ortaöğretim öğretmenlerin deneyimlerine bu bakış açısıyla eğilen bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Araştırma Covid-19 pandemi koşullarında yürütüldüğü için sosyal mesafe kurallarına uyulmasına rağmen görüşme yapılan öğretmenler tedirginlik içinde görüşmeyi kabul etmişlerdir. Öte yandan Covid-19 sürecinin etkilenmelerinin henüz çok yeni olması, görüşmelerin yoğun, duygusal bir atmosferde geçmesine sebep olmuştur. Araştırmanın her aşamasında bilgi birikimi ve her türlü desteğiyle yanımda olan değerli tez danışmanım Prof. Dr. Ömer AYTAÇ’a ve desteklerini esirgemeyen kıymetli bölüm hocalarıma katkılarından dolayı teşekkürlerimi sunarım.

**Adalet BAYRAM**

ELAZIĞ 2023

# İÇİNDEKİLER

|                                                                                                                                        |           |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| BEYAN.....                                                                                                                             | I         |
| ÖN SÖZ.....                                                                                                                            | II        |
| İÇİNDEKİLER.....                                                                                                                       | III       |
| ÖZET.....                                                                                                                              | V         |
| ABSTRACT.....                                                                                                                          | VI        |
| TABLolar LİSTESİ.....                                                                                                                  | VII       |
| SİMGELER VE KISALTMALAR.....                                                                                                           | VIII      |
| <b>1. GİRİŞ.....</b>                                                                                                                   | <b>1</b>  |
| <b>2. ARAŞTIRMANIN METODOLOJİSİ.....</b>                                                                                               | <b>3</b>  |
| 2.1. Araştırmanın Konusu ve Amacı.....                                                                                                 | 3         |
| 2.2. Araştırmanın Önemi.....                                                                                                           | 3         |
| 2.3. Araştırmanın Problemi.....                                                                                                        | 5         |
| 2.4. Araştırmanın Evreni ve Örnekleme.....                                                                                             | 6         |
| 2.5. Verilerin Toplanması ve Analizi.....                                                                                              | 7         |
| 2.6. Araştırmanın Kapsamı ve Sınırlılıkları.....                                                                                       | 9         |
| <b>3. KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE.....</b>                                                                                           | <b>10</b> |
| 3.1. Risk Toplum Kuramı ve Risk Toplumunun Özellikleri.....                                                                            | 10        |
| 3.1.1. Risk Toplumunda “Düşünümsellik (refleksivite)” Kavramı.....                                                                     | 12        |
| 3.1.2. Risk Toplumunda “Risk” Kavramı.....                                                                                             | 13        |
| 3.1.3. Risk Toplumunda “Tehlike” ve “Güven” Kavramları.....                                                                            | 15        |
| 3.1.4. Risk Toplumunda “Korku” ve “Korku Kültürü” Kavramları.....                                                                      | 17        |
| 3.2. Covid-19 ve Covid-19 Pandemisi.....                                                                                               | 19        |
| 3.3. Covid 19 Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim.....                                                                                    | 20        |
| 3.3.1. Covid-19 Pandemi Sürecinde Diğer Ülkelerde Uzaktan Eğitim.....                                                                  | 23        |
| 3.3.2. Türkiye’de Covid-19 Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim.....                                                                       | 25        |
| 3.3.3. Türkiye’de Uzaktan Eğitim Alanında Alınan Covid-19 Tedbirleri Kronolojisi.....                                                  | 28        |
| 3.4. Covid-19 Sürecinde Türkiye’de Öğretmenlik.....                                                                                    | 30        |
| <b>4. ARAŞTIRMANIN BULGULARI VE DEĞERLENDİRİLMESİ.....</b>                                                                             | <b>34</b> |
| 4.1. Katılımcıların Demografik Özellikleri.....                                                                                        | 34        |
| 4.2. Öğretmenlerin Covid-19 Sürecindeki Risk Algıları ve Korkularıyla İlgili Bulgular.....                                             | 35        |
| 4.2.1. Covid-19’ un Öğretmenlerde Oluşturduğu Risk ve Korku Durumları.....                                                             | 35        |
| 4.2.2. Covid_19 ‘un Eğitim Alanında Öğretmenlerde Oluşturduğu Risk ve Korku Durumları.....                                             | 39        |
| 4.3. Öğretmenlerin Covid-19 Sürecindeki Uzaktan Eğitim Faaliyetleriyle İlgili Bulgular.....                                            | 41        |
| 4.3.1. Covid-19 Sürecinde Yürütülen Uzaktan Eğitim Faaliyetlerinin Yüz Yüze Eğitimle Kıyaslanması.....                                 | 42        |
| 4.3.2. Covid-19 Uzaktan Eğitim Sürecinin Avantajları ve Dezavantajları.....                                                            | 44        |
| 4.3.3. Covid-19 Uzaktan Eğitim Sürecinde Millî Eğitim Bakanlığının Faaliyetleri.....                                                   | 49        |
| 4.4. Öğretmenlerin Covid-19 Uzaktan Eğitim Sürecinde EBA faaliyetleriyle İlgili Bulgular.....                                          | 51        |
| 4.4.1. Eğitim Bilişim Ağı (EBA) platformuna erişim ve kullanım noktasında Yaşanan Sorunlar.....                                        | 51        |
| 4.4.2. Eğitim Bilişim Ağı (EBA) Platformu ve Canlı Derslere Yönelik Değerlendirmeler.....                                              | 53        |
| 4.5. Öğretmenlerin Covid-19 Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğretmenlik Deneyimleriyle İlgili Bulgular.....                                   | 57        |
| 4.5.1. Covid-19 Uzaktan Eğitim Sürecinin Öğretmenlere Yansıyan Olumsuz Etkileri.....                                                   | 57        |
| 4.5.2. Öğretmenlerin Covid-19 Sürecinde Değişen Çalışma Saatleri ve Öğretmenlere Yönelik “Yata Yata Para Kazanıyorlar” Söylemleri..... | 60        |
| 4.5.3. Covid-19 Uzaktan Eğitim Sürecinin Öğretmenlere Yansıyan Olumlu Etkileri.....                                                    | 63        |

|                                   |           |
|-----------------------------------|-----------|
| <b>5. SONUÇ VE ÖNERİLER .....</b> | <b>66</b> |
| <b>KAYNAKÇA .....</b>             | <b>74</b> |
| <b>EKLER.....</b>                 | <b>81</b> |
| <b>ÖZ GEÇMİŞ</b>                  |           |



## ÖZET

# RİSK TOPLUMU BAĞLAMINDA ORTAÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN COVID 19 ALGISI: DİYARBAKIR ÖRNEĞİ

Adalet BAYRAM

Yüksek Lisans Tezi

## FIRAT ÜNİVERSİTESİ

Sosyal Bilimler Enstitüsü

### SOSYOLOJİ ANABİLİM DALI

ŞUBAT- 2023, Sayfa: VIII+82

2019 Aralık ayında ortaya çıkan Covid-19 salgınının 11 Mart 2020 tarihinde pandemi ilan edilmesiyle, tüm dünyada ütopik deneyimler yaşanmaya başlanmıştır. Türkiye’de ise 23 Mart’ta başlayan uzaktan eğitim süreciyle Covid-19, öğretmenlerin hayatında büyük değişimlere yol açmıştır. Bu çalışmada “Öğretmenlerin Covid-19 sürecine dair algıları nasıldır?” sorusu üzerinde durulmuştur. Öğretmenlerin bu süreçte değişen risk algılarına ve korku durumlarına; risk toplumu, korku kültürü, tehlike, güven gibi kavramlar ekseninde bakılmıştır. Covid-19 pandemi sürecinde yürütülen uzaktan eğitim faaliyetlerini öğretmenlerin, risk ve korku durumlarına göre, nasıl değerlendirdikleri üzerinde durulmuştur. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında, Diyarbakır merkez ilçelerde ortaöğretim kademesinde görev yapan 10 erkek, 14 kadın olmak üzere 24 öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak derinlemesine görüşülmüştür ve elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, Covid-19’un öğretmenlerin yaşamında türlü risk ve korku durumları yarattığı sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin risk algısının ve korkularının Covid-19 süreciyle değiştiği görülmektedir. Öğretmenlerin Covid-19 sürecinde yaşadıkları korku ve risk durumlarının, kendi öznel yaşamlarında ve yürüttükleri uzaktan eğitim faaliyetlerinde olumsuz izler bıraktığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin Covid-19 sürecinde; virüs kapma ya da bulaştırma riski, bir yakını virüsten kaybetme riski, hastalığı ağır geçirme riski, içinde bulunulan tehlikeli ve belirsiz koşulların her şeyden kuşku duyulan güvensiz bir yaşama dönüşme riski gibi korkular yaşadıkları görülmektedir. Öğretmenler Covid-19’un eğitim alanında yarattığı risk durumlarına dair korku içinde olduklarını ve bu korkunun uzaktan eğitim deneyimlerini de etkilediğini belirtmektedirler. Sonuç olarak Covid-19 pandemisiyle öğretmenler, eğitim alanında yaşanan değişimlerin toplumsal bağlamda da etkilerinin olacağını düşünmektedirler.

**Anahtar Kavramlar:** Risk Toplumu, Korku, Covid-19, Uzaktan Eğitim

**ABSTRACT**  
**SECONDARY SCHOOL TEACHERS' PERCEPTION OF COVID 19 IN THE**  
**CONTEXT OF RISK SOCIETY: THE CASE OF DİYARBAKIR**

Adalet BAYRAM  
Master's Thesis

**FIRAT UNIVERSITY**  
Social Sciences Institute  
**DEPARTMENT OF SOCIOLOGY**

January- 2023, Page: VIII+82

With the Covid-19 outbreak, which emerged in December 2019, being declared a pandemic on 11 March 2020, utopian experiences started to be experienced all over the world. The distance education process that started on March the 23<sup>th</sup> in Turkey has led to major changes in the lives of teachers. In this study, the question "How are teachers' perceptions of the Covid-19 process?" was emphasised. The changing risk perceptions and fear states of teachers in this process were examined on the axis of concepts such as risk society, fear culture, danger and trust. It was emphasised how teachers evaluate the distance education activities carried out during the Covid-19 pandemic process according to their risk and fear situations. Qualitative research method was used in this study. Within the scope of the research, 24 teachers (10 males and 14 females) working at the secondary education level in the central districts of Diyarbakır were interviewed in depth using a semi-structured interview form and the data obtained were analysed by descriptive analysis method. According to the findings obtained from the research, it was concluded that Covid-19 created various risk and fear situations in the lives of teachers. It is seen that teachers' risk perception and fears have changed with the Covid-19 process. It has been determined that the fear and risk situations experienced by teachers during the Covid-19 process have left negative traces in their subjective lives and distance education activities they carry out. During the Covid-19 process, teachers experienced fears such as the risk of catching or transmitting a virus, the risk of losing a relative from the virus, the risk of having a severe disease, and the risk of turning the dangerous and uncertain conditions into an insecure life where everything is doubted. Teachers state that they are afraid of the risk situations created by Covid-19 in the field of education and that this fear also affects their distance education experiences. As a result, with the Covid-19 pandemic, teachers think that the changes in the field of education will also have effects in the social context.

**Keywords:** Risk Society, Fear, Covid-19, Distance Education

## TABLÖLAR LİSTESİ

|                                                             |    |
|-------------------------------------------------------------|----|
| <b>Tablo 1.</b> Katılımcıların Demografik Özellikleri ..... | 34 |
|-------------------------------------------------------------|----|



## SİMGELER VE KISALTMALAR

### Kısaltmalar

---

|              |                                                                                                                                     |
|--------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| DSÖ          | : Dünya Sağlık Örgütü                                                                                                               |
| EBA          | : Eğitim Bilişim Ağı                                                                                                                |
| EBS          | : Eğitim Bir Sen                                                                                                                    |
| H1N1         | : Domuz Gribi                                                                                                                       |
| MEB          | : Millî Eğitim Bakanlığı                                                                                                            |
| MERS         | : Orta Doğu Solunum Sendromu, (İngilizce: Middle East respiratory syndrome)                                                         |
| OECD         | : Ekonomik İş birliği ve Kalkınma Teşkilatı                                                                                         |
| SARS         | : Ağır Akut Solunum Yolu Yetersizliği Sendromu, (İngilizce: Severe Acute Respiratory Syndrome)                                      |
| TCSB         | : Türkiye Cumhuriyeti Sağlık Bakanlığı                                                                                              |
| TED          | : Türk Eğitim Derneği                                                                                                               |
| TEDMEM       | : Türk Eğitim Derneği Düşünce Kuruluşu                                                                                              |
| TÜBA         | : Türkiye Bilimler Akademisi                                                                                                        |
| TÜİK         | : Türkiye İstatistik Kurumu                                                                                                         |
| UNDP TÜRKİYE | : Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı, (İngilizce: United nations development programme)                                          |
| UNESC        | : Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü, (İngilizce: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) |
| UNİCEF       | : Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu                                                                                         |
| WHO          | : World Health Organization (Türkçe: DSÖ)                                                                                           |

## 1. GİRİŞ

2019 yılının Aralık ayında Çin'in Vuhan eyaletinde ortaya çıkan Covid-19 virüsü sebebiyle DSÖ 11 Mart 2020 tarihinde pandemi ilan etmiştir. Tüm dünyanın üzerinde çalışmalar yürüttüğü, araştırmalar yaptığı ve insanlık için yakın tarihte benzersiz bir deneyim olan Covid-19, çıktığı andan itibaren tüm bilimlerin odak noktası olmuştur. Laboratuvarlarda insan eliyle oluşturulan bir virüs olduğu, teknolojik bir savaşın ilk adımı olduğu, yeni bir dünya düzeninin kurulmaya çalışıldığı, artık normale dönüşün olmayacağı, modernizmin ve küreselleşmenin argümanlarının çürütüldüğü, bilimlere ve devletlere güvenin sarsıldığı şeklinde onlarca teorik tartışmanın içinde yer almıştır. Tüm bu tartışmaların ışığında, henüz devam eden bir süreç olan Covid-19 üzerine yapılan çalışmaların gelecekteki olası durumlar için önemli olduğu söylenebilir. Küresel bir risk olan Covid-19 görüldüğü toplumlarda korku saçıp insanlarda güvende olma ihtiyacı yaratmaktadır. İnsanlık artık küreselleşen salgın hastalıklarla birlikte risklerle, belirsizliklerle ve korkularla çevrili bir dünyada yaşadığının bilincindedir. Sahip olduğu teknolojik imkânlar sayesinde doğa karşısında kendini epeydir güçlü hisseden insanoğlu, tanığı ve de öznesi olduğu pandemi sürecinin uzun erimli neticeleri için bir hayli kaygılanmaktadır.

Toplumsal yapıların tamamında yeni düzenlemelere gidilmesini mecburi kılan Covid-19, eğitim alanında da köklü değişimlere sebebiyet vermiştir. Bu değişimlerin başında yüz yüze eğitimden uzaktan eğitime geçiş yer almaktadır. Covid-19'un pandemi ilan edilmesiyle bir çok ülke gibi Türkiye'de de, sürecin en az kayıpla atlatılabilmesi için, uzaktan eğitime geçiş kararı alınmıştır. Okulların kısa bir süre içinde yeniden açılacağı düşünülse de virüsün tüm dünyada hızla yayılmasıyla yüz yüze eğitime geçiş kararı da sürekli ertelenmiştir. Böylelikle eğitim alanındaki risk ve korku durumları da Covid-19 süreciyle yeni bir mecraya taşınmıştır. Bu yeni dönemde okulların kapalı kalmasının toplumsal etkilerinin anlaşılması için, öğretmenlerin sürece dair gözlemlerinin önemli olduğu düşünülmektedir. Öğretmen görüşleri ekseninde Covid-19'un, bilhassa eğitim alanındaki yansımalarının, bir çok toplumsal dinamiğin analizinde ayna görevi gördüğü söylenebilir.

Yüksek lisans tezi olarak ele alınan bu çalışmada "Risk Toplumu Kuramı" bağlamında ortaöğretim kademesindeki öğretmenlerin Covid-19 algıları incelenmiştir. Öğretmenlerin Covid-19 pandemi sürecindeki risk algıları ve yaşadıkları korku durumlarının üzerinde durulmuştur. Covid-19'un öğretmenlerin uzaktan eğitim faaliyetlerindeki etkilerine odaklanılırken, öğretmenlerin bu süreçten nasıl etkilendikleri ve bu etkilenmelerin uzaktan eğitim sürecine yansımaları analiz edilmiştir. Öğretmenlerin uzaktan eğitim faaliyetlerine dair korkuları, kaygıları ya da beklentileri öğrenilmeye çalışılmıştır. Yapılan literatür incelemeleri neticesinde risk toplumu ve korku kültürü kuramlarının Covid-19 ve uzaktan eğitimle harmanlanarak incelenmesinin alana yeni bulgular kazandıracağı düşünülmüştür. Alanyazına bakıldığında gerek Risk Toplumu ve Korku Kültürü gerekse de Uzaktan Eğitim ile ilgili birçok tez çalışmasına rastlanılmaktadır. Bu çalışmalara ilaveten Covid-19 pandemisinin başından beri başta sendikalar ve dernekler olmak üzere birçok kurum ve kuruluşun kendi Covid-19 raporlarını ve çalışmalarını yayınladıkları görülmüştür.

Ortaöğretim öğretmenlerinin pandemi sürecindeki uzaktan eğitim deneyimlerinin incelendiği bu araştırma üç bölümden oluşmaktadır: İlk bölümde; araştırmanın konusu, amacı, yöntemi, evreni, örnekleme, veri toplama aracı, kapsamı ve sınırlılıkları gibi başlıklar altında araştırmanın metodolojik kısmı yer almaktadır. Nitel araştırma tekniklerinden fenomenolojik desende, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak yapılan bu tez çalışmasında öğretmenlerin seçiminde

amaçlı örneklem yöntemi tercih edilmiştir. Araştırmada görüşme yapılan öğretmenlerin tamamı ilk zamanlardan itibaren uzaktan eğitim sürecini aksatmadan yürüten lise öğretmenleri olma ölçütünü taşımaktadır. Yapılan bu araştırmama pandemi koşullarında yapıldığı için kısıtlı ve zor zamanlarda az bir grupla sınırlandırılmıştır.

İkinci bölümde; kavramsal çerçeve başlığı altında risk toplumu kuramının iyi anlaşılabilmesi için risk, tehlike, güven, refleksivite ve korku kavramları analiz edilmiştir. Başta Ulrich Beck, Anthony Giddens ve Frank Furedi olmak üzere bu kavramlar üzerinde duran kuramcıların görüşlerinden faydalanılmıştır. Covid-19 ile yeni bir mecraya taşınan risk algısının iyice anlaşılması için “Risk Toplumu” ve Korku Kültürü kavramlarının özellikleri detaylıca ele alınmıştır. Bunlara ek olarak Covid-19’un ne olduğu, uzaktan eğitim kavramı, pandemiler, dünyada ve Türkiye’de Covid-19 sürecinde eğitim öğretim faaliyetleri incelenmiştir. Dünyada ve Türkiye’de yürütülen uzaktan eğitim süreci, alınan kararlar ve bu kararlara eklenen öğretmenlerin genel durumu üzerinde durulmuştur.

Üçüncü bölüm ise araştırmadan elde edilen verilerin analiz edildiği bulgular kısmından oluşmaktadır. Araştırmaya katılan 24 öğretmenle yapılan derinlemesine görüşmeler sonucunda elde edilen bulgular, dört tema altında incelenmiştir. Bu temalar; “Öğretmenlerin Covid-19 Sürecindeki Risk Algıları ve Korkuları”, “Öğretmenlerin Covid-19 Sürecindeki Uzaktan Eğitim Faaliyetleri”, “Öğretmenlerin Covid-19 Uzaktan Eğitim Sürecinde EBA Platformu Faaliyetleri” ve “Öğretmenlerin Covid-19 Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğretmenlik Deneyimleri” şeklinde oluşturulmuştur. Her tema kendi içinde öğretmenlerin verdiği cevaplar göz önünde bulundurularak on alt temaya ayrılmıştır.

Araştırmanın sonuç kısmında elde edilen bulgular ışığında öğretmenlerin risk algılarına ve uzaktan eğitim deneyimlerine yönelik değerlendirmeler yapılmıştır. Bulgulara dair yapılan değerlendirmelerin kuramsal çerçeveye ilişkisine değinilmiştir. Öğretmenlerin korkularının ve olası risklere ilişkin kaygılarının uzaktan eğitim sürecinde arttığı görülmüştür. Hasta olmak, hastalığı ağır geçirmek ya da atlatamamak, bulaş riski, bir yakını kaybetme, sürecin daha da uzamasından kaynaklı ruhsal ve toplumsal sıkıntılarının artması, yaşanan belirsizliklerin bir güven kaybına yol açması gibi riskler öğretmenlerde korkuya yol açan bulgular olarak tespit edilmiştir. Öğretmenlerin eğitim alanında yaşadıkları korku ve risk durumlarına dair elde edilen bulgular ise; uzaktan eğitim sürecinin uzamasına bağlı olarak öğrenme kayıplarının oluşması, uzaktan eğitimden etkili ve verimli bir şekilde faydalanamayan öğrencilerin arasında oluşan eşitsizliklerin artması, okul terki riskinin artması, okuldan uzaklaşan öğrencilerin yüz yüze eğitime yeniden adapte olamayacağı yönündedir.

## 2. ARAŞTIRMANIN METODOLOJİSİ

### 2.1. Araştırmanın Konusu ve Amacı

Araştırmanın konusu Covid-19 sürecinin Diyarbakır merkez ilçelerde görev yapan ortaöğretim kademesindeki öğretmenler tarafından nasıl algılandığının analiz edilmesidir. Bu eksende yürütülen uzaktan eğitim faaliyetlerinde öğretmen deneyimlerinin üzerinde durularak Covid-19'un eğitim alanını nasıl etkilediğine öğretmenlerin perspektifinden bakılmıştır. Araştırmanın konusu kapsamında; öğretmenlerin bu süreçte yaşadıkları korku, kaygı, endişe, belirsizlik ve tehlikeler incelenirken "Risk Toplumu Kuramı'ndan" yararlanılmıştır.

Risk Toplumu Kuramı'nda bahsedilen "riskler", genel özellikleri itibariyle incelendiğinde tarih boyunca insanların risk algılarında değişimler yaşandığı görülmektedir. Her dönemde maruz kalınan riskler insanların sosyal yaşamlarını etkilerken aynı zamanda onları bir "korku" atmosferinin içine de çekmiştir. Covid-19 süreciyle beraber insanların risk algısı ve buna bağlı olarak gelişen korku, kaygı, belirsizlik, tehlike, endişe ve güvende hissedememe durumlarında bir artış ve değişim görülmektedir. Araştırmanın amacı, Risk Toplumu bağlamında Covid-19 sürecinde eğitim alanında değişen ve artan risk durumlarının öğretmenlerin gözünden bir değerlendirilmesinin yapılmasıdır. Araştırma Covid-19 pandemi sürecinde yürütülen zorunlu uzaktan eğitime yönelik ortaöğretim kademesindeki öğretmenlerin deneyimleri hakkında bilgi edinmeyi amaçlamaktadır. Öğretmenlerin gözünden sürecin avantajları ve dezavantajları, kendilerine yansıyan yönleriyle birlikte değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Bu çalışmada öğretmenlerin deneyimlerinden yola çıkılmasının nedeni; öğretmenlerin öğrencileri, aileyi, öğrenme durumlarını ve toplumsal etkileri aynı anda gözlemleme şanslarının olmasıdır. Ortaöğretimdeki öğretmenlerin tercih edilme sebebi ise eğitim verdikleri yaş grubunun görece daha sorgulayıcı olması ve farkındalık düzeylerinin daha yüksek olmasıdır.

### 2.2. Araştırmanın Önemi

2020 yılı ocak ayında Çin'in Wuhan eyaletinde patlak veren Covid-19 kısa sürede neredeyse tüm dünyada küresel bir salgına dönüşmüştür. Bu salgın yaşamın her alanında zorunlu değişimler yaratırken eğitim sistemi de payına düşeni almıştır. Mart ayından itibaren okullar kapatılırken milyarlarca öğrenci yüz yüze eğitim hakkından mahrum kalmıştır ve ülkeler salgının seyrine göre değişen tedbirler almıştır. Covid-19 ile birlikte yaşamın tüm alanlarında olduğu gibi eğitim alanında da yeni uygulamalara gidilmiştir. Pandemi sonrasında değerlendirilmesi ve değişikliklere gidilmesi halinde, böyle bir tablonun ortaya konulmuş olması, gelecekte yaşanılacak olası risklere karşı da bir nevi hazırlık olacaktır. Ülkemizde, yaşanan deprem, sel, salgın hastalık benzeri afetler sebebiyle artık eğitime daha sık ara verilmektedir. Bu durumun toplumdaki yansımalarının iyi analiz edilmesi eğitiminin daha verimli yönetilmesini sağlayabileceği düşünülmektedir.

2020 yılının başından bu yana küresel olarak hayatımızı esir alan ve dünyanın birçok yerinde farklı mutasyonları ortaya çıkan Covid-19 pandemisinin ne kadar süreyle devam edeceğini kestirmek 2021 yılının ortalarında bile henüz mümkün görünmemektedir. Koronavirüse benzer küresel salgınların önümüzdeki yıllarda tekrarlanacağı öngörüsü, uzaktan eğitimin önümüzdeki dönemlerde çok daha fazla hayatımıza gireceğini göstermektedir. İlgili alanyazına bakıldığında Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitime ve öğretmenlerin bu süreçteki deneyimlerine yönelik çalışmalara ve birçok rapora rastlanmıştır. Bu çalışmalardan bazıları şunlardır:

“Risk Toplumu ve Gıda Güvenliği” başlıklı yüksek lisans tezinde Ulrich Beck’in Risk Toplumu Kuramı ve bu çerçevede gıda güvenliği incelenmiştir. Araştırmada gıda güvenliğinin risk toplumundaki yeri incelenerek tüketilen gıdaların ve tüketim alışkanlığının sağlık üzerindeki etkisi incelenmiştir (Beyaz, 2013).

“Covid-19 Pandemi Döneminde Uygulanan Uzaktan Eğitim Sürecinde Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Deneyimlerinin İncelenmesi” adlı yüksek lisans çalışmasında Covid-19 pandemi sürecinde uygulanan uzaktan eğitimde bilişim teknolojileri öğretmenlerinin yaşadıkları deneyimlerin analiz edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada çalışma grubunu devlet ve özel okullarda çalışmakta olan toplam 20 öğretmenle görüşülmüştür. Araştırma sonucunda katılımcıların büyük çoğunluğunun okullarda uzaktan eğitim hakkında seminerler verdiği ve meslektaşlarının kullanabilecekleri Web 2.0 araçları hakkında kılavuzlar hazırladıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin meslektaşları, veliler ve öğrenciler ile iletişim halinde oldukları görülmüştür. İnternet altyapısının yetersizliği, öğrenci imkansızlıkları, maddi yetersizlikler ise süreç içinde yaşanan sıkıntılar olarak belirtilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin süreç içerisinde sosyalleşme, motivasyon, görev ve sorumlulukları ile ilgili bulgular da edinilmiştir (Adak, 2021)

Çakın ve Külekçi’nin (2020), Covid-19 sürecinde yürütülen uzaktan eğitimde öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları ve öğrencileri motive etme yöntemlerini belirlemek için yaptıkları “Covid-19 Süreci ve Eğitime Yansıması: Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi” adlı çalışmada Gaziantep merkez ilçelerinde farklı hizmet bölgelerinden 20 öğretmenle görüşülmüştür. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar. Öğretmenlerin iletişim ile ilgili, velilerle ilgili ve öğrencilerin öğrenmesiyle ilgili sorunlar yaşadıkları görülmüştür. Öğretmenlerin öğrencileri motive etmek için destekleyici etkinlikler yaptıkları, gelecek için teşvik ettikleri, okulun devam ettiğini hissettirdikleri, sağlık çalışmaları yaptıkları ve güzel sözler söyledikleri belirlenmiştir.

Fidan’ın (2020) “Covid-19 Belirsizliğinde Eğitim: İlkokulda Zorunlu Uzaktan Eğitime İlişkin Öğretmen Görüşleri” araştırmasında Covid-19 salgını sonucu gerçekleşen zorunlu uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmiştir. Araştırmada nitel olgubilim yöntemiyle Ankara ili Yenimahalle ilçesi ilkokul kademesinde 2019-2020 eğitim öğretim yılı bahar dönemi uzaktan eğitim yürütmekte olan sınıf öğretmenleriyle görüşülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre, zorunlu uzaktan eğitim sürecinin olumlu ve olumsuz yönleri tespit edilmiştir. Erişim sorunu en sık bahsedilen olumsuz yön olmuştur.

Balaman, Fatih, Hanbay Tiryaki, Sevil’in (2021) “Corona Virüs (Covid-19) Nedeniyle Mecburi Yürütülen Uzaktan Eğitim Hakkında Öğretmen Görüşleri” adlı çalışmalarında Covid-19 sürecinde mecburi olarak yürütülen uzaktan eğitim faaliyetlerine dair öğretmen görüşleri araştırılmıştır. Türkiye’de COVID-19 nedeniyle mecburi yürütülen uzaktan eğitime yönelik öğretmen görüşlerini belirlemek ve bundan hareketle uzaktan eğitim sürecinin verimliliğini artırmaya yönelik önerilerde bulunmak amacıyla araştırmada görüşme formu kullanılarak 2019-2020 eğitim - öğretim yılında Hatay il merkezinde 7 farklı devlet okulunda görev yapan 12 öğretmenle görüşülmüştür. Görüşülen öğretmenlerin tamamı COVID-19 dolayısıyla mecburi yürütülen uzaktan eğitim sürecinde aktif olarak görev almışlardır. Elde edilen veriler analiz edildiğinde; bakanlıkça sunulan imkânların yeterli görülmesi, eğitim sistemimizin bu sürece hazırlıklı olduğunun düşünülmesi, yerli ve güvenli canlı ders yazılımı ihtiyacı, öğretmenlerin uzaktan eğitimi yüz yüze eğitim kadar etkili görmemeleri, ölçme-değerlendirme problemi, öğrencilerin teknik altyapı ve imkânlar açısından eşit şartlarda olmaması, hizmet içi eğitim ihtiyacı gibi durumlarının önemli sonuçlar arasında olduğu tespit edilmiştir.

Arslan ve Şumuer'in (2020), "Covid-19 döneminde sanal sınıflarda öğretmenlerin karşılaştıkları sınıf yönetimi sorunları" başlıklı çalışmada Covid-19 döneminde öğretmenlerin uzaktan eğitimde karşılaştıkları sınıf yönetimi sorunları incelenmiştir. Bu çalışmada veriler online yöntemle nitel ve nicel yöntemler kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin donanım, yazılım bileşenleri, plan-program etkinlikleri ve öğretimin değerlendirilmesi bileşenlerinde sorun yaşadıkları görülmüştür. Öğretmenlerin deneyimledikleri sorunlardan bazıları dış ortam gürültüsü, internet bağlantısı, derse erişim, dijital içerik yetersizliği, etkileşim eksikliği, kısa ders süresi, ses iletimi, gizlilik ve güvenlik ve yazılımın uygun olmayan kullanımı gibi konularda yoğunlaştığı tespit edilmiştir.

Sarı ve Nayır (2020), "Pandemi Dönemi Eğitim: Sorunlar ve Fırsatlar" başlıklı çalışmalarında Covid-19 salgın dönemini uluslararası raporlarda eğitim yönünden inceleyerek, ortaya çıkan problemleri ve ortaya çıkan fırsatları belirlemişlerdir. Sonuç olarak öğrenme -öğretme süreciyle ilgili problemler, paydaşlardan kaynaklanan problemler, sağlık ve teknolojik sorunlar gibi başlıklar ortaya çıkmıştır.

Avcı ve Akdeniz (2021)'in, "Koronavirüs (Covid-19) Salgını ve Uzaktan Eğitim Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar Konusunda Öğretmenlerin Değerlendirmeleri" isimli çalışmalarında farklı branşlardaki öğretmenlerin uzaktan eğitim döneminde gerçekleştirdikleri online eğitimler hakkındaki düşünceleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin teknolojik altyapı ve internetle ilgili yaşadıkları problemler ortaya konmuştur. Yaşanılan fırsat eşitsizliği vurgulanırken, velilerin ve öğretmenlerin pandemi döneminin başında uyum sağlama problemleri yaşadıkları tespit edilmiştir.

Kavuk ve Demirtaş (2021)'in, "Covid-19 Pandemisi Sürecinde Öğretmenlerin Uzaktan Eğitimde Yaşadığı Zorluklar" başlıklı çalışmalarında öğretmenlerin, Covid- 19'a ilişkin bilgilerini, uzaktan eğitim uygulamasında yaşadıkları problemleri ortaya çıkarmayı ve pandeminin mesleki yansımalarını değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Öğretmenler öğrencilerin teknoloji konusunda büyük oranda yetersiz olduklarını ve internet erişiminde zorluklar yaşadıklarını belirtmişlerdir. EBA uygulamasının yetersiz olduğunu, öğrencilerin aktif katılım sağlamadıklarını, fırsat eşitsizliğini ve velilerin dâhil olamamaları edinilen bulgular arasındadır.

Risk toplumu, uzaktan eğitim ve Covid-19 ile ilgili birçok çalışma yapılmasına rağmen, bunların harmanlandığı bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu sebepten öğretmenlerin Covid-19 sürecindeki deneyimlerine, risk ve korku durumları ekseninde bakılmasının alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca araştırmanın uzaktan eğitim sürecinde aktif olarak görev alan öğretmenlerle yürütülmesinin de alan yazına katkı sağlayacağı ve aynı zamanda uzaktan eğitimle ilgili eksikliklerin tespit edilmesinde faydalı olacağı düşünülmektedir. Araştırma bulgularının uzaktan eğitim sürecinin geleceği bakımından MEB'e ve tüm eğitim bileşenlerine yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Araştırmadan elde edilen verilerin, uzaktan eğitime yönelik öğretmen görüşlerinin daha başka boyutlarda ele alınmasına yönelik yol gösterici olabileceği düşünülmektedir.

### **2.3. Araştırmanın Problemi**

Araştırmanın problem durumu, öğretmenlerin Covid-19 ve beraberindeki uzaktan eğitim sürecine dair algı ve görüşlerinin incelenmesidir. Burada amaç Covid-19'un toplumsal yapıda nasıl etkilenmelere yol açtığına, eğitim alanından bir ayna tutarak bakmaktır. Araştırmada derinlemesine bilgi sahibi olunabilmesi için, öğretmenlerin bakış açısıyla, Covid-19 deneyimine ve uzaktan

eğitim sürecine odaklanılmaktadır. Covid-19 ve sosyo-ekonomik koşullar; riskler karşısında oğretmenlerin, oğrencilerin ve ailelerin nasıl konumlandığının belirlenmesi ihtiyacını doğurmuştur. Bu sorunlar etrafında böyle bir çalışmanın yapılması gerekliliği doğmuştur.

Araştırmanın problem cümlesi “ğretmenlerin Covid-19 sürecine dair algıları nasıldır?” şeklinde ifade edilmiştir ve burdan hareketle şu alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin Covid-19 pandemi sürecindeki risk algıları ve yaşadıkları korku durumları nelerdir?
2. Öğretmenlerin Covid-19 pandemi sürecinde eğitim-ğretim alanında yaşadıkları risk, korku, belirsizlik ve tehlike durumları nelerdir?
3. Öğretmenler Covid-19 pandemi sürecinde yürüttükleri uzaktan eğitim faaliyetlerini risk ve korku durumlarına göre nasıl değerlendirmektedirler?
4. Öğretmenlerin Covid-19 pandemi sürecinde kendi öğretmenlik deneyimlerine dair değerlendirmeleri nelerdir?

#### **2.4. Araştırmanın Evreni ve rneklemi**

Araştırmanın evreni olarak Diyarbakır ilinin merkez ilçeleri olan Kayapınar, Sur, Yenişehir ve Bağlar seçilmiştir. 2020-2021 eğitim ğretim yılında Diyarbakır MEB’den alınan bilgilere göre; Bağlar ilçesinde 1678, Sur ilçesinde 382, Kayapınar ilçesinde 1329, Yenişehir ilçesinde 1464 olmak üzere 4853 ğretmen resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapmaktadır.

İnsanın ya da bilginin derinliğine ve zgnlğne odaklanılan nitel araştırmalarda küçük çalışma gruplarıyla derin ve özellikli verilerin elde edilmesi amaçlanır. (Baltacı, 2019, s. 369). Bu amaç doğrultusunda araştırmanın rneklemi, çalışma evreninden seçilen ve çalışmaya gönüllü katılan 2020-2021 eğitim-ğretim yılında Diyarbakır il merkezinde MEB’e bağlı resmi liselerde görev yapan farklı branşlara sahip öğretmenlerden oluşmaktadır. Branş bazında bakıldığında araştırma kapsamında; Matematik, Kimya, Fizik, Biyoloji, Tarih, Coğrafya, Edebiyat, Felsefe Gurubu, İngilizce, Almanca, Rehberlik, Beden Eğitimi, Görsel Sanatlar, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Bilişim branşlarından öğretmenlerle görüşme yapılmıştır. Araştırmaya farklı branşlarda öğretmenlerin katılmasına zen gösterilmiştir.

Araştırmanın başında kişi sayısı sınırı konulmaksızın öğretmenlerle görüşme yapılmıştır. Yapılan görüşmelerde elde edilen veriler bir süreden sonra doyma noktasına ulaşmış ve tekrara dşldğ grlmştir. Araştırma evreninden örneklem seçerken kadın erkek sayısında bir denge olmasına zen gösterilmiştir ve zengin veri çeşitliliği sağlanmaya çalışılmıştır. Bu sebepten görüşülen 24 öğretmenin 14’ kadın 10’u erkek olarak belirlenmiştir. Örneklem erevesi, araştırmanın geçerliğini ve tutarlığını doğrudan etkilediği için evreni temsil eden ve evrenin özelliklerini yansıtabilen örneklerden seçilmiştir (Baltacı, 2018, s. 236). Fenomenolojik araştırmalarda örneklem seçiminde, katılımcıların tamamının araştırılan fenomeni deneyimlemiş olması gerekmektedir. Bu sebepten örneklem aralığı dar tutulmaktadır (Creswell, 2013, s. 155).

Nitel araştırmalarda araştırmacı bir anlama çabası içerisindedir ve bu sebepten küçük gruplarla derinlemesine yapılacak görüşmelerde genellikle rastlantısal olmayan örneklem seçimi tercih edilmektedir (Kümbetoğlu, 2012, s. 96-97). Örneklem yöntemi belirlenirken alanyazındaki farklı örneklem yöntemlerinin bulunduğu çalışmalar incelenmiş karşılaştırmalar yapılmıştır. Araştırılan konunun ve problem durumunun en iyi şekilde açıklanmasına müsade ettiği için amaçlı örnekleme yönteminden faydalanılmıştır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden “lt(

Kriter) örnekleme” kullanılmıştır. Bu örnekleme yöntemi önceden belirlenmiş ölçütlerin karakteristik özelliklerini gösteren durumların derinlemesine nitel bir analiz için rutin bir şekilde belirlenmesi” olarak ifade edilmektedir (Patton, 2014). Ölçüt örnekleme, araştırmacı tarafından oluşturulan belli ölçütleri sağlayan durumların çalışılmasıdır. Araştırmacının kritik durumlar için belirlediği ölçütlerin araştırmanın geneline uyması ve ölçüt örnekleme seçilen durumların bilgi verme açısından zengin olması gerekmektedir (Baltacı, 2018, s.254-255). Araştırmada görüşme yapılan öğretmenlerin tamamı 2019-2020 eğitim öğretim yılının bahar döneminde ve 2020-2021 eğitim öğretim yılının tamamında uzaktan eğitim faaliyetleri yürütmüş olma ölçütünü taşımaktadır.

## **2.5. Verilerin Toplanması ve Analizi**

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Nitel araştırma kapsamında kullanılan görüşme tekniği; görüşülen kişilerin gerçekliğe ilişkin algılarına, anlamlarına, tanımlamalarına ve gerçeği inşa edişlerine dair derinlemesine bilgi sahibi olunan bir veri toplama aracıdır (Punch, 2005, s. 165-166). Derinlemesine görüşmelerde araştırmacı; görüşülen kişiyle derinlemesine sohbet edebilir, konuşmayı yönlendirebilir, ayrıntılı sorularla zenginleştirebilir. Derinlemesine görüşmeler araştırmacının, zamanı etkin kullanabilmesine ve de görüşmeyi bütüncül bir şekilde anlamasına olanak sağlamaktadır (Kümbetoğlu, 2012, s. 72).

Konuyla ilgili gerekli kaynak taramaları ve hazırlıklar yapıldıktan sonra görüşme formu hazırlanmıştır. Araştırmacı görüşme formunu hazırlamadan önce çevresindeki öğretmenlerle ön görüşmeler yapmıştır. Görüşme soruları oluşturulurken daha önce yapılan çalışmalardan ve konuyla bağlantılı kuramlardan da faydalanılmıştır. Çalışmada geçerlik ve güvenilirlik, görüşme sorularının uzman öğretim elemanlarının görüşüne sunulmasıyla ve gelen geri bildirimler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak sağlanmaya çalışılmıştır. Soruların araştırma konusunu kapsadığı geri bildirimleriyle görüşme formuna son hali verilerek 3 öğretmenle pilot uygulama yapılmıştır. Yapılan pilot uygulamada öğretmenlere soruların açık ve anlaşılır olup olmadığı sorulmuş ve varsa görüş ve önerilerinden faydalanılmıştır. Aynı zamanda araştırmacı, araştırma sorularına verilen yanıtlara kendi yargılarını katmamaya ve yer yer de öğretmen görüşlerini doğrudan alıntılanmaya özen göstermiştir. Araştırmadan elde edilen tüm verilerin ham hali, ihtiyaç duyulması halinde tekrardan bakılabilmesi için saklanmıştır.

Görüşmeler bizzat araştırmacı tarafından pandemi koşullarında Covid-19 tedbirlerine uyularak yapılmıştır. Araştırmacının örnekleme bölgesinin kültür yapısını bilmesi ve kendisinin de lisede görev yapan bir öğretmen olması araştırmanın kişisel gözlemlerle de desteklenmesini sağlamıştır. Yapılan görüşmeler yaklaşık 25 ile 30 dakika arası sürmüştür. Araştırma kapsamında yapılan görüşmelerde 5 öğretmen görüşmenin ses kaydının alınmasına onay verirken kalan 19 öğretmen kendini rahat hissetmemiştir. Görüşmecinin ses kaydı olayında gerildiği ya da isteksiz görüldüğü zamanlarda ses kaydına son verilmiş görüşmeye sohbet havası içinde devam edilmiş notlar o esnada alınmıştır. Alınan ses kayıtları ya da notların aynı gün yazıya çevrilmesine özen gösterilmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde gönüllülük esasına göre hareket edilmiştir ve öğretmenler araştırma hakkında detaylıca bilgilendirilmiştir. Öğretmenlere görüşme öncesinde araştırmada elde edilen verilerin sadece bu araştırma için kullanılacağı teminatı verilmiştir. Araştırmanın yürütülebilmesi için gerekli etik kurul izni Fırat Üniversitesi Etik Komisyonundan alınmıştır.

Covid-19 sürecinde Diyarbakır’ın merkez ilçelerinde görev yapan ve uzaktan eğitim faaliyetlerinde aktif olarak yer alan öğretmenlerle yürütülen bu çalışmada nitel araştırma yöntemi

tercih edilmiştir. Araştırmanın yöntemi belirlenirken, alanyazındaki yöntemler incelenmiş ve konuya uygunluğu bakımından nitel araştırma yöntemi seçilmiştir. Araştırmada nitel araştırma yönteminin tercih edilmesinin sebebi, Covid-19 pandemi sürecinde ortaöğretim kademesindeki öğretmenlerin yaşadıkları deneyimlerin detaylı bir şekilde incelenmesini mümkün kılmasıdır. Nitel (kalitatif) araştırma yöntemi; bir ortam içerisindeki insan davranışlarının birçok yönüyle anlaşılmasını mümkün kılmasının yanında, araştırmanın sınırlarını katı ve dar bir biçimde çizmek yerine, aynı zamanda araştırma içinde biçimlenen, anlamaya ve keşfetmeye yönelik bir teknik olarak görülmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 44). Nitel araştırmalar, insan ve topluma dair durumların açıklanmaktan ziyade anlaşılmasını mümkün kıldığı için araştırmacı, insanların sosyal davranışlarının ardındaki nedenlere yahut etkilenmelere yanıtlar arayabildiği gibi kendi deneyimleriyle de araştırmaya ilk elden yorum katabilmektedir (Baltacı, 2019, s. 379-382). Nitel araştırmalardan elde edilen veriler bireylerin gündelik yaşam pratiklerinden, düşüncelerinden, duygularından ve deneyimlerinden, yani araştırılanların iç dünyasına girebilme olanağından oluşmaktadır. Nitel araştırmalar, karmaşık ve belirsiz gibi görünen anlatıların içinden anlamlı temalar çıkarılmasını ve yorumlanmasını mümkün kılar ve bu sebepten nicel araştırmalara nazaran, daha zengin bir veri içeriğine sahip oldukları düşünülmektedir (Kümbetoğlu, 2012, s. 44-45). Nitel araştırmalar daha çok, insanların hayatı nasıl anlamlandırdıkları ve inşa ettikleriyle ilgilenmektedir. Nitel araştırmaların temel amacı bu anlamları açığa çıkarmak ve yorumlamak üzerinedir (Merriam, 2018, s. 24). Nitel araştırmalarda öne çıkan bir diğer özellik ise, nicel araştırmalardaki geçerlik ve güvenilirlik kavramlarının aksine inanırılık, sonuçların doğruluğu ve araştırmanın yetkinliğinin daha önemli tutulmasıdır (Başkale, 2016, s. 23). Bu sebepten nitel araştırmalarda, yapılan araştırmanın etik bir biçimde gerçekleşmesi de geçerlik ve güvenliliğin sağlanması anlamına gelmektedir (Merriam, 2018, s. 199).

Bu araştırmada Covid-19 pandemi sürecinde geçilen acil zorunlu uzaktan eğitim sürecinde Diyarbakır merkezde görev yapan ortaöğretim kademesindeki öğretmenlerin yaşadıkları risk ve korku durumlarına, uzaktan eğitim deneyimlere ve süreç içindeki rollerine odaklanıldığı için nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik desen tercih edilmiştir. Fenomenolojik yaklaşım, bireylerin sosyal çevrelerinde oluşturdukları ilişkileri anlama ve yorumlama süreçlerini çözümlenmeye yardımcı olan bir yaklaşım olarak görülmektedir (Kümbetoğlu, 2012, s. 28). Fenomenolojik çalışmalar, çok boyutlu düşünme ve anlamlandırmayla yakından ilgilidir. Fenomenolojik yaklaşım, bir konu hakkında belirli bir deneyime sahip olmanın nasıl bir şey olduğunu anlama çabasını taşımaktadır (Tekindal & Uğuz Arsu, 2020, s. 162). Fenomenoloji; günlük yaşamda aşına olunan, karşılaşılan ve tam kavranılamayan olguların araştırılması amacını taşıyan çalışmalar için uygun görülmektedir (Yıldırım & Hasan Şimşek, 2013, s. 69).

Toplanmış verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel tarama modeli bir durumun kendi koşulları içinde değiştirilmeden betimlenmesini amaçlayan bir yaklaşımdır (Karasar, 2010). Betimsel analiz deseninde araştırmacı bazı genellemeler yapabilir ama kendi yorumundan ziyade katılımcıların açıklamalarına odaklanır. Amaç yaşanmış deneyimleri anlamaya çalışmaktır. Betimleyici fenomenolojide, katılımcıların yaşanmış deneyimleri nasıl anlamlandırdıklarının ortaya çıkarılması ve tanımlanması amacı vardır (Kıral, 2021, s. 95-96). Araştırma neticesinde elde edilen veriler, belirlenen temalara göre mevcut kuramlar ve düşüncelerle desteklenerek değerlendirilmiştir.

## 2.6. Araştırmanın Kapsamı ve Sınırlılıkları

Araştırmanın kapsamını, 2020-2021 Eğitim-Öğretim yılında Diyarbakır ilinin merkez ilçeleri olan Bağlar, Kayapınar, Yenişehir ve Sur ilçelerinde MEB'e bağlı ortaöğretim (lise) kurumlarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırma, veri toplama teknikleri açısından, görüşme sorularının ölçtüğü özellikler ile sınırlı tutulmuştur. Araştırma, öğretmenlerinin verdikleri cevaplarla sınırlı tutulmuştur. Araştırma örneklemini oluşturan örneklem grubunun her bir katılımcısının soruları içtenlikle cevapladıkları gözlemlenmiştir.

Araştırma; zorunlu uzaktan eğitim dönemi, görüşme soruları ve görüşme yapılan öğretmenlerle sınırlıdır. Görüşme yapılan öğretmenler, branşları (uygulamalı, teorik) farklı olan ve Covid-19 sürecinde uzaktan eğitime aktif katılımı olan 24 öğretmen olarak sınırlandırılmıştır. Araştırmanın en temel sınırlılığı pandemi koşullarında sosyal izolasyon ortamlarında yapılmış olmasıdır. Katılımcıların açık havada ve sosyal mesafeye rağmen tedirgin olduğu görülmüştür.



### 3. KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE

#### 3.1. Risk Toplumu Kuramı ve Risk Toplumunun Özellikleri

Risk toplumu kavramı ilk defa Alman sosyolog Ulrich Beck'in 1986 yılında yayınlanan "*Risk Society: Towards a New Modernity* (Risk Toplumu: Başka Bir Modernliğe Doğru)" kitabında kullanılmıştır. Beck, günümüz toplumlarında yaşanan sosyal sorunlarını anlamak için bir modernleşme ürünü olan risk toplumu teorisini ortaya atmıştır (Koçak & Memiş, 2017, s. 252). Risk toplumu kuramının temelinin atan Beck kuramında, modernlik ile sanayi toplumu ve sanayi toplumu ile risk toplumu arasındaki çatışmada yankı bulan çelişkilerin hassas bir dengesini kurmaya çalışmaktadır. Beck, 19. Yüzyıl'da tarım toplumunu tasfiye edip sanayi toplumunu ortaya çıkaran modernleşmenin bugün de sanayi toplumunu dönüştürerek modernliğin sürekliliği dâhilinde başka bir toplumsal biçime sebebiyet verdiğini tarihsel bir analogiyle izah etmektedir. Kuramda, geleneğin yani sanayi öncesi toplumunun modernleşmesi klasik modernleşme olarak, sanayi toplumunun modernleşmesi ise refleksif (yansımali, dönüşlü, düşünömsel) modernleşme olarak adlandırılmaktadır (Beck, 2014, s. 8-10).

Risk toplumu kuramının gelişiminde katkıları olan ve bu alanda çalışmalar yürüten Anthony Giddens ise, modernitenin günümüz dünyasındaki aşamasını "Üst" ya da "Geç" modernite olarak adlandırır ve geç modernitenin bir risk kültürü olduğunu söyler. (Giddens, 2019, s. 14).

Beck'e göre Risk toplumu, modernleşme süreçlerinin kendi içindeki devinimi esnasında oluşmuştur. Ve bu oluşum; başına buyruk, sonuçları görmezden gelen, umursamaz bir modernleşme ürünüdür. Risk toplumu, seçilecek ya da vazgeçilecek bir seçenek olmanın ötesinde, modern toplumun yarattığı toplumsal, ekolojik ya da bireysel risklerin etki alanının gittikçe geliştiği ve değiştiği bir toplum modelidir. (Beck, 1999, s. 33-34). Beck, Risk toplumunu tüm bu sebeplerden ötürü felaket toplumu olarak adlandırırken bu toplumda olağanüstü halin normal duruma dönüşme riskinden de bahsetmektedir (Beck, 2014, s. 29). Risk toplumunu diğer çağlardan ya da toplumsal yapılardan ayıran bir başka etmen de risk toplumunun kararlar karşısında bir öz-yıkım bir öz-tehdit oluşturma potansiyeli taşımasıdır. (Beck, 1999, s. 40)

Risk toplumunda bahsi geçen risklerin küreselleşmesi, bilimsel incelemelere maruz bırakılması ve toplum nezdinde tartışmalara açılması onları her zamankinden daha çok görünür kılarken yeniden tanımlanmaları gerekliliğini doğurmuştur. Bir nevi eskiden olağan karşılanan birçok durum, risk toplumunda önlem alınması gereken tehlikeler olarak görölmeye başlanmıştır:

*"Risk toplumu erken modern toplumdan, geç modern topluma geçiş sürecinde risk ve tehlikelerin yeniden tanımlanıp merkezi sosyal ve siyasal tartışmalara yerleşmesiyle birlikte tartışılmaya başlamış bir süreçtir. İnsanlığın tarihi boyunca potansiyel ama sadece potansiyel tehlike olarak var olagelmış birçok eylem, etkinlik, madde ya da hatta yakın arkadaşlık bile riskli aktiviteler olarak tanımlanıp bizleri önlem almaya zorlamaktadır"* (Delibaş, 2015, s. 55).

Bu değişim neticesinde risk toplumu, sigortalıanabilirliğin ötesinde bir toplum modeli olarak sınırlarını ve dengelerini belirlemektedir. (Beck, 1999, s. 42) Beck'e göre risk toplumu; anlaşma ve çatışma imkânlarını elinde bulunduran, küresel risk konumlarında mağduriyetleri standartlaştıran, sınırları yıkan, katılımcı demokratik gelişme dinamiği olan sınıfsız bir toplum modelidir. Bu toplum modelinin amacı iyi olana erişmek yerine kötü olanı önleyebilmek ve emniyette olabilmektir (Beck, 2014, s. 68).

Modernizm öncesi döneme bakıldığında, insanların doğumdan ölüme kadar olağan hayatlar yaşadıkları ve bu hayatların içinde belirsizliğe ya da çok ilginç beklentilere rastlanılmadığı bilinmektedir (Bauman, 2013, s. 363). Risk toplumunda, yani modernizmin tehditlerinin ağırlıkta ve yoğun olduğu bu modernlik aşamasında ise insanların kişisel ve küresel risklere boyun eğmeleri hatta katlanmaları gerekmektedir. (Beck, 1999, s. 36-37) Çünkü bu toplum modeli herkesin korktuğu ve endişelendiği bir toplum modelidir. Beck, bu yeni toplum modelinin sloganını sınıflı toplumla kıyaslayarak ifade etmektedir:

*“Sınıflı toplumun rüyası, herkesin pastadan pay istemesi ve almasıdır. Risk toplumunun ütopyası ise, herkesin zehirlenmekten korunmasıdır. Sınıflı toplumun itici gücü şöyle özetlenebilir: Açım! Öte yandan, risk toplumunun harekete geçirdiği devinim ise şöyle ifade edilir: Korkuyorum! İhtiyaç ortaklığının yerini endişe ortaklığı alır. Risk toplumu modeli, bu anlamda endişeden kaynaklanan dayanışmanın ortaya çıktığı ve siyasi güç haline geldiği toplumsal bir dönemi imler”* (Beck, 2014, s. 72).

Delibaş’a göre de risk toplumu ve belirsizlikler çağı olarak tanımlanan bu dönemde, artan belirsizlikler ve korku kültürünün yayılmasından doğan güvensizlik kültürel yapıyı değiştirip dönüştürmektedir. (Delibaş, 2015, s. 13).

Beck’ e göre risk toplumu teorisi özünde bilgi sosyolojisidir. Lakin bu bilgi sosyolojisi, bilgi bürokrasisinin tekelden olan ve onların isteği doğrultuda insanlara sunulan bir bilgidir. İnsanların gerçek bilgiye erişimi, açığa çıkan herhangi bir tehlike olmadığı sürece, daima manipüle edilmektedir. Bu noktada bilimin rolü riskleri saptayan ve onlara dair istenilen algıyı oluşturmak olarak görülmektedir (Beck, 2014, s. 79-84) Bu sebeple modernitenin refleksivitesi, bilginin kesinliği fikrine mesafeli yaklaşmaktadır (Giddens, 2019, s. 37). Risk toplumu kuramı; bilimsel bilginin ve uzmanların eleştirildiği ve bunlara şüpheyle bakıldığı bir dönüşümün ürünü olarak görülmektedir (Beck, 2014, s. 234). Beck, biliminve uzman görüşlerinin değişen rolüne dair şu saptamalarda bulunmaktadır:

*“Yeni inşa edilen kimya fabrikasının yanındaki çiftçinin inekleri sapsarı kesilebilir, ama ‘bilimsel olarak kanıtlanana’ kadar kimse bu durumu sorgulayamaz. Bu yüzden insanlar, modernleşmenin riskleri konusunda küçük, özel alternatif uzmanlar haline geliyor. Onlar için riskler, risk değil, inleyerek acı çeken, çığlıklar atan ve moraran çocuklardır. Onlar çocukları için mücadele ediyor. Herkesin kendi sorumluluk alanına sahip olduğu son derece profesyonelleşmiş bir sistemde, kimsenin sorumlu olmadığı modernleşme riskleri artık bir avukata sahip: Ebeveynler veri ve argümanlar toplamaya başlıyor.”* (Beck, 2014, s. 91).

Beck ve Giddens’in risk toplumu kuramıyla tanımladıkları modern toplum, geleneğin kırıldığı ve bilimsel ilerlemelerin baskın olduğu bir toplum modelidir (Esgin, 2013, s. 694) Bilimin rolü ise sebep olduğu hataların ve risklerin tanımını yapmaktır. Bu noktada bilime yöneltilen eleştirilerin risk durumlarınının tayini için kolaylık sağlaması beklenirken aksine bilimin hakikatten uzaklaştığı ve hatalarla dolu olduğu gerçeğiyle karşılaşılmaktadır. Beck, bilimin “sonuçların öngörülemezliği” savunmasının risk toplumunda bir ehemmiyetinin kalmadığından ve sonuçların leylekler tarafından getirilmediğine, bilimlerin içerisinde üretildiğine dair toplumda yükselen itirazlara dikkat çekmektedir (Beck, 2014, s. 232-257)

Risk toplumu öz-eleştirel bir toplum (Beck, 1999, s. 51) hatta bir yerde gelenekten arınmış öz-eleştirel bir toplumdur (Beck, 2014, s. 266). Giddens’a göre de bilim ve teknoloji insanlığın hem yararına hem de zararına olabilecek risk ve tehlike durumlarını aynı anda içinde barındıran çift yüzlü bir madalyondur ve bu toplumda şüphe etmek önemlidir (Giddens, 2019, s. 46). Illich ise

bilimin rolüne uzmanlar tarafından bir değerlendirme sunmaktadır. Illich'e göre halkın uzmanlara olan güveni uzmanlar tarafından suistimal edilmektedir ve yaptıkları bilimsel saptamaları insanların karşı çıkamayacağı düzeyde gösterdikleri için itirazlara engel olmaktadır (Illich, 2018, s. 117).

Risk toplumunda yaşayan birey almış olduğu kararların neticesinin sorumluluğunu almaya mecbur bırakılmaktadır. Beck'e göre eskiden bireyin yaşadığı risk durumları kader olarak görülürken, risk toplumu koşullarında bireyin kişisel başarısızlığı olarak görülmektedir (Beck, 2014, s. 192-208). Risk toplumunda gerek bireysel gerekse de küresel düzlemde bireyler daima hesap yaparak yaşamak mecburiyetindedirler. Karşılaştıkları eylemler karşısında hesaplı yaşamak ve sürekli tetikte olmak onları riskler karşısında kısmen korumaktadır (Giddens, 2019, s. 74). 20. yüzyılın sonlarına gelindiğinde, doğanın insanlığın emrine sunulan bir şey olmadığı ve doğaya gerekli ihtimamın gösterilmesi gerçeğiyle yüzleşme sağlanılmıştır. Risk toplumu da uygarlıkla bütünleşmiş, "doğa toplumdur toplum da doğa" anlayışını benimseyen bir toplum modelini savunmaktadır (Beck, 2014, s. 122-124).

Risk toplumu kuramının daha iyi anlaşılması için aşağıda kuramla yakından ilgili kavramların kısa bir analizi yapılmıştır.

### **3.1.1. Risk Toplumunda “Düşünümsellik (refleksivite)” Kavramı**

Nihat Ülner “reflexive modernization” ifadesini “düşünümsel modernleşme” olarak çevirirken Erhan Atiker “kendi üstünde düşünen modernleşme” olarak çevirmiştir (Çuhacı, 2004, s. 4). Türkçe çevirisi genellikle düşünümsel, yansımali, dönüşlü şeklindedir. Çoğunluğa uyup düşünümsellik olarak aldığım bu kelime Giddens'in eserlerinin çevirilerinde refleksivite olarak da geçer. Alman toplum kuramcısı Ulrich Beck'in, ileri aşamadaki modernliğin, "kendi konusu haline gelmesine" işaret etmek üzere tasarlayıp geliştirdiği bir terimdir (Gordon, 1999, s. 169). Düşünümsellik kavramı sosyal aktörlerin kendileri ve sosyal koşulları üzerine derinlemesine düşünceleri sürecine vurgu yapmaktadır. Düşünümsellik, düşünme ve kendi üzerine düşünme fikirleriyle ilişkilidir ve uzun bir tarihi geçmişi vardır. Kavramın sosyal bilimlerde kullanımı George Herbert Mead ve Charles H. Cooley'in sosyal benlik hakkındaki fikirlerine, E. I. Thomas'ın sosyal inşacı yaklaşımına ve kendini gerçekleştirme ile kendini engelleme üzerine ilk dönemlerde yapılan kimi çalışmalara kadar uzanmaktadır (Giddens & Sutton, 2018, s. 77). Beck, düşünümsellik kavramını kapsamlı bir biçimde risk toplumu sosyolojisinin merkezine yerleştirirken risk kavramıyla da yakınlık kurarak kavramsallaştırmaktadır (Günerigök, 2018, s. 64). Beck'e göre düşünümsellik; toplumun kendi kendisiyle karşı karşıya gelmesi sürecidir (Beck, 1999, s. 34). Giddens'a göre düşünümsel modernleşme; insanların toplumsal dünya, kendileri, gelecekleri ve hayat şartları hakkında sahip oldukları fikirler olarak tanımlanmaktadır. Modernliğin düşünümselliği bu bağlamda, bireye sosyal açıdan nasıl konumlanacağına bilgisini vermektedir (Esgin, 2005, s. 367). Anthony Giddens, Ulrich Beck ve diğerlerinin çalışmalarında düşünümsellik, çağdaş toplumları anlamak için anahtar görevi gören bir kavramdır.

Giddens ve Beck'e göre geç modernlik, bireylerin yaşamları ve kimlikleri üzerinde düşünmeye zorlandıkları gelenek dışı sosyal bir bağlamdır. Beck'e göre bu bağlamdan ortaya çıkan toplum tipi ise; düşünümsel modernleşme, ikinci modernlik ya da endüstriyel toplumun ötesine geçmiş bir risk toplumdur (Giddens & Sutton, 2018, s. 78). Düşünümsellik, modernliğin ilerleyişiyle toplumsal uygulamaların ya da eylemlerin yeniden incelenmesi, tanımlanması ve yorumlanması üzerine inşa olmaktadır (Giddens, 2020, s. 42). Diğer taraftan düşünümsellik bireylerin kendileri üzerine de düşünebilmelerine aracılık etmektedir (Esgin, 2013, s. 691) Beck' e

göre düşünümsel modernleşmenin yarattığı bilinç sayesinde birey kendi üzerine düşünmektedir ve herşeyi eleştiri süzgecinden geçirebilme yetisine sahip olmaktadır. Düşünümsellik böylelikle toplumdaki bireylere yaşama müdahale hakkı kazandırmaktadır (Soydemir, 2011, s. 172).

Beck, risk toplumunun modernleşmenin bir ürünü olduğunu ve günümüz toplumlarının yaşadığı risk, tehlike ve tehditleri modernliğin yan etkisi olduğunu söylemektedir. Bu sebepten ötürü Beck, modernliğin yan etkisi olarak meydana gelen toplumsal sorunlara çözüm olarak düşünümsel (reflexive) modernleşmeyi önermektedir (Koçak & Memiş, 2017, s. 252). Düşünümsel modernleşme böylelikle bilim, teknoloji, siyaset gibi kurumlarda kalıplaşmış anlayışların sorgulanabilmesini ve değişmesini mümkün kılabilir (Çuhacı, 2004, s. 86).

Beck' e göre risk toplumunun ürettiği riskler, tehlikeler, tehditler ve bunların tüm toplumsal hayatı etkileyen yan etkileri karşısında bilinçli olma hali ancak düşünümsel modernleşme ile mümkün görünmektedir. Düşünümsel modernleşme; bilgilenmeyi, bilgiyi doğru kullanmayı, eleştirmeyi, sorgulamayı, yeniden düşünmeyi ve karar sürecine katılımı önemseyerek modernleşmenin bilinçsiz boyutlarına karşı bilinçli olabilmeyi mümkün kılmaktadır (Soydemir, 2012, s. 74-75). Ve nihayetinde modernleşmenin günümüzde yarattığı karamsar tablodan çıkışın düşünümsel modernleşme kavramıyla mümkün olduğu iddia edilmektedir (Çuhacı, 2004, s. 78).

### **3.1.2. Risk Toplumunda “Risk” Kavramı**

Furedi; risk terimini belirli bir tehlikeyle bağlantılı olarak hasar, yaralanma, hastalanma, ölüm ve başka olumsuzlukların meydana gelme olasılığı olarak tanımlamaktadır (Furedi, 2017, s. 45). Risk kelimesinin orijininin kahramanlığı ve özgüveni çağrıştırdığı ve hatta Rönesans İtalyancasındaki “risicare” cesaret etme kelimesinden geldiği söylenmektedir. Sennett'e göre günümüzde risk alma isteği maceradan ya da ticari girişimlerden daha çok, zorunluluk haline gelen bir durum olarak görülmektedir (Sennett, 2018, s. 90-91). Beck, yeni ülkeler ve kıtalar keşfetmek için Kristof Kolomb gibi keşfe çıkan kişilerin göze aldığı risk kavramının kişiselliğe vurgu yaptığını ve cesareti-macerayı çağrıştırdığını ancak sonradan risk kavramının insanlığın tamamını tehdit eden nükleer füzyon ya da radyoaktif atıkların depolanması gibi küreselliğe vurgu yapan bir muhtevaya dönüştüğünü vurgulamaktadır (Beck, 2014, s. 24).

Risk kavramı, günlük kullanımından alınarak sosyolojik bir kavram haline getirilmiş ve sosyal değişim kuramı olarak geliştirilmiştir. Böylelikle sosyolojik bağlamda, endüstri toplumlarındaki insanların modernliğin zarar verici koşulları üzerine düşünebilmesi manası kazandırılmıştır (Giddens & Sutton, 2018, s. 115). Orta çağda ya da geleneksel kültürlerin birçoğunda risk kavramına rastlanılmamaktadır. Risk kavramının yerini geleneksel kültürlerde yazgı, talih ya da tanrısal güç gibi durumların doldurduğu bilinmektedir. Risk kavramının olasılık ve belirsizlik kavramlarıyla yakın ilişkisi göz önünde bulundurulduğunda geleneksel kültürlerin neden bir risk kavramına ihtiyaç duymadıkları anlaşılabilir. Çünkü bu toplumlar risk yerine talih, yazgı veya Tanrı öyle istemiştir fikrini koymuşlardır. Risk kavramının bu tarihsel çizgi içinde, 16. ve 17. yüzyıllarda batılı kaşiflerin bulunduğu ve “bilinmeyen sulara yelken açmak” orijinininden geldiği ve de daha sonra bankacılık alanında kullanımı artan bir seyir izlediği görülmektedir (Giddens, 2000, s. 36-37).

Beck'e göre riskler, bakış açısına bağlı olarak kültürel kabullenme aracılığıyla sonsuza dek çoğalabilecek bir muhtevaya sahiptir (Beck, 1999, s. 46-47). Giddens, risk durumlarını salt olumsuz bir olgu olarak değil de aksine zaman zaman sakınılması ya da azaltılması gereken bir olgu olarak görmektedir. Ona göre insanlar, yer yer üretkenlik için risklere ihtiyaç duymaktadırlar (Giddens,

2020, s. 73-74). Zygmunt Bauman'a göre ise riskler, hesaplanabildikleri, maaliyet-fayda analizine tabi tutulabildikleri ölçüde önem kazanmaktadır (Bauman, 2020, s. 122-123). Ancak risk hesaplaması söz konusu olduğunda öngörülemez ve niyet dışı sonuçlar hep olduğundan bir kesinlikten söz etmek pek mümkün görünmemektedir (Giddens, 2019, s. 152).

Gittikçe çoğalan ve denetim altına alınması zorlaşan riskleri Giddens “dışsal riskler ve imal edilmiş riskler” diye ikiye ayırarak izah etmektedir. Dışsal risklerin hasadın kötü geçmesi veya sel baskını gibi geleneğin ya da doğanın ürünü olduğunu, imal edilmiş risklerin ise ailenin ve evliliğin geçirdiği değişim gibi, küreselleşmenin etkisi altında bizzat insan müdahalesiyle yaratılan riskler olduğunu ifade etmektedir (Giddens, 2000, s. 40). Risklerin kökenine bakıldığında dışsal risklerden imal edilmiş risklere bir geçiş yaşandığı görülmektedir (Giddens, 2009, s. 152). Ortada olan bir risk durumunun dışsal ya da imal edilmiş olarak ele alınması farklı bakış açılarının gelişmesini sağlar. Örneğin çevre sorunları dışsal risk olarak ele alınırsa, hasar durumları ilgili kurumlardan sigorta masrafı diye tahsil edilir ancak imal edilmiş risk olarak ele alınırsa ilgili kurumların ya da kişilerin hayat tarzlarının değiştirilmesi gerekliliğiyle ele alınır (Giddens, 2009, s. 194).

Beck ise riskleri; yoksulluk, sağlık, ekoloji ve ileri-teknoloji risklerinin sebebiyet verdikleri etkilerden yola çıkarak modernleşmenin ürettiği riskler olarak ele alırken “bumerang etkisinden” bahsetmektedir. Bumerang etkisini risklerin onları üretenleri de onlardan kar sağlayanları da etkilemesi olarak açıklamaktadır. Beck, risklerden muaf olma halinin birden riske maruz kalma haline dönüşebileceği gerçeğinden yola çıkarak yeni risk konumlarına dikkat çekmektedir. Bu yeni risk konumlarında, riskler karşısında insanların etkilenme dereceleri farklılık gösterse de bumerang etkisiyle sınıf kavramı zaman zaman önemini yitirebilmektedir ve riskler onlardan kar eden kesimlerin de zarar göreceği bir hale dönüşmektedir (Beck, 2014, s. 28-50). Giddens bu noktada yeni risk ve belirsizlik durumlarının koşullara, zamana ve konumlara bakmadan herkesi etkilediği gerçeğini vurgularken Beck ile benzer düşünmektedir (Giddens, 2000, s. 14). Görünüşte birçok risk durumunun çoğunlukla diğer bölgelerden kalın çizgilerle ayrılan yoksul ülkelerin problemi olduğu düşünülse de herkes doğaya yapılan müdahaleler karşısında kaygılanmaktadır (Giddens, 2000, s. 39-40). Zenginlerin riskler karşısındaki görece daha avantajlı konumlarına rağmen Beck'in “yoksulluk hiyerarşikken kirli hava demokratiktir” söylemi bu kaygı durumunu çarpıcı bir şekilde açıklamaktadır. Beck bir kesimin zenginliğinin köy tavuğu yumurtası yeme, hormonsuz maruldan salata yapabilme, ihtiyaçları olan güvenliği ve risk muafiyetini satın alabilme konumlarını kolaylaştırdığını kabul etmektedir ancak bu insanların çoğu zaman herkesle aynı musluktan gelen suyu içtiklerini ya da aynı havayı teneffüs ettikleri gerçeğine de dikkat çekmektedir. Tüm bu sebepler neticesinde Beck'e göre riskler karşısında tam bir korunma halinin mümkünatı yoktur ve artık riskler sonuçları itibarıyla tüm insanlığı tehdit eden küresel risklerdir (Beck, 2014, s. 47-49).

Giddens da riskler karşısında iş birliğini ve ortak hareket edilmesini önerirken bu risklerin yani imal edilmiş risklerin sınır tanımaz hallerine dikkat çekmektedir. Bilimsel kanıtlar beklemenin ya da görmezlikten gelmenin onları yok etmeyeceğini hatta azaltmayacağını söylemektedir (Giddens, 2000, s. 46-47). Bu iş birliği Beck'e göre insanların bugün ve gelecekte çözüm için aynı masa etrafında toplanmalarını, hatalarıyla yüzleşmelerini ve herkesin ortak sorunu olan tehlikelere çözümler aramalarını zorunlu kılmaktadır (Beck, 2014, s. 69).

Risk toplumu kuramı bağlamında riskler üzerine geliştirilen argümanlardan bir tanesi de risklerin gerçek dışı olabilecekleri gibi her an gerçeğe de dönüşebilme olasılığı olan ve “patlamaya hazır saatli bombalara” benzemeleridir (Beck, 2014, s. 44-45). Örneğin bir kesim gıdalardaki zehirli maddeleri tehdit ya da risk olarak görürken diğer kesim aksine bu duruma işaret edenleri

kendileri için risk olarak değerlendirmektedirler (Beck, 1999, s. 41). Ve hatta bu risklere vurgu yapan kesimlere piyeyi deve yapan, bozguncu ya da risk ürten etiketi yapıştırılmaktadır (Beck, 2014, s. 65). İmal edilmiş risklerin varlığı ya da yokluğu üzerinde bilim insanlarının da anlaşmazlıklara düştüğü görülmektedir (Giddens, 2000, s. 44). Beck' e göre bilimin risklerin ortaya çıkmasında, büyümesinde ve meşrulaşmasındaki rolünün yanında, üretkenliği artırma çabası sırasında yaratılan risklerin ihmal edilmesinde ya da tamamen görmezden gelinmesinde payı büyüktür. Bilimin bu noktadaki önceliğinin verimlilikten faydalanmak ve üretkenliğin avantajlarına odaklanmak olduğunu söylemektedir (Beck, 2014, s. 87-91). Giddens ise bilim ve teknolojinin bir taraftan risklerin oluşmasında diğer taraftan da yok edilmesindeki rolüne dikkat çekmektedir (Giddens, 2000, s. 14).

### **3.1.3. Risk Toplumunda “Tehlike” ve “Güven” Kavramları**

Furedi, tehlike kavramını genelde insanlara ve onların değer verdikleri varlıklara yönelik bir tehdit olarak tanımlamaktadır (Furedi, 2017, s. 45). Diğer taraftan tehlike kavramının risk durumlarındaki konumunun ya da varlığının ise risk kavramının tanımıyla ilişkili olduğu görülmektedir (Giddens, 2020, s. 38). Ancak tehlikeleri risklerden ayıran temel farklılık, tehlikelerin kısmen saptanabilmesi ve çoğu zaman buna yönelik bir önlemi ya da direnmeyi mümkün kılmasında yatmaktadır. Bauman'a göre tehlikeler gelip geçici arıza durumları iken riskler her yerde ve herşeyde olabilen, azalsa dahi ortadan tamamen kalkmayan meseleler olarak varlıklarını sürdürmektedirler (Bauman, 2018, s. 155). Özcesi tüm yaşam formlarını tehdit eden riskler ya da tehlikeli durumların tanımları, zamana ve içeriğe göre insanlık tarihi boyunca değişimler yaşamaktadır (Çuhacı, 2004, s. 42).

Beck geçmişteki tehlikeleri duyular tarafından algılanabilen tehlikeler olarak değerlendirirken, günümüzde modernleşmenin doğurduğu tehlikeleri ise kimyasal ve fiziksel formüllerin arkasına saklanan, algı sınırlarımızın ötesinde var olan tehlikeler olarak görmektedir (Beck, 2014, s. 25). Furedi, tehlikelerin zehir, bakteri, toksik atıklar ya da kasırgalar gibi tehditlerden oluşmasının yanında, doğum kontrol hapları, otomobiller ve hatta daha birçok şeyin de içinde bir tehdit barındıran tehlikeler olarak görülebileceği gerçeğinden bahsetmektedir (Furedi, 2017, s. 45-46). Örneğin gıdalardaki zehirli maddeler kimileri için bir tehdit olarak görülürken kimileri içinse bu durumu açığa çıkartanlar bir tehdit olarak görülmektedir. Hatta insanlar bu tehlikelerle yüzleştikleri ya da bu tehlikeleri görünür kıldıkları için çeşitli tepkilere de maruz kalabilmektedirler (Beck, 1999, s. 41). Beck, risk toplumu kuramı bağlamında tehlikelerin nerede nasıl üretildikleri ya da kimin eliyle hangi tanımlara karşılık gelecek şekilde algılatılmasından ziyade tehlikelerin evrenselleşmesi üzerinde durmaktadır. Beck'e göre tehlikeler nerede ve nasıl üretildiklerine bakılmaksızın, besin zincirinde olduğu gibi herkese ve her yere ulaşarak evrenselleşmektedirler. Risk toplumunda yaşayan bireyler ise, her an her yerden ve de nasıl olduğu çok kestirilemeden ortaya çıkan bu evrensel tehlikelerden korunamayacaklarını düşünmektedir. Bu noktada risk toplumu kuramında tehlikeler üzerine kafa yormak ve eyleme geçmek için geç kalındığı kanısı hakimdir ve insanlar kayıtsızlık ve histeri arasında bocalamaktadır (Beck, 2014, s. 50).

Beck'e göre insanların geçmişte yaşadıkları tehlikelere yönelik bilinçleri sınıfsal kader tarafından belirlenmekteydi ve doğumdan ölüme kadar devam eden kaderci bir bakış açısından beslenmekteydi. Ancak günümüz risk toplumunda tehlikeler daha görülebilir formdadırlar. Beck bu görünürlüğün kimyasal formüllerin, biyolojik bağlamların yani kısaca bilim dilinin ve bilgi

bürokrasisinin kullanılmasıyla üzerinin örtülemeyeceğini ve de mevcut tehlikelerin daha az tehlikeliymiş gibi gösterilemeyeceğini söylemektedir (Beck, 2014, s. 74-80). Beck' e göre tehlike durumları konusunda; hukuk, refah ve düzenin koruyucuları, bütün yaşamı tehdit eden tehlikeler yaratmaktan ve bunların zararlı boyutlarının üstünü örtmekten şüphe altındadırlar (Beck, 1999, s. 39):

Gelecekte karşılaşılabilecek muhtemel tehlikelere karşı ne tür tercihlerde bulunulacağı ve de sürece dair nasıl bir bilinç düzeyi oluşturulacağı önemli görülmektedir (Esgin, 2013, s. 685): Beck' e göre sosyal bilimlerde tehlikelerin ve risklerin toplumsal kurgusunun yapılması bir tür alarma geçme halini yaratacağı gibi örtbas etmeyi, önemsememeyi de mümkün kılabilir. Ya da tehlikelerin bir sınırının olmaması tehditleri artırıp hesaplanamaz hale de getirebilmektedir (Beck, 1999, s. 87-88) Bu sebepten Beck, tehlikelerin yok sayılmasının bir öneminin kalmadığını ve tehlike durumlarının her an her yerde olduğunu şöyle dile getirmektedir:

*“Yalnızca şeyleri kullanan, göründükleri gibi olduklarını varsayan, arka plandaki toksik gerçekliği hiç soruşturmadan nefes almak ve yiyip içmekle yetinenler, sadece naiif değil, aynı zamanda onları tehdit eden tehlikeleri de yanlış değerlendiriyor ve bu yüzden hiçbir koruma olmadan bu tehlikelere kendilerini maruz bırakıyorlar. Tevekkül, düpedüz keyif sürme, sadece olduğun gibi olma, artık bitti. Zararlı maddeler ve zehirler, her yerde Orta Çağ'ın iblisleri gibi kıs kıs gülererek yapacaklarını yapıyorlar. İnsanlar, artık çaresizce onların insafına kalmış durumda. Kirpi ile tavşanın yarışında olduğu gibi, tehlikeler hep bizden önce oraya ulaşmış oluyor.”*(Beck, 2014, s. 110).

Risk toplumu kuramı bağlamında önemli bir yeri olan bir diğer kavram ise “güven” kavramıdır. Giddens güveni, belirli sonuçlar ya da olaylar göz önüne alındığında bir kişi veya sistemin güvenilirliğine olan itimat olarak ya da belirli tehlikeleri azaltmak, aza indirmek için uğraşan bir durum olarak tanımlamaktadır. Giddens'a göre risk ve güven iç içe geçmiş ve aralarında hep bir denge olan kavramlardır. “Güvenlik deneyimi, genellikle bir güven ve kabul edilebilir risk dengesi üzerinde durur. Hem olgusal hem de deneyimsel anlamda güvenlik-küresel güvenlik de dahil-, geniş insan küme ya da topluluklarını ya da bireyleri kapsayabilir” (Giddens, 2020, s. 40-41) Furedi ise risk ve güven ilişkisine dair; yabancılar ve riskler karşısında duyulan korkunun, güvenin azalmasıyla doğru orantılı olduğunu ve bu toplumda bir insana güvenmenin ne kadar zor olduğu gerçekliğinden bahsetmektedir:

*“Tehlikeli yabancılarla dolu bir dünyada, bir insana güvenmek zordur. Yabancılar ve riskler karşısında duyulan korku güvenin azalmasıyla doğru orantılıdır. İnsan ilişkilerinde, aynı mahalle ya da semtte yaşayan insanlar arası ilişkilerde bile, doğru davranışın ne olduğu giderek belirsizleşir. Bu durumda kişi sürekli olarak şu soruyu sorar: “karşımdakinden ne beklemeliyim?”* (Furedi, 2017, s. 181).

Güven kavramının günümüzdeki seyrine bakıldığında; sosyal medya hesabının çalınması, siber suçlar, internet dolandırıcılığı, Çernobil felaketi ve küresel terör olayları gibi durumların, insanların güvende olma durumunu zorlaştırdığı görülmektedir (Koçak & Memiş, 2017, s. 263): Giddens; artık yaşanan bu dünyanın çok gergin ve tehlikeli olmasının yanında, modernliğin insanlara vadettiği mutlu ve güvenli yaşamdan da bir hayli uzak kaldığını söylemektedir (Giddens, 2020, s. 17): Teknolojik bakımdan diğer çağlara göre çok ileride olan günümüz toplumlarının güvensizlik ve çaresizlik duygularıyla daha çok boğuştuğu görülmektedir (Bauman, 2020, s. 123).” Güven, belirsizliklerin ve öngörülemezliklerin giderilmesi ve yapıların güçlenmesi için çimento

görevi gören aynı zamanda tüm sistemlerde ihtiyaç duyulan bir kavram olarak da ele alınabilir (Ertong, 2011, s. 5). Furedi, güvenli bulmadığı bu dönemde, insanların daha kaygılı olduğunu ve risk almaktan korktuklarını vurgulamaktadır (Furedi, 2017, s. 36). Mevcut korkuların önüne geçilmesi ve olası risklerin kabullenilebilmesi için insanlar içinde buldukları bu çağda uzmanlık sistemlerine ihtiyaç duymaktadırlar. Giddens'a göre; evden çıkıp arabaya binen birisi araba kullanmanın kaza riski taşıyan tehlikeli bir iş olduğunu bilmesine rağmen, uzmanlık sistemlerinin olası riskleri azalttığına dair verdikleri güvenle, olası riskleri kabullenmektedir. Yani olası risklerin azaltıldığı konusunda güvence veren bir uzmanlık alanının olması insanlara güven vermektedir. Uzmanlar göze alıp kabullendiğimiz risklerin en aza indirildiği konusunda insanları rahatlatırlar. Örneğin trafiğe çıkmak, araba kullanmak riskli olsa da bu konuda insanlar uzman görüşlerine güvenerek adım atmaktadırlar (Giddens, 2020, s. 34) Furedi'ye göre; insanların sorunlarını çözme becerilerine olan inançlarının zayıflaması neticesinde artan bu uzmanlık alanı ya da uzmanlar, insanlara bir ölçüye kadar güven verip insan davranışları üzerinde önemli ölçüde etki etseler de toplum uzmanlara direkt ve tamamen kendini bırakmamaktadır:

*“Sağlık alanı, uzmanlık konusundaki seçici yaklaşımın iyi bir örneği. Bir yandan tıp mesleğine olan güvensizlik yoğunlaşırken, diğer yandan sağlık konusundaki merak görülmedik biçimde artıyor. Tıp bilimine duyulan güvenin azalmasından büyük yarar sağlayanlarsa kendi terapilerinin “doğal” ya da “bütünsel” olduğunu ya da “antik” bir uygulamaya dayandığını iddia eden uzmanlar oluyor. Gündelik yaşamın profesyonelleşmesinin sonuçlarından biri de, kamuoyundaki sağlık kaygısının artışı. Sağlık kavramının kapsamı her geçen gün genişliyor. Bu kavram, geçmişte klasik tıbbın dışında olan alanları da kapsamaya başlıyor” (Furedi, 2017, s. 193-194).*

### **3.1.4. Risk Toplumunda “Korku” ve “Korku Kültürü” Kavramları**

Furedi korku kavramını, beklenmedik ve öngörülemeyen bir durumla karşılaşan insanın zihnini yoğunlaştırmasını sağlayan bir mekanizma olarak tanımlamaktadır (Furedi, 2017, s. 8). Giddens ise korkuyu, belirli bir tehdit karşısında sergilenen tepki olarak tanımlamaktadır (Giddens, 2019, s. 66). Bauman'a göre korku, belirsizlik ve tehditle ne yapılacağını nasıl mücadele edileceğini bilememekten kaynaklanmaktadır. Ona göre korku durumlarını daha da korkutucu hale sokan şey; korkunun dağınıklık, belirsizlik, bağlantısızlık, sabit olmamak, açık bir adresi ve nedeni olmamak, her yerde olup hiçbir yerde görünmemek gibi özelliklerinin olmasıdır:

*“Korku en fazla, yaygın, dağınık, belirsiz, bağlantısız, gayri sabit, gezici olduğunda, açık bir adresi ya da nedeni olmadığında, bize görünmeyen bir uyak ya da nedenle musallat olduğunda, korkmamız gereken tehdit her yerde belirip hiçbir yerde görünmediğinde korkunçtur. “Korku”, belirsizliğimize, tehdiye ve bunu yörüngesinde durdurmak veya durdurmak gücümüzün ötesindeyse mücadele etmek için ne yapılacağına ya da ne yapılabilip ne yapılamayacağına dair bilgisizliğimize verdiğimiz addır” (Bauman, 2020, s. 8).*

Delibaş' a göre, geçmiş korkularla günümüz korkuları birbirinden farklıdır. Geçmişte bilgisizlik, cehalet ya da bilgi eksikliğinden doğan korku ve belirsizlik durumları varken günümüzdeki korkuların kaynağını fazla bilgidan doğan bir evham hali oluşturmaktadır (Delibaş, 2015, s. 68). Bauman'a göre ise günümüzdeki korkular her yerededir; evlerimizde, işyerlerimizde, gezegenimizde, tanışık olduğumuz ya da olmadığımız her insanda, yediklerimizde, kısacası her yerde hazır olda beklemektedirler:

*“En korkuncu korkuların her yerde hazır ve nazır oluşudur; bunlar evlerimizin ya da gezegenimizin herhangi bir kuytu ya da çatlağından sızabilir. Karanlık sokaklardan ve parlak ışıklı televizyon ekranlarından. Yatak odalarımızdan ve mutfaklarımızdan. İşyerlerimizden ve oralara gidip gelmek için kullandığımız yeraltı treninden. Tanıştığımız insanlardan ve far edemediğimiz insanlardan. Yuttuğumuz bir şeyden ve bedenimizin temas ettiği bir şeyden”* (Bauman, 2020, s. 11).

Furediye göre korku kültürünün amacı, içinde bulunduğumuz toplumun neden olağandışı bir güvenlik saplantısı içinde olduğunu açıklamaktır. Bu sebepten Furedi, kişisel deneyimlerin korkuyu şekillendirse de günümüzde yaşanan korku durumlarının çoğunlukla kişisel deneyimlerden kaynaklanmadığını düşünmektedir. Bu duruma örnek olarak Batı toplumlarında yaşayan insanların hastalık, acı ve ölüm gibi deneyimlerinin geçmişe nazaran azalmasına rağmen yaşadıkları korku durumlarındaki artışı göstermektedir (Furedi, 2017, s. 8-9). Furedi günümüzdeki hastalık halinin nasıl bir korku kültürüne dönüştüğünü şöyle ifade etmektedir:

*“Giderek daha fazla insanın kendini özürli ya da hasta olarak görmesinin basit bir açıklaması elbette yoktur; ama bu olgunun, dünyayı tehlikeli bir yer olarak algılamakta doğan kaygıları yansıttığı ortadadır. Böyle bir durumda hasta olmak kural haline gelir: Yaşayan herkes hastadır. Günümüzün korku kültürü kişinin kendisini işte böylesine depresif bir biçimde tarif etmesine çanak tutar. “Katil” meteorlar veya küresel ısınmayla ilgili kaygılarla, seks sapıkları meselesi tamamen ilişkisizmiş gibi gözükebilir; oysa bütün bu olgular insanların karşı karşıya olduğu riskleri ve tehlikeleri sürekli olarak abartan bir kültür tarafından üretiliyor”* (Furedi, 2017: 14).

Beck; yaratılan korku atmosferinin, tehlike yazgıları ile bu yazgıların barındırdığı korku ve güvensizliklerin, statü kaybetme korkusunun ve diğer birçok korku durumunun mücadeleye yeteneğiyle ilişkili olduğundan bahsetmektedir. Risk toplumunda bu yeteneğin, tehlikelerin önceden görülmesi, üstesinden gelinmesi ve tehlikelere tahammül edilebilmesi noktasında giderek artan bir öneme karşılık gelmektedir.

*“Az çok üstesinden gelmeyi öğrendiğimiz statü kaybetme korkularının, sınıf bilincinin kariyer yapmaya odaklanmanın yerine, başka merkezi sorunlar ortaya çıkıyor: Payımıza düşen tehlike yazgıları ile bu yazgıların barındırdığı korku ve güvensizliklerle nasıl başa çıkacağız? Korkunun sebeplerinin üstesinden gelemiyorsak, korkunun üstesinden nasıl geleceğiz? Bu durumu kasten unutmadan, ama aynı zamanda- volkandan çıkan bu harın yanı sıra- korkulardan boğulmadan uygarlık volkanının üzerinde nasıl yaşayacağız?”* (Beck, 2014, s. 115).

Furedi bu sebepten korku kültüründe, yoğun bir risk duyarlılığı altında olan insanların ilişkilenebilirliklerinin korkuyla başladığını söylemektedir. Bu insanların duygusal bir ilişkiye başlarken, biriyle selamlaşırken, gıda kaygısı ya da biyolojik savaş tehdidi altında hissederken eski zamanlara nazaran daha çok korkmaları korku kültürünün sonuçları olarak görülmektedir.

*” El sıkışma davranışı bile hastalık kapma korkusu ile ilişkilendirildiğine göre, insanlar arasındaki temas ve selamlaşma sağlık kaygılarıyla sarmalanmış demektir. Şu ana kadar el sıkışmanın yasaklanmasını öneren kimse olmadı. İnsanların el sıkışırken eldiven kullanmalarını savunan bir tıbbi kampanya da henüz başlatılmadı. Ancak giderek insan ilişkilerinin, özellikle de*

*samimiyet içeren ilişkilerin, risk prizmasından değerlendirildiği bir ortam yaratılıyor” (Furedi, 2017, s. 16-17).*

Hatta Beck’e göre içinde yaşanan bu toplumun itici gücünün, sınıflı toplumun açlık üzerine düzenlenen yapısının aksine, korku olduğu yönündedir (Beck, 2014, s. 72).

### **3.2. Covid-19 ve Covid-19 Pandemisi**

Koronavirüsler (CoV), toplumda yaygın görülen, kendi kendini sınırlayan hafif enfeksiyon tablolarından, Orta Doğu Solunum Sendromu (Middle East Respiratory Syndrome, MERS) ve Ağır Akut Solunum Sendromu (Severe Acute Respiratory Syndrome, SARS) gibi ciddi enfeksiyonlara neden olabilen bir virüs ailesi olarak tanımlanmaktadır (TC Sağlık Bakanlığı, 2020, s. 5). Koronavirüsler (CoV) zarflı, tek zincirli pozitif RNA virüsleri olarak tanımlanırlar ve geniş bir aile yapısına sahiptirler. 229E, OC43, NL63 ve HKU1 türlerinin genellikle hafif orta şiddette solunum yolu enfeksiyonlarına sebep olduğu kabul edilirken 2002 yılında ortaya çıkan türün “şiddetli akut solunum sendromu (SARS)” ve 2012 yılındakinin ise “Orta Doğu Solunum Sendromu (MERS)” adı verilen koronavirüsler olduğu bilinmektedir. 2019 yılına gelindiğinde de COVID-19 hastalığına neden olan SARS-CoV-2 tanımlanmıştır (Çiftçi & Çoksüer, 2020).

Çin 31 Aralık 2019 tarihinde, DSO’ye ülkesinde olağan dışı zaturre vakaları görüldüğünü bildirmiştir. Vakalar, Hubei Eyalatine bağlı Wuhan’ın güneyindeki Wuhan Güney Çin Deniz Ürünleri Şehir pazarındaki çalışanlarda etiyojisi bilinmeyen pnömoni vakaları olarak kaydedilmiştir. Ve tespit edilen vakaların ateş, nefes darlığı ve radyolojik olarak bilateral akciğer pnömonik infiltrasyonu ile uyumlu bulgular olduğu görülmüştür. Çin 10 Ocak 2020 tarihinde “nCoV” kaynaklı ilk ölümü bildirdikten sonra 12 Ocak 2020’de DSO viruse 2019-novel coronavirus (nCoV) ismini vermiştir. DSO 30 Ocak 2020 tarihinde Kuresel Acil Durum ilan etmiştir ve 11 Şubat 2020 tarihinde hastalığı Covid-19 olarak isimlendirmiştir. Bu süreçte Covid-19 küresel çapta ilerlerken vaka sayıları ve ölümler de artmıştır (TÜBA , 2020, s. 46-47). Dünya Sağlık Örgütü Genel Sekreteri Tedros Adhanom Ghebreyesus, 11 Mart itibarıyla 114 ülkede 118 bin vakanın görüldüğünü ve 4 bin 291 kişinin hayatını kaybettiği koronavirüsü pandemik bir hastalık olarak ilan etmiştir. (BBC, 2020).

Koronavirüs hastalığı (COVID-19), SARS-CoV-2 virüsünün neden olduğu bulaşıcı bir hastalıktır. Salgının başlarında; yaşlı insanların, kardiyovasküler hastalık, diyabet, kronik solunum yolu hastalığı veya kanser gibi altta yatan tıbbi durumları olanların, hastalığı daha ağır geçirme olasılıklarının yüksek olduğu bildirilmiştir. DSÖ; başkalarından en az 1 metre uzakta durmak, evde kalmak aynı zamanda sosyal izolasyona dikkat etmek, uygun şekilde maske takmak ve elleri sık sık yıkamak gibi önlemlerin bulaş riskini azaltacağını vurgulamıştır (DSO, 2020). Covid-19 kimi insanlarda hiçbir belirti ya da semptom göstermezken kimi insanlarda hafif ya da ağır semptomlar göstermiştir. Ateş, öksürük ve nefes darlığı gibi semptomlar hafif; zatürre, ağır solunum yetmezliği ya da çoklu organ yetmezliğine bağlı semptomlar ise ölümle sonuçlanma ihtimali olan ağır semptomlar olarak değerlendirilmiştir. 2020 Mart ayına gelindiğinde Çin’de salgının hızı yavaşlamasına rağmen İran, Kore Cumhuriyeti (Güney Kore) ve İtalya’da Covid-19 vakaları ve buna bağlı ölümler artmaya başlamıştır. Avrupa ve Kuzey Amerika’daki vaka artışlarının devam ederken Türkiye’de de ilk Covid-19 vakası 11 Mart 2020’de saptanmıştır. 17 Mart’ta ise laboratuvar teyitli ilk ölüm açıklanmıştır. Açıklanan ilk ölüm vakasından itibaren dünyada olduğu gibi Türkiye’de de vaka sayıları hızla artış göstermiştir (TC Sağlık Bakanlığı, 2020, s. 8-9).

Türkiye’de ilk vakanın 11 Mart tarihinde görülmesinin ardından, 10 Kasım 2020 tarihi itibariyle 399.360 vaka içerisinde 11.059 vefat gerçekleşmiştir. Dünya genelinde ise yine bu tarihler itibariyle 51.679.272 vaka içerisinden 1.279.240 vefat bildirilmiştir (COVID-19 Türkiye Web Portalı, 2020). Küresel olarak, 1 Eylül 2022, itibariyle, DSÖ’ye bildirilen 6.472.914 vakadan ölüm dahil olmak üzere 600.555.262 onaylanmış Covid-19 vakası görülmüştür. 23 Ağustos 2022 tarihi itibariyle toplam 12.449.443.718 doz aşı yapılmıştır (WHO, 2022). Türkiye’ de ise 8-14 Ağustos 2022 haftalık Covid-19 tablosuna bakıldığında vaka sayısının 143.778, toplam vaka sayısının 16.671.848 ve toplam vefat sayısının 100.400 olduğu görülmüştür (TC Sağlık Bakanlığı, 2022).

Pandemi (eski Yunanca’dan *pan:* tüm + *demos:* insanlar); birden fazla ülkede ya da kıtada geniş bir alanda etkisini gösteren ve yayılan salgın hastalıklara verilen genel isim olarak tanımlanmaktadır. DSÖ’ ye göre bir hastalığın pandemi sayılabilmesi için; yeni bir virüs ya da mutasyona uğramış bir etken olması, insanlara kolayca geçebilmesi, insandan insana kolaylıkla ve sürekli bir halde bulaşması gerekmektedir. Bu kriterleri taşıyan bir hastalık durumunda DSÖ pandemi ilan etmektedir. Covid-19 yayılma hızı,etki alanı ve insan sağlığı üzerindeki etkisi göz önünde bulundurularak pandemi sayılmıştır (TÜBA , 2020, s. 36-37). Covid-19 pandemisinden önceki salgınlara bakıldığında; 12. yüzyılda ortaya çıkan ve genelde çocuk ölümlerine sebep olan virüs kaynaklı çiçek salgınının tedavisi aşı ile sağlanmıştır. 13. yüzyılda kaynağı bakteri olan Lepra salgını, insan vücudunda bozulmalara ve toplumsal dışlanmalara neden olmuştur ve tedavisi de antibiyotiklerle yapılmıştır. 14. yüzyılda yine bakteri kaynaklı ortaya çıkan ve kitlesel ölümlere neden olan Veba salgınının ise tedavisinin tam olarak bulunmadığı görülmüştür. 15. yüzyılda bakteri kaynaklı ortaya çıkan bir diğer hastalık olan Frengi salgını cinsel hastalıklara neden olurken tedavisi antibiyotikle yapılmıştır. 16. yüzyılda toplum kaynağı bakteri ve amip olarak tespit edilen Dizanteri salgını, su kirliliklerine ve yoksulluğun derinleşmesine sebep olmuştur ve yine tedavisi antibiyotikte bulunmuştur. 17. yüzyıla damgasını vuran salgın ise yine tedavisi antibiyotikle sağlanan bakteri kaynaklı Verem salgınıdır ve salgın beraberinde hijyen, yetersiz beslenme ve yoksulluğu derinleştirmiştir. 19. yüzyılda Kolera salgını da yine bakteri kaynaklıdır. 20. yüzyıla gelindiğinde kaynağı virüs olan ve cinsel hastalıklara neden olan AIDS salgını yaşanmıştır ve tedavisi antiretroviral ile sağlanmıştır. 21 yüzyıl ise Ebola, Kuş, Domuz, Deli Dana, KKKA, SARS ve MERS salgınlarının yüzyılı olarak tarihe geçmiştir. Yine bu hastalıkların tedavisinde de ilaç ve aşılarla başvurulmuştur (Hasan, 2015, s. 4-7).

Covid-19’un bir pandemi durumu olarak ilanılanesinden sonra tüm dünya virüsün yayılma hızının ve ölümlerin önüne geçebilmek için kendi önlemlerini almaya başlamıştır. Alınan önlemlerin başında karantina, sosyal mesafe, maske takılması dezenfektan kullanımı gibi hijyen kuralları gelmiştir. Covid-19 pandemisinin, küreselleşmenin bir kırılma yaşadığı, neo-liberal ekonomi politikalarının değişmeye başladığı, küreselleşme karşıtı yönelimlerin ve duyguların güçlendiği bir zemini de harekete geçirdiği görülmektedir (BBC, 2020).

### **3.3. Covid 19 Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim**

Tüm dünyada ve Türkiye’de Covid-19 pandemisi, bir afet hali olarak ele alınmıştır. Ve bu afet halinde afet yönetiminin ne kadar önemli olduğu deneyimlenmiştir. Afet yönetimi, her türlü zorluk ve kriz anında olduğu gibi, Covid-19 sürecinde de eğitim öğretim faaliyetlerinin gidişatında büyük rol oynamıştır (EİR, 2021, s. 56). Krizler kaçınılmaz durumlardır, özellikle yakalandıktan sonra kaçmak mümkün değildir. Krizlerin en az zararla geçirilmesi, kısa sürede üstesinden gelinmesi hatta fırsata dönüştürülmesi etkili ve özel bir yönetim şekliyle gerçekleştirilebilir. Kriz

yönetimi olarak tanımlayabileceğimiz bu özel ve etkili yönetim şekli tüm alanlarla olduğu gibi eğitim yönetimi alanında da önemli yere sahiptir. Türkiye’de Covid-19 salgını sürecinde yapılan uygulamaların kriz yönetimi uygulamaları olduğu söylenebilir (Sarı & Sarı, 2020, s. 59). Türkiye’de bir kriz durumu olarak ilk defa 2020 Elazığ depreminde aktif olarak kullanılan açık ve uzaktan eğitim, şu anda Coronavirüs (Covid-19) pandemisi nedeniyle daha kapsamlı olarak ve tüm öğretim kademelerinde uygulanmaya başlanmıştır. Öncelikle, ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde öğrenim gören yaklaşık 18 milyon öğrenciye EBA ve TV üzerinden gerçekleştirilen açık ve uzaktan eğitim uygulamaları değerlendirilecek olursa yürütülen eğitim faaliyetinin daha çok TV odaklı, tek yönlü ve kitlesel bir eğitimi amaçladığı görülmektedir (Can, 2020).

Krizlerde eşitsizliklerin artması muhtemel görülmektedir ve Covid-19 kriz sürecinde, birçok alanda olduğu gibi eğitim alanında da Covid-19 pandemisinin açıkça ortaya koyduğu şey; halihazırda uzaktan eğitimi sağlayabilmek için sağlam bir çözüm platformuna sahip olan eğitim sistemleri ile olmayanlar arasındaki eşitsizlik uçurumudur. Covid-19 pandemisinin, teknolojinin öğretme ve öğrenmeyi geliştirmek için pedagojik olarak anlamlı bir şekilde nasıl kullanılacağı konusunda büyük bir dijital boşluğu ortaya çıkardığı görülmüştür. Bu sebeple eğitim materyallerinin sağlanması, çok kanallı mekanizmalara erişim ve öğretme-öğrenme deneyimini zenginleştirmek için eğitim teknolojileri çözümleri tasarlanmasının çok önemli olduğu fark edilmiştir (World Bank , 2020).

Eğitim kuşaklara bilgi ve beceri aktarımını sağlayan bilgi, beceri ve davranış normu kazandıran, kişisel ufku genişleten ve bu aktarımı geliştiren sosyal bir kurum olarak tanımlanmaktadır. Öğretim ise; bilgi ve becerilerin bir müfradat yardımıyla belli bir yaşa kadar süren formel ya da informal süreç olarak tanımlanır (Giddens & Sutton, 2018, s. 159). Eğitim, bireyleri toplumun değişen ihtiyaçları doğrultusunda bilgi çağına ve teknolojilere uyum sağlayacak şekilde yetiştirilmesi ve bireylere bilgiye erişimde gerekli araçları sunarak bireylerin bilgiye ulaşmalarına yardımcı olunması sürecidir. Covid-19 ile eğitim literatüründe önemli bir yer edinen uzaktan eğitim ise, aynı mekânda bulunmayan öğrenci, öğretmen ve öğretim materyallerinin iletişim teknolojileri aracılığıyla bir araya getirildiği bir eğitim-öğretim faaliyeti olarak tanımlanmaktadır (Kılınç, 2015, s. 10). Ancak Covid-19 salgınıyla başlayan uzaktan eğitim süreci, uzaktan eğitim kavramını mevcut tanımların ötesine taşımıştır. Çünkü bu noktada yönelinen uzaktan eğitim faaliyetleri ani ve zaruri olmuştur. Acil uzaktan eğitim ve uzaktan eğitim kavramları benzerlik gösterse de farklılıkları vardır. Örneğin acil uzaktan eğitim mevcut ihtiyaca yönelik geçici çözümler üretmeye çalışan, kriz zamanında eldeki olanaklarla eğitimi ayakta tutma çabası olan bir zorunlulukken uzaktan eğitim yaşam boyu öğrenme çerçevesinde süregelen ve kalıcı çözümler üretme çabası olan, alana özgü kuramsal ve uygulamaya yönelik birikimleri belirli bir amaç doğrultusunda, planlı ve sistematik etkinliklerle eğitimi sürdürülebilir bir seçenek haline gelmesi olarak tanımlanmaktadır (Bozkurt, 2020, s. 116-117). Uzaktan eğitimde amaç; zaman ve coğrafi engelleri ortadan kaldırarak, zamandan ve mekândan etkilenmeden eğitimin aksamasına sebep olan etkenlere rağmen eğitim-öğretim imkânı sunabilmektir (Özbay, 2015, s. 378). Uzaktan eğitimin, fırsat eşitsizliğini asgariye indirme, kitlesel eğitimi sağlama, eğitimde maliyeti azaltma, öğrenciye serbestlik, bireysellik ve zengin bir eğitim ortamı sağlama gibi çeşitli faydaları vardır. Ama bu faydalarının yanında, öğrencilerin sosyalleşmelerini engellemesi, bazı bireysel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yardımcı olamaması, uygulamalı derslerde istenilen verimin yakalanamaması gibi olumsuz yönleri olduğu da görülmektedir (Kaya, 2002, s. 28-29).

Türkiye’de uzaktan eğitim kavramının, 1923-1960 yılları arasında kavramsal olarak tartışılmaya başlandığı ve 1970’li yıllarla birlikte orta eğitim düzeyinde uzaktan eğitim çalışmalarına yönelik deneyimler edinildiği görülmektedir. 1980 sonrasında ise bu deneyimler Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesinin kurulmasıyla yükseköğretime taşınmıştır ve 1990’lı yıllarda uzaktan eğitim ilk, orta ve yükseköğretim düzeyinde bir sistem haline gelmiştir. Bu yıllarda kazanılan başarılar ile uzaktan eğitim büyük ilgi ve kabul görmüştür. 2000’li yılların başından itibaren bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan gelişmelerle birlikte uzaktan eğitim milyonları bulan öğrencinin faydalandığı bir sistem olmuştur (Bozkurt, Türkiye’de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını, 2017, s. 86).

Covid-19 salgını sürecinde uzaktan eğitim ülkelerin eğitim faaliyetlerinin devamı için sığındığı ilk liman olmuştur. Ekonomik bakımdan güçlü olan ve uzaktan eğitim alt yapısı olan ülkeler, bu süreci gelişmişlik düzeyi düşük olan ülkelere nazaran daha kolay geçirmiştir. Dünya ülkelerinde pandemi ilanı ile farklı uygulamalarla uzaktan eğitime geçilmiştir. İnternet uygulamaları, tv ve radyo yayınları, telekonferans türünden ücretli ya da ücretsiz uygulamalar sayesinde öğrencilere ulaşılmıştır (Eken, Tosun, & Tuzcu Eken, 2020, s. 118-123). Eğitim politikalarındaki Covid-19’a bağlı zorunlu değişimlere bağlı olarak okullar bir süreliğine kapatılırken bir yandan da uzaktan eğitimin yeni temelleri atılmıştır (Eren, 2020, s. 155).

Covid-19 pandemisi tüm dünyada ciddi değişim ve dönüşümlere yol açarken eğitim alanında da önemli etkiler bırakmıştır. Uzaktan eğitim, öğrencilerin yüz yüze eğitim öğretim sürecini kesintiye uğratarak öğretmenlerin ise teknolojik pedagojik alan bilgi ve becerilerini geliştirebilmeleri için zorunlu bir fırsat yaratmıştır (Kırmızıgül, 2020, s. 288). Salgın dönemindeki uzaktan eğitim faaliyetleriyle öğretmenler geleneksel öğretmen modelinden dijital çağın öğretmenine hızlı ve zorunlu bir geçiş yaparken öğrencilerde bilgisayar ve internet ortamlarının eğlence ve oyun aracı olmasının dışında eğitim-öğretim yanı sıra tanışmışlardır. Bu süreçte ebeveynlerin de çocukları ile daha fazla ilgilenebildikleri, “whatsapp” gibi gruplar aracılığıyla daha fazla bilgi alışverişinde buldukları gözlemlenmiştir (Alaca & Şanal, 2020, s. 23).

Uzaktan eğitim sürecinde, ailesinden gerekli desteği alabilen ve yeterli teknolojik koşullara sahip öğrenciler ile bunlara sahip olmayan öğrenciler arasında ciddi farklar olduğu gözlemlenmiştir. Ailelerin hatta ülkelerin sosyo-ekonomik düzeyi alınan uzaktan eğitimin verimli olmasında belirleyici olmuştur. Tüm dünya ülkeleri uzaktan eğitim sürecini çevrim içi platformlar, radyo, televizyon ve ev ödevleri aracılığıyla sürdürmüştür. Bu noktada ülkelerin sundukları tercihleri, gelir durumlarına bağlı olarak gelişmişlik düzeyleri belirlemiştir (Özer & Suna, 2020, s. 180-181).

Uzaktan eğitime erişimde sıkıntı yaşayan öğrenciler Covid-19 salgınıyla birlikte eğitimden tamamen kopma durumuyla karşılaşmıştır. Uzaktan eğitim faaliyetlerinin bazen tüm öğrencileri kapsayamadığı ya da gerekli dijital araçların yetersizliği sebebiyle bazı öğrencilerin eğitim sürecine dahil olamadığı görülmüştür (Arık & Ergün, 2020, s. 49).

Covid-19 nedeniyle okullara veya üniversitelere gitmeyen çocuk, genç ve yetişkin sayısı artmıştır. Dünyanın dört bir yanındaki hükümetler, küresel salgını kontrol altına almak amacıyla eğitim kurumlarını kapatmıştır. UNESCO’ya göre, 100’den fazla ülke, dünya öğrenci nüfusunun yarısından fazlasını etkileyen ülke çapında kapatmalar uygulamıştır. Diğer bazı ülkeler yerleştirilmiş okul kapanışları uygulamıştır ve UNESCO, eğitimdeki aksamaları en aza indirmek ve özellikle en savunmasız olanlar için öğrenmenin sürekliliğini kolaylaştırmak için çalışan ülkelere acil destek sağlamıştır (UNESCO, 2020a).

Unesco verilerine göre uzaktan öğrenme stratejilerinin etkinliği; teknolojik hazırlık, içerik hazırlığı, pedagojik ve ev tabanlı öğrenme desteği hazırlığı, izleme ve değerlendirme hazırlığı gibi çeşitli açılardan hazırlık seviyelerine göre belirlenmektedir (UNESCO, 2020b). Dolayısıyla uzaktan eğitimin faydalı olabilmesi için, öğrencilerin evlerinde sessiz bir ortamın olması, gerekli dijital araçlara ve internet bağlantısına sahip olunması ve ebeveynlerinin eğitim ve dijital okuryazarlık düzeyinin iyi olması gibi faktörlere ihtiyaç duyulmuştur (Eğitim-Bir- Sen, 2021, s. 20). Uzaktan eğitimde öğrencilerin dijital araçlara sahip olmamaları ya da dijital araçları yeterince aktif kullanamamaları, eğitim sürecine dahil olamamalarına sebep olmuştur. Bu durumlara ev ortamının fiziki ve psikolojik uygunluğu ve velilerin ilgi durumları gibi etmenler de eklenince öğrencilerin eğitim süreçlerine dahil olmadıkları ve eğitimdeki eşitsizliklerin de arttığı görülmüştür (Şahin, 2020, s. 73). Çünkü Covid-19 ve uzaktan eğitim sürecinde, öğrencilerin ev koşulları ve evlerinde sahip oldukları imkanlar öncesinden daha önemli bir hal almıştır. Kendine ait bir odasının ya da çalışma ortamının olması ya da evdeki öğrenci sayısı öğrencilerin uzaktan eğitim sürecini takip edebilmelerinde belirleyici olmuştur (Özer M. , Suna, Çelik, & Aşkar, 2020, s. 221).

Covid-19 salgınının küresel olarak eğitim sistemlerini bozduğu ve en çok savunmasız öğrencileri etkilediği görülmüştür. Okul kapanışları, eşitsizlikleri arttırırken önceden var olan bir eğitim krizini şiddetlendirmiştir ve öğrencilerin en az üçte birinin uzaktan eğitim almasını engellemiştir (UNESCO, 2020c). Tüm bu faktörler göstermektedir ki uzaktan eğitim sürecinde sosyoekonomik olarak daha iyi olan aileler çocuklarına daha iyi koşullar sunabilmişken sosyoekonomik olarak iyi durumda olmayan ve eğitim durumları yetersiz olan aileler gerekli desteği sunamamıştır (Çelik, 2020, s. 5-6). Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO), Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD), UNICEF ve Dünya Bankası gibi kuruluşların raporlarına bakıldığında pandeminin başlaması ve okulların kapatılmasıyla dezavantajlı çocukların (yoksul, göçmen, mülteci, özel eğitim gerektiren vb.) pandeminin olumsuz etkilerini çok daha zorlu bir şekilde yaşadıkları görülmektedir (Çelik & Şahin, 2020, s. 592). Yine benzer verilere bakıldığında gelişmiş ülkelerdeki öğrencilerin bilgisayar, internet ve sessiz bir çalışma ortamına sahip olduğu lakin Türkiye ve Türkiye gibi düşük gelirli ülkelerdeki öğrencilerin bu olanaklara erişimde sıkıntı yaşadığı görülmektedir (Çelik & Şahin, 2020, s. 599).

Uzaktan eğitimde öğrencilerin derslere katılımın düzenli olmadığı, motivasyon sorunları yaşadıkları ve dikkat eksikliği yaşadıkları görülmüştür (Bayram, 2020, s. 105). Öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerinde, uzaktan eğitimi olumsuz yönde etkileyen ortak sorun olarak etkileşimin olmaması, soyut bir ortamın olması ve yüz yüze eğitimdeki gibi güçlü bir iletişimin olmaması görülmüştür. Covid-19 sürecinde uzaktan eğitim faaliyetlerinin, eğitimin aksamaması ve öğrencilerin psikolojik olarak olumsuz etkilenmemeleri için, makul bir karar olduğu ancak eksik ve yetersiz yönlerinin de olduğu görülmektedir. Çünkü uzaktan eğitim okul ortamının yarattığı eğitim-öğretim ruhunu verememektedir (Başaran, Doğan, Karaoğlu, & Şahin, 2020, s. 393-394). Bu sebeplerden ötürü; okulların kapalı kalması öğrencilerin hazırbulunuşlukları, kendi kendine öğrenme kapasiteleri ve uzaktan öğrenme imkanlarına göre değişse de öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimi üzerinde olumsuz etkilerinin olacağını öngörmek zor değildir (Karip & Çelikkemir, 2020, s. 3).

### **3.3.1. Covid-19 Pandemi Sürecinde Diğer Ülkelerde Uzaktan Eğitim**

Covid-19 pandemisi, gezegenin hemen her yerinde okulları kapatarak eğitim üzerinde derin etkiler yaratmıştır. COVID-19 krizinin eğitim üzerindeki şoku emsalsiz olsa da eğitim topluluğu,

toparlanma için bir zemin hazırlayarak krizlere karşı direnç sergilemiştir. COVID-19 salgını 150'den fazla ülkede eğitimi aksatmış ve 1,6 milyar öğrenciyi etkilemiştir. Buna karşılık, birçok ülke bir tür uzaktan öğrenme uygulayarak COVID-19'un erken evresindeki eğitim müdahalesiyle, acil müdahale olarak uzaktan öğrenme yöntemlerinin uygulanmasına odaklanmıştır. Pandeminin seyriyle eğitim alanındaki tedbirleri de değişmiştir (World Bank, 2021).

Covid-19 nedeniyle dünyanın her yerindeki hükümetler, küresel salgını kontrol altına almak amacıyla eğitim kurumlarını kapatmıştır. UNESCO verilerine göre, birçok ülke ülke genelinde kapatmalar uygularken bazı ülkeler de kısmi okul kapatmaları uygulamıştır. UNESCO, bu süreçte eğitimdeki aksaklıkları en aza indirmek için özellikle en savunmasız olan ülkelere öğrenmenin sürekliliğini kolaylaştırmaya yönelik destekler sağlamıştır (UNESCO, 2020) . UNESCO İstatistik Enstitüsü ve Uluslararası Telekomünikasyon Birliğinden alınan bir diğer verilere göre ise; Covid-19 salgını nedeniyle yaklaşık 826 milyon öğrencinin bir ev bilgisayarına erişiminin olmadığı ve 706 milyon öğrencinin evinde internet olmadığı bildirilmiştir. Bu eşitsizliğin genellikle düşük gelirli ülkelerde yoğunlaştığı görülmüştür. Bu süreçte birçok ülke eğitimin sürekliliğini sağlamak için dijital tabanlı uzaktan eğitim sistemi kullanmıştır. Küresel olarak 191 ülke okullarını kapatırken en az 1,5 milyar öğrenci ve 63 milyon ilkököl ve ortaokul öğretmeni COVID-19 pandemisinin yol açtığı benzeri görülmemiş aksaklıktan etkilenmiştir (UNESCO, 2020).

31 Ocak 2020 tarihinde Dünya Sağlık Örgütü (WHO) tarafından “Uluslararası Halk Sağlığı Acil Durumu” olarak kabul edilen salgın sebebiyle Çin’de 16 Şubat 2020 tarihinden itibaren kademeli olarak kapatılan okullar 21 Şubat tarihinde tam kapanmaya gitmiştir. Moğolistan’da okullar 16 Şubat 2020 tarihinde tamamen kapatılmıştır İtalya 25 Şubat 2020 tarihinde, İran 26 Şubat 2020 tarihinde, Pakistan 27 Şubat 2020 tarihinde, ABD, İngiltere, Irak ve Vietnam ise 29 Şubat 2020 tarihinde yüz yüze eğitime kısmen ara vermiştir. Nikaragua, Tayvan ve İsveç’ te okullar kapatılmamıştır. İsveç, Norveç, Almanya, Danimarka ve Avusturya’da da okullar Mayıs ayında kısmen geri açılmıştır (Şakiroğlu, 2020, s. 14).

Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu (UNESCO) verilerine göre 2020 Nisan ayının başlarında 190’dan fazla ülkede öğrencilerin %91,3’ünü oluşturan 1,6 milyar öğrenci yüz yüze eğitimden faydalanamamıştır. Avrupa, Uzak Doğu ve Okyanusya ülkeleri olmak üzere ülkelerin çoğu salgını kontrol altına alır almaz okulların açılmasına öncelik tanımıştır. Covid-19 salgınıyla Mart 2020 sonunda, aralarında Türkiye’nin de olduğu 41 ülke okullarını ülke genelinde tamamen kapatırken, beş ülke (Avustralya, İzlanda, Rusya Federasyonu, İsveç ve Amerika Birleşik Devletleri) yerel düzeyde kapatma uygulamıştır. Portekiz, İspanya ve Hindistan da ise bölgesel olarak okul kapatma yoluna gidilmiştir. İzlanda’da sınıf büyüklüğü 20’nin altında olan ilkökuller açık kalırken, İsveç’te ilkököl ve ortaokullar açık kalmış lise düzeyindeki okullar ise mart ayının ortasından itibaren kapatılmıştır. İngiltere, Yeni Zelanda, Meksika ve İsviçre okulların kapatılması kararını epey ertelerken Singapur ise okullarını hiç kapatmamıştır (EBSAM , 2021, s. 19-23).

İtalya, İspanya ve Fransa gibi ülkeler sert karantina ve kısıtlama önlemleri alırken nisan ayının sonunda itibaren Danimarka, Almanya, Çin, Japonya, Güney Kore, Avustralya ve Yeni Zelanda gibi ülkeler okullarını yeniden açabilmiştir. UNESCO’nun 8 Eylül 2020 tarihli verileri, 50 ülkede 900 milyona yakın öğrencinin yüz yüze eğitime henüz başlamadıkları yönünde olmuştur. Latin Amerika ülkeleri ile Türkiye’den Bangladeş’e kadar uzanan hattaki Asya’nın güneyindeki ülkelerde okullar kapalı tutulurken Çin, ABD, Avustralya gibi ülkelerde okulların kısmen kapalı olduğu görülmüştür. Avrupa ülkelerinin çoğunda, Güney Kore ve Japonya’da ise okullar açık tutulmuştur (UNESCO, 2020c). Pekin, Şangay ve Guangzhou’daki lise son sınıf öğrencileri

üniversiteye giriş sınavlarına hazırlanmak için 27 Nisan'da okula dönmüşlerdir. Danimarka 15 Nisan itibarıyla lise ve üniversiteleri kapalı tutarken bakım evleri, okul öncesi eğitim kurumları ve 1. sınıftan 5. sınıfa kadar olan okulları yeniden açmıştır. Almanya ise yalnızca lise son sınıf öğrencileri için 20 Nisan'da okulları açmıştır (Karip & Çelikdemir, 2020, s. 1).

Covid-19 pandemisiyle Avrupa'nın (İsveç ve İzlanda hariç) tamamında tüm kademelerdeki okullar 16 Mart'tan itibaren bir hafta içinde kapatılmıştır. İsveç ve İzlanda'da ise lise ve üniversiteler kapatılırken, diğer kademeler ciddi sosyal mesafe ve hijyen önlemleri alınarak okullar açık tutulmuştur. Virüsün yayılma hızına göre 6 Nisan'da Japonya, 15 Nisan'da Danimarka, 20 Nisan'dan itibaren Norveç, mayıs ayının ilk haftası itibarıyla Almanya ve Çin kademeli olarak okullarını yeniden açmıştır. İtalya ise öğretim yılında okulları kapalı tutmuştur. Okulların kapatılmasıyla mevcut teknolojik imkânlar, öğretmenlerin teknoloji kullanma becerileri ve çocukların internete erişim düzeylerine göre senkron (eşzamanlı) ve senkron olmayan şekilde uzaktan/online eğitim süreçleri başlatılmıştır. Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO), okulların kapanmasının özellikle savunmasız ve marjinalleşmiş dezavantajlı kesimlere yönelik sosyal ve ekonomik maliyeti yükseltirken eğitim sistemindeki eşitsizlikleri daha da derinleştirdiği belirtilmiştir. Okulların kapanmasıyla Çin düşük gelirli ailelerin öğrencilerine bilgisayar sağlamış, veri paketleri ve telekomünikasyon sübvansiyonları sunmuştur. Fransa internet veya bilgisayarlara erişimi olmayan öğrencilerin yüzde 5'ine cihaz ödünç vererek basılı ödevler sağlamıştır. Portekiz çocuklara posta ile basılı ödevler göndermiştir. İtalya ise yoksul ailelere uzaktan eğitim için özel finansal destekler tahsis etmiştir (Çelik, 2020). İtalya'da öğrenmenin devamı için "herkes bir araya geliyor" hareketi benimsenmiştir. Eğitime emek veren tüm kurum ve kuruluşlar bir araya gelmiştir. Okulların deneyimleri, e-öğrenme platformları, özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere yönelik uygulamalar, multimedya içerikleri ve webinarlar hareketin parçası olmuştur. Kanada Ontario'da her sınıf seviyesine uygun çevrim içi bir öğrenme platformu (Ontario.ca/learnathome) oluşturulmuştur ve çevrim içi dersler düzenlenmiştir. Her öğretmen kendi öğrencileri için bu platformda yer alan içeriklerden oluşan haftalık bir plan oluşturarak bu planı ailelerle paylaşmıştır (TEDMEM, 2020, s. 45-46).

### **3.3.2. Türkiye'de Covid-19 Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim**

Türkiye'de uzaktan eğitim sürecinde; dijitalleşmede teknolojik altyapının sağlamaştırılması, eğitimcilerin online eğitim becerilerinin geliştirilip kapasitelerinin artırılması, nitelikli online eğitim içeriği üretilmesi ve online eğitimler için etkili ölçme değerlendirme sistemlerinin üretilmesi gibi ihtiyaçların öne çıktığı görülmektedir (Avcı & Akdeniz, 2021, s. 142).

Türkiye'de uzaktan eğitim sürecinde internet erişimi ve cihaz desteği ihtiyacı olan öğrenciler için 15.352 EBA Destek Noktası kurulurken ve 189 gezici EBA Destek Noktası oluşturulmuştur. Evlerinden uzaktan eğitime katılma imkânı olmayan öğrenciler için EBA'dan faydalanmalarını sağlamak adına okullarda EBA destek noktaları oluşturulmuştur. Öğrenciler kendilerine en yakın EBA destek noktasını 'uzaktaneğitim.meb.gov.tr' adresinden erişebilmişlerdir. Ayrıca 25 GB kapasiteli GSM internet hizmeti olan 664.157 adet tablet bilgisayar ve 105.000 sınıf için webcam dağıtımı gerçekleştirilmiştir (MEB YEĞİTEK, 2021).

MEB 12. faz tablet dağıtımında,42 bin 873 tablet bilgisayar daha dağıtarak 700 binin üzerinde tablet dağıtımını gerçekleştirmiştir. MEB dağıtımlarda öğrenci ailelerinin maddi durumu, kardeş sayısı, akademik başarısı gibi kriterleri göz önünde bulundurmıştır (MEB, 2021b). Teknolojik araç-gereç ve internet ihtiyacının arttığı pandemi döneminde bu imkanlardan yoksun

olan bir kesim öğrencinin varlığı, sayısı tam olarak bilinemese de azımsanamayacak düzeydedir. MEB bu noktada elinden geleni yapsa da dijital eğitim ortamlarına erişemeyen öğrenciler telafisi zor bir süreç içine girmiştir (Bayram, 2020, s. 104). TÜİK 'in 2021 hane halkı bilişim teknolojileri kullanım araştırması sonucuna göre evden internete erişim imkanına sahip olan hanelerin oranı %92,0 olarak ölçülmüştür.2020 yılında ise bu oranın %90,7 dir. İnternet kullanan16-74 yaş aralığındaki bireylerin oranı ise bir önceki yıl %82,6 iken 2021 yılında %82,6 olmuştur (TÜİK, 2021).

Uzaktan eğitim sürecinde artan internet kullanımının doğru kanalize edilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü yayınladığı 'Güvenli İnternet Kullanımı' ve 'Siber Zorbalık' başlıklı iki kılavuzda; öğrencilerin teknolojiyi etkili, verimli, uygun ve sorumlu bir şekilde nasıl kullanacakları anlatılmıştır.Siber Zorbalık Kılavuzu'nda ise olası siber zorbalık ve siber zorbalık yapılması durumlarında aileler tarafından izlenmesi gereken yöntemlere yer verilmiştir (MEB, 2020c). Ve alınan tüm önlemler sayesinde; uzaktan eğitimin başladığı 23 Mart 2020'den 18 Haziran 2021 tarihine kadar EBA 23.769.308.322 kez ziyaret edilmiştir. 23 Mart-19 Haziran 2020 tarihlerinde 7 milyon 383 bin 213 öğrenci, 1 milyon 30 bin 516 öğretmen EBA'yı aktif kullanmıştır. 21 Eylül 2020- 18 Haziran 2021 tarihleri arasında 12.873.739 öğrenci ve 1.005.980 öğretmen EBA'yı, 836.384 öğrenci ve 177.344 öğretmen de EBA Akademik Destek'i aktif bir şekilde kullanmıştır (MEB YEĞİTEK, 2021).

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan EBA (eğitim bilişim ağı) uzaktan eğitim sürecinde yenilense de bu platformu öğretmen ve öğrenciler zaten kullanmaktaydı. TRT EBA TV ise virüs tedbirleri kapsamında devreye girmiştir. Öğrenciler uzaktan eğitim sürecinde eğitim videolarının tekrarını 'meb.gov.tr' üzerinden takip edebilmişlerdir. Uzaktan eğitim sürecinde öncelik TRT EBA TV' den derslerin takip edilmesine verilmiştir. EBA ise daha ziyade ders tekrarı, konu eksikliği, sorular ve sanal sınıflara erişmek isteyen öğrenciler için kullanıma sunulmuştur. Ve ilk etapta bu kullanım için tüm GSM operatörlerinden 8 GB ücretsiz internet imkânı sağlanmıştır (MEB, 2020d): 23 Mart-19 Haziran 2020 tarihlerinde TRT EBA TV İlkokul, TRT EBA TV Ortaokul ve TRT EBA TV Lise kanallarından toplam 2 bin 516 saat yayın yapılmıştır. 21 Eylül 2020- 18 Haziran 2021 tarihleri arasında EBA TV İlkokul, EBA TV Ortaokul ve EBA TV Lise kanallarından toplam 12.182 saat yayın yapmıştır (TEDMEM, 2020). Haziran 2021 tarihleri arasında yapılan toplam yayın saati 18.377 olarak kayıt altına alınmıştır. Uzaktan eğitim süresi boyunca toplam 11.523 ders videosu ve 1.049 ders dışı etkinlik videosu hazırlanmıştır. Diğer yandan, EBA Mobil uygulaması da Android cihazlar için 31M, iOS cihazlar için 3,1M indirilme sayısına ulaşmıştır (MEB YEĞİTEK, 2021).

Covid-19 sürecinde kaynaştırma yoluyla öğrenimlerine devam eden ilkokul, ortaokul ve lise öğrencileri Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından, "www.eba.gov.tr" ve TRT EBA TV'de, oluşturulan içeriklerden faydalanmışlardır. Ve bakanlık "444 0 632" nnumaralı telefonla evlerinde özel eğitim ihtiyacı olan çocukları olan velilere, eğitim öğretim yöntem ve metodları hakkında rehberlik hizmeti sunmuştur (MEB, 2020e). TRT EBA TV' de özel eğitim ailelerine ve engel türlerine yönelik 80 bilgilendirme videosu, öğrencilere yönelik hazırlanan 520 ders içeriği videosu yayınlanmıştır (MEB, 2021, s. 64).

Covid-19 pandemisinde salgından korunmak ve psikolojik sağlamlığı artırmak için öğrencilerimize, gençlerimize ve velilerimize destek olmak adına "Aileler İçin Çocuklara Yardım Rehberi", "Yetişkinler İçin Bilgilendirme Rehberi" ve "Gençler İçin Bilgilendirme Rehberi" gibi farklı rehberlik hizmetleri sunulmuştur (MEB, 2020f). 23 Mart tarihinden 31 Mayıs 2020'ye kadar

okul rehberlik ve psikolojik danışma servisleri ile rehberlik ve araştırma merkezleri tarafından 9 milyon 623 bin 325 öğrenci ve 6 milyon 689 bin 482 veli olmak üzere toplam 16 milyon 312 bin 807 kişiye rehberlik hizmeti verilmiştir (MEB, 2020g).

Covid-19 sürecinde BİLSEM'ler 3-D yazıcılarla yüz koruyucu siper üretimine başlamıştır. Mayıs 2020'ye kadar 150 bin yüz koruyucu siperliğin yanı sıra video, laringoskop cihazı ve solunum cihazı da üretmişlerdir (MEB, 2020f). Millî Eğitim Bakan Yardımcısı Mahmut Özer, yüz koruyucu siperlerin üretilmesi için gerekli tasarım çalışmaları yapılarak ve altyapı destekleri sağlanarak 150 BİLSEM 'de üretime başlandığını söylemiştir. 3-D yazıcılarla yaklaşık 2 saatte 1 yüz koruyucu siper üretilebileceğini ve böylelikle ayda 30 bin civarında siperlik üretilebileceğini belirtmiştir (MEB, 2020h).

Covid-19 sürecinde dezenfektan üretimi yapan Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi sayısı 28'den 44'e çıkarılmıştır (MEB, 2020i). Covid-19 önlemleri kapsamında daha çok okulun hijyen, temizlik ve dezenfeksiyon çalışmalarını sürdürebilmek için meslek liselerinde üretime ağırlık verilmiş ve yaklaşık 54 bin okulun temizlik malzemesi ihtiyaçlarını karşılayabilecek bir kapasiteye ulaşılmıştır. Covid-19 sürecinde bakanlığın destek ve önerileriyle tıbbi maske ve tek kullanımlık ürünler üretilmesi desteklenmiştir. Bu kapsamda kısa sürede 200 bin maske üretilirken ayda 2 milyon maske üretebilecek kapasiteye ulaşılması hedeflenmiştir. Özellikle sağlık çalışanları için tek kullanımlık önlük, tulum gibi ürünlerin yanında İstanbul'da seçilen pilot okullarda tek kullanımlık çatal, bıçak gibi ürünlerinde üretimine başlanmıştır. MEB üretilen temizlik ve dezenfektan malzemelerini ve cerrahi maskeleri, yaşlı ve bakıma muhtaç ailelere 81 ilde Valilikler aracılığıyla ücretsiz ulaştırmıştır (MEB, 2020j). Yine bu süreçte COVID-19 ile mücadele kapsamında mesleki ve teknik liseleri ARGE merkezlerine dönüştürülerek, UVC hava sterilizasyon cihazı, video laringoskop cihazı izole numune alma ünitesi, temassız kızılötesi (IR) termometre cihazı ve yoğun bakım yatağı gibi ürünler de üretilmiştir (MEB, 2021, s. 54).

Ekim 2020 verilerine göre 750.350 Suriyeli öğrenci Bakanlığa bağlı kurumlarda öğrenimlerine devam etmektedir (MEB, 2021, s. 112). Türkiye'deki yabancı öğrencilere ve ailelerine 'Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü' koordinesinde uzaktan eğitim sürecinde alternatif eğitim hizmetleri sunulmuştur. İlkokul, ortaokul ve lise kademesinde öğrenim gören yaklaşık 800 bin öğrenci uzaktan eğitim sürecinde TRT-EBA TV ve EBA üzerinden derslere katılmıştır. Yabancı öğrencilerin, 'Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi' (PIKTES) kapsamında 'Uyum İçin Türkçe' uzaktan eğitim ders videoları hazırlanmıştır. Görevlendirilen 3 bin 547 Türkçe öğretmeni öğrencileri bu süreçte bilgilendirirken 375 rehber danışman ise öğrencilere akademik ve kişisel rehberlik yapmıştır. Uzaktan eğitim sürecini desteklemek için Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF) yaklaşık 75 bin dezavantajlı öğrenciye kırtasiye malzemesi, yabancı öğrenciler için hazırlanmış 10 kitaptan oluşan hikâye seti ve Türkçe alıştırma kitabı eğitim seti göndermiştir (Karataş, 2020).

Covid-19 pandemi sürecinde öğrenciler teknolojik ekipman eksikliği bakımından (bilgisayar, dizüstü bilgisayar, televizyon), aile bireylerinin çalışma zorunluluğu sebebiyle derslerin düzenli takip edilmemesi bakımından, ebeveynlerin eğitim seviyesi farklılığından ve kronik rahatsızlıklar gibi birçok aksaklıktan mütevellit fırsat eşitsizliğine maruz kalmışlardır. Anne-baba ya da çocuğa bakım veren kişilerin eğitim düzeyinin Covid-19 pandemi sürecindeki uzaktan eğitim faaliyetlerinde öneminin arttığı görülmüştür. En çok bu süreçte ebeveyn desteğine ve kontrolüne ihtiyaç duyan öğrenciler arasında bir eşitsizlik oluşmuştur. Eğitim düzeyi yüksek olan

ebeveynlerin, çocukları için evde oluşturdukları atmosfer öğrenme sürecinin kalitesini de yükseltmiştir (Yıldız & Akar Vural, 2020, s. 564).

Pandemi koşullarında okulların kapalı kalmasının öğrencilerde telafisi zor öğrenme kayıpları ve eksiklikleri oluşturduğu ve bu durumun dezavantajlı öğrencilerde daha fazla olduğu görülmüştür. Öğrencilerin uzaktan eğitim hizmetlerinden yeterli bir şekilde yararlanabileceği bir bilgisayarının bulunmaması dezavantajı Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde, diğer bölgelere nazaran daha fazla görülmüştür. Ayrıca bu bölgelerdeki internet bağlantısı problemlerinin de daha fazla olduğu saptanmıştır (Yılmaz, Güner, Mutlu , Doğanay , & Yılmaz, 2020, s. 80).

Covid-19 sürecinde geçirilen 2019-2020 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde ve 2020-2021 eğitim öğretim yılının tamamında okulların açılma ve kapanmasıyla ilgili kararlara, Sağlık Bakanlığı Koronavirüs Bilim Kurulu tavsiye kararları ve Cumhurbaşkanlığı Kabine Toplantısında yapılan değerlendirmeler neticesinde varılmıştır. Salgının seyri izlenerek eğitim alanında hızlı ve sürekliliği olmayan kararlar alınmıştır (TEDMEM, 2022, s. 20). Covid-19 krizi, birçok ülkenin kriz müdahalesine hazırlıksız olduğunu ortaya koymuştur. Halihazırda, çoğu ülkenin beklenmedik durum planlarının olmadığı ve çok azının pedagojik süreklilik konusuna uzaktan öğrenmeyi dahil ettiği görülmüştür (UNESCO, 2020c) .

Covid-19 pandemisine yanıt olarak okulların küresel olarak kapanması, çocukların eğitimi, korunması ve refahı için benzeri görülmemiş bir risk oluşturmuştur. Birleşmiş Milletler Genel Sekreter António Guterres hükümetleri ve bağlıları, en marjinal olanlar da dahil olmak üzere, tüm çocuklar için eğitime öncelik vermek ve küresel mesafeyi güçlendirmek adına okulların yeniden açılmasını kolaylaştırmak ve hükümetleri desteklemek için Eğitim Koalisyonu kurmayı önermiştir (UNESCO, UNICEF, World Bank ve WFP., 2020).

TEDMEM'in Covid-19 Sürecinde Eğitim: Uzaktan Öğrenme, Sorunlar ve Çözüm Önerileri raporuna göre öğrencilerin yüzde 60'ı EBA' ya giriş yapmamıştır. Elde olan veriler incelendiğinde bu öğrencilerin öğrenmelerini nasıl sürdürdüğü, EBA TV'den faydalanıp faydalanamadıkları ya da mevcut içeriklerin farklı sınıf seviyelerindeki öğrenmeyi nasıl etkilediği bilinmemektedir. Yüz yüze eğitime geçişin uzaması halinde öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişiminin olumsuz etkilenmesi, beslenme ve davranış sorunlarının oluşması ve öğrencilerin fiziksel olarak hareketsiz kalmalarının çeşitli sağlık problemleri yaratacağı görüşleri ortaya konulmuştur (TEDMEM, 2019).

### **3.3.3. Türkiye'de Uzaktan Eğitim Alanında Alınan Covid-19 Tedbirleri Kronolojisi**

Tüm dünyaya yayılan Covid-19 salgını kapsamında ülkeler tek tek kendi önlemlerini alırken Türkiye'de de MEB vakit kaybetmeden kendi önlemlerini almıştır. Bu önlemler kronolojik olarak aşağıda verilmiştir:

- Alınan ilk karar ülke genelindeki tüm okulların, 16 Mart tarihinden itibaren ara tatilin de 1 hafta öne alınarak, iki hafta tatil edilmesi olmuştur. Bu karara üniversiteler de 16 Mart tarihinden itibaren üç hafta boyunca tatil ilan ederek katılmışlardır (Cumhurbaşkanlığı Sözcülüğü, 2020).
- Sosyal izolasyon gereğince 23 Mart 2020 tarihiyle MEB'e bağlı olan tüm kurumlarda Elektronik Eğitim Ağı (EBA) ve TV kanalları (TRT EBA TV) aracılığıyla uzaktan eğitime geçilmiştir. Alınan bu kararın UNESCO'nun eğitim politikalarıyla uyduğu görülmektedir (Eren, 2020).

- Millî Eğitim Bakanı Ziya Selçuk, sosyal medya hesabından Covid-19 önlemleri kapsamında başlatılan uzaktan eğitim sürecinde ailelerle iş birliğinin öneminden bahsederken uzaktan eğitim sürecinin detaylarının simülasyonlarla anlatılacağını söylemiştir (MEB, 2020k).
- Öğrenci, öğretmen ve velilere uzaktan eğitim süreci hakkında 444 0 632 numaralı MEBİM Çağrı Merkezi üzerinden 7 gün 24 saat destek ve yönlendirme hizmeti sunuldu (MEB, 2020l).
- Bir haftalık tatiden sonra, 23 Mart Pazartesi günü, Millî Eğitim Bakanı Ziya Selçuk'un verdiği ilk dersle, EBA TV İlkokul, EBA TV Ortaokul ve EBA TV Lise olmak üzere üç kanalda ve de Eğitim Bilişim Ağı (EBA) üzerinden uzaktan eğitim süreci başladı. Yayın akışları eba.gov.tr ana sayfasından ve TRT internet sitesinden günlük ve haftalık olarak yayınlandı. Yine bu tarihte YKS ve LGS' ye hazırlanan öğrencilerin sadece yüz yüze eğitimde gördükleri konulardan sorumlu tutulacakları duyuruldu (MEB, 2020m).
- Covid-19 tedbirleri kapsamında başlayan uzaktan eğitim faaliyetlerinin ilk etapta 30 Nisan'a kadar devam edeceği duyuruldu (MEB, 2020n).
- Daha sonra salgının seyri göz önünde bulundurularak okullarda 31 Mayıs 2020 tarihine kadar uzaktan eğitime devam edildi. 2019-2020 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde öğrencilerin herhangi bir ölçme değerlendirmeye tabi tutulmayacakları birinci dönemde aldıkları notlarla ortalamalarına bakılmaksızın sorumlu olarak bir üst sınıfa geçecekleri duyuruldu (MEB, 2020o).
- MEB, Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği ile Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinde değişikliğe gitti. Yapılan değişiklikle uzaktan eğitim ve telafi eğitimlerinin puanla değerlendirilmesinin yapılmamasına, olağanüstü durumlarda eğitime ara verilmesi halinde yıl sonu puanının bir dönem puanı ile belirlenmesine ve bir dönem puanı ile doğrudan sınıf geçme şartlarını sağlayan öğrencilerin doğrudan bir üst sınıfa geçebileceğine karar verildi (T.C.Resmi Gazete, 2020).
- 2020-2021 eğitim ve öğretim yılının ikinci döneminde her dersten 1 sınav yapılmıştır. 9, 10 ve 11. sınıf öğrencilerine sınavlara katılıp katılmama tercih hakkı verilmiştir. Sınavlara katılmak istemeyen öğrencilerin velileri 21 Mayıs 2021 tarihine kadar okul müdürlüklerine başvurmuşlardır. Sınavlarına katılmayacak olan öğrencilerin 2020-2021 eğitim ve öğretim yılı, birinci dönem notlarına göre tamamlanmıştır. Sınava giren öğrenciler 1 Kasım 2020- 26 Mart 2021 tarihleri arasında işlenen konu ve kazanımlardan sorumlu tutulmuşlardır (MEB, 2021a).
- 3 Şubat'ta başlayan 2019-2020 eğitim öğretim yılı bahar dönemi 19 Haziran'da son buldu (TEDMEM, 2021).
- Yükseköğretim Kurumları sınavı ise, ÖSYM tarafından gerekli koruyucu önlemler alınarak 27 – 28 Haziran 2020 tarihinde yapılmıştır (YÖK, 2020).
- 2020-2021 eğitim öğretim yılı 31 Ağustos 2020'de uzaktan eğitimle açıldı. 18 Eylül 2020' ye kadar süren hazırlık döneminin ardından 21 Eylül'de okul öncesi ve ilkokul 1. sınıflar için 21-25 Eylül 2020 tarihleri arasında "Okula Uyum Programı" uygulandı. 28 Eylül'den itibaren okul öncesi ve ilkokul 1. sınıflarda haftada iki gün yüz yüze eğitime

geçildi. Bilim Kurulunun tavsiye kararlarıyla belirli sınıflarda aşamalı ve seyreltilmiş şekilde yüz yüze eğitime geçildi (MEB, 2020p).

- 12 Ekim’de ilkokul 2, 3, 4, 8 ve 12. sınıflarda yüz yüze eğitime başlandı. 2 Kasım Pazartesi gününden itibaren ise 5. ve 9. sınıflarda yüz yüze eğitime başlandı. Lise 9. sınıflarda haftada 2 gün toplam 16 ders saati yapıldı. Sınıflar, mümkün mertebe sosyal mesafe kurallarına göre gruplara ayrılmış, her ders süresi 30 dakika ve tenefüsler 10 dakika olarak uygulandı. Yüz yüze eğitim dışında kalan derslerde uzaktan eğitim yoluyla tamamlandı. Tüm yıl boyunca çocuğunu okula göndermek istemeyen velinin yazılı onayı alınarak öğrenci devamsız sayılmadı (MEB, 2020r).
- Mesafe kurallarını sağlayabilmek için, yüz yüze eğitimde 2 gün yani pazartesi-salı günleri sınıfın yarısının gelmesine perşembe-cuma günü de diğer yarısının gelmesine çarşamba günü ise ara verilmesine karar verildi (MEB, 2020s).
- 20 Kasım Cuma gününden 4 Ocak Pazartesi gününe kadar resmî, özel, örgün ve yaygın tüm eğitim öğretim faaliyetlerine, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerindeki "bireysel eğitimler" hariç, uzaktan eğitim yoluyla devam edilmesine karar verildi (MEB, 2020t).
- İlkokul, ortaokul ve liselerde uzaktan eğitim, 2020-2021 eğitim öğretim yılının ilk döneminin tamamlanacağı 22 Ocak 2021 Cuma gününe kadar devam etti. 25 Ocak 2021 Pazartesi günü başlayan yarıyıl tatil süresine ikinci dönemdeki bir haftalık ara tatil süresi de eklendi. Böylelikle 2020-2021 eğitim öğretim yılının ikinci dönemi uzaktan eğitimle 15 Şubat 2021 Pazartesi günü başladı (MEB, 2020u).
- Türkiye genelindeki köy okulları ve anaokulları 15 Şubat 2021’de eğitim yılının ikinci dönemine yüz yüze eğitimle başladı (MEB, 2021c).
- 2 Mart 2021 itibariyle illerin salgın riski durumuna göre okul öncesi ve özel eğitim kurumlarında, köy gibi seyrek nüfuslu yerlerdeki okullarda yüz yüze eğitime tam zamanlı olarak devam edildi. Tüm illerde 8. sınıflarda haftada 12-22 saat ve 12. Sınıflarda 16-24 saat olmak üzere seyreltilmiş yüz yüze eğitim yapıldı. Düşük ve orta riskli illerde ilkokullar, ortaokul 5,6 ve 7. sınıflar ile lise hazırlık, 9, 10 ve 11. sınıflarda seyreltilmiş gruplar halinde haftada iki gün yüz yüze eğitime geçilirken, yüksek ve çok yüksek riskli illerde uzaktan eğitime devam edildi (MEB, 2021d).
- Liselerde tüm sınıf seviyelerinde birinci döneme ilişkin yapılamayan sınavlar 1 Kasım 2020’ ye kadar işlenen konular dahilinde 1 Mart’tan itibaren 2 haftayı geçmeyecek şekilde yapıldı. Sorumluluk sınavları 1 ile 31 Mart tarihleri arasında yapıldı. İller arası hareketliliğin azaltılabilmesi için öğrenciler buldukları yerleşim yerlerinde öğrenim gördükleri okul türündeki eğitim kurumlarında sınava girdi (MEB, 2021e).

#### **3.4. Covid-19 Sürecinde Türkiye’ de Öğretmenlik**

Covid-19 önlemleri kapsamında okulların kapanması ve uzaktan eğitime geçilmesiyle öğretmenler daha önce deneyimlemedikleri bir formda fiziksel olarak okullarından ve öğrencilerinden uzak kaldılar. Bu bölümde ülkemiz özelinde pandemi sürecinde öğretmenlerin yaşadıkları odaklanılmıştır.

Öğretmenler 2019-2020 eğitim öğretim yılının mart ayında okulların ülke genelinde kapatılmasından beri, Covid-19 salgının yaratmış olduğu koşullarda büyük oranda uzaktan eğitim yoluyla, 1,5 yıl gibi bir süre zarfında öğrencilerine faydalı olmaya çalışmışlardır. Bu zorlu ve stresli

süreçte öğretmenler bir taraftan kendi sağlıklarını korumaya çalışırken bir taraftan da öğrencilerinin iyi olmaları için yoğun çaba sarf etmişlerdir (Salman, Düşkün, & Arık, 2021, s. 23). Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenler hem kendilerini uzaktan eğitime adapte etmeye çalışmış, hem de öğrencileri ve velileri sürece hazırlamıştır. Öğretmenler bu süreçte, ödev ve konu anlatımı, EBA kullanımını ve uzaktan eğitim sisteminde yaşanan problemler gibi birçok konuda gün içerisinde öğrencileriyle iletişim halinde olmuştur (Ergen, 2020). Öğretmenler uzaktan eğitim sürecinde internet bağlantısı, donanım yetersizliği ve eksikliği, elektrik kesintisi, derse erişim, EBA'ya giriş, etkileşim eksikliği, öğrenci devamı ve katılımı, öğrenci motivasyonu eksikliği, geri bildirim alamama gibi birçok problemle değişen oranlarda mücadele etmişlerdir. (Arslan & Şumuer, 2020, s. 221-222).

Covid-19 pandemisi sürecinde Türkiye'de “önce çocuklarımızın ve öğretmenlerimizin sağlığı” ve “Risk varsa biz yokuz” anlayışı benimsenmiştir. Uzaktan eğitim süresince, buradaki risk kelimesinin sadece sağlık alanına vurgu yapması ve okulların kapalı olmasından kaynaklanan diğer kayıpları ve riskleri göz ardı etmesi sebebiyle daima eleştirilmiştir (TEDMEM, 2021, s. 3). Milli Eğitim Bakanı Selçuk ise, okulların tam zamanlı açılması konusunda daha kontrollü bir gidişatı tercih etmelerindeki sebebin ülkemizin koşullarının, yapısının, sosyal hayatının yani özetle sosyoantropolojik fotoğrafının farklılığından kaynaklı olduğunu söylemiştir (AA, 2020).

Öğrencilerin yüz yüze eğitim almaması ve öğretmenlerin de dolayısıyla uzaktan eğitime geçmesi kamuoyunda bazı kesimler tarafından öğretmenlerin bu süreçte yeteri kadar çalışmadıkları yargısını oluşturmuştur. Oysa öğretmenler canlı derslere hazırlanarak, ailelerle ve öğrencilerle ayrı ayrı görüşme yaparak, farklı sebeplerle canlı derslere katılım gösteremeyen öğrencilerle ulaşarak ve de onlara psikolojik destek olmaya çalışarak normal mesai saatlerinin çok üzerinde çalışmışlardır (Koyuncu & Düşkün, 2020, s. 29). Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenler, EBA'da yaptıkları etkinliklerden puan almışlardır. Bu puanlar öğretmenlerin okulda, ilçede ve ilde sıralamalarını belirlemiştir. MEB, daha sonra öğretmenlere EBA'da yaptıkları işlemlerden aldıkları puanların günlük üst sınırı bulunduğunu söylemiştir. Bu sınıra ulaştıklarında, gün içerisinde aynı işlemde başka puan alamamışlardır (Ajanskanu.net , 2020). Öğretmenler uzaktan eğitim sürecinde bazen Zoom yazılımını da kullanmışlardır. Ancak sonraları öğretmenler, bakanlığın da tavsiyesiyle 'Zoom' un çeşitli güvenlik açıklarının olması sebebiyle, Zoom'u kullanmayı bırakmışlardır. EBA platformu ve EBA TV üzerinden uzaktan eğitime devam edilse de öğretmenlerin ara sıra güvenilir canlı ders yazılımlarına ihtiyaç duydukları görülmüştür (Balaman & Hanbay Tiryaki, 2021, s. 77). Yine bu dönemde EBA'nın yoğun kullanılmasından ötürü zaman zaman sistemsel sorunlar yaşanması ve bir süre EBA'ya erişim sağlanamaması öğretmenleri zorlamıştır. Aynı durum bazı üniversitelerin çevrim içi sınav dönemlerinde de yaşanmıştır (Telli & Altun, 2021, s. 101).

Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenler ve öğrenciler için ev, bir ekran aracılığıyla öncesinden farklı bir mekâna, okula dönüşmüştür. Evde uygun bir öğrenme ortamı olmayan öğrencilerin olduğu gibi kalabalık ailelerde yaşayan ya da benzer başka sorunların olduğu öğretmenlerin olduğu da görülmüştür. Çocukları olan öğretmenler bu süreçte hem çocuklarının bakımı ve uzaktan eğitimi ile hem de öğrencilerinin eğitimi ile ilgilenmişlerdir. Kadın öğretmenlerin ise ev içi emek ve bakım yükü daha da artmıştır (Salman, Düşkün, & Arık, 2021, s. 33).

Covid-19 sürecinde öğretmenler arasındaki iş birliğinin önemi artmıştır. Öğretmenler bu süreçte ihtiyaç duydukları desteği kendi aralarındaki dayanışma gücünden almışlardır. Uzaktan eğitimde yaşadıkları deneyimleri birbirleriyle paylaşarak, kendilerini daha az yalnız hissetmelerinin yanı sıra, karşılaştıkları zorluklarla ilgili fikir alışverişinde bulunabilmişlerdir (Salman, Düşkün, & Arık, 2021, s. 39).

Türkiye’de ve dünyada uzaktan eğitim konusunda öğretmenlerin bir kısmı, uzaktan eğitimin öğrenme kaybına yol açtığını, yüz yüze eğitimin yerini tutamayacağını düşünürken diğer kısmı ise uzaktan eğitimin artık dünyada kaçınılmaz bir sistem olduğunu düşünmektedir. Türkiye’de öğrencilerin teknolojik araç eksiklikleri, öğretmenlerin ve öğrencilerin dijital okuryazarlıklarındaki yetersizlik, sürece uygun müfradatın bulunmaması gibi sebeplerden uzaktan eğitimin uygulanabilir olmadığını düşünen öğretmenlerin sayısının fazla olduğu görülmüştür (Derkuş, 2020, s. 29). Uzaktan eğitim sürecinde teknolojik hakimiyeti yeterli olan öğretmenlerin dijital içeriklere erişimi ve kullanımı diğer öğretmenlere oranla daha kolay olmuştur. Bu durum öğretmenler arasında da bir bölünmeye yol açmıştır (Bozkurt, 2020, s. 125-126).

Covid-19 sürecinde öğretmenlerin en çok tercih ettiği motive etme yöntemi eğlenceli etkinlikler yaptırmak, öğrencileri takdir etmek, telafi eğitimi yapılacağını söylemek, neşeli müzikler yollamak, emoji-yıldız vb. göndermek, ödevleri whatsappta durum olarak paylaşmak, öğrencilerle şakalaşmak, drama çalışmaları yaptırmak ve sanal müze gezileri yaptırmak olarak belirlenmiştir. Öğretmenler gelecek için teşvik ederken de; okulların tekrar açılacağını, ödevlerini yapanların sınıfı geçeceğini ve okullar açılınca gezi yapılacağını söylemişlerdir. Covid-19 sürecinde kaynaklar arasında geri dönüt olmaması iletişim sorunları kapsamında bakıldığında en çok yaşanan problem olarak belirlenmiştir (Çakın & Külekçi Akyavuz, 2020, s. 180) . Uzaktan eğitim sürecine katılım sağlayamayan ya da uygun öğrenme ortamı olmayan öğrenciler, geride kaldıkları endişesi içinde seyreltilmiş eğitim sistemiyle okula dönmüşlerdir. Bilhassa dezavantajlı sosyoekonomik çevrelerde yaşayan, ebeveynleri bu süreçte çalışmak zorunda olan ya da destek olabilecek donanıma sahip olmayan öğrenciler daha yoğun bir kaygı haliyle okula gelmişlerdir. Bir diğer öğrenci grubu ise; uzaktan eğitime erişim problemi yaşamayan, uygun öğrenme ortamı ve ders kaynakları olan, kendi kendilerine ya da ebeveyn desteğiyle akademik bir program yürütebilen, özel ders alabilen kesim olarak öğrenme kaybını en aza indirerek okula dönmüştür. Uzaktan eğitimdeki bir diğer önemli sorun da öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde ekran başında geçirdikleri süreyi düzenlemede zorlanmaları olmuştur. Öğretmenlerin ekrandaki varlığı ya da ebeveynlerin kontrolü öğrenciler için yeterince ikna edici olmamıştır. Çünkü bu süreçte okulla iletişimlerinin yerini ekranlar almıştır (ERG, 2021) .

İzmir Eğitim Sen 5 Nolu Şube’nin “Okullarımızda Uzaktan Eğitim “ araştırma raporu sonuçlarına göre (Eğitim-sen, 2021, s. 47-48), öğretmenlerin % 85’i uzaktan eğitim sürecinde okullar arasında farklı uygulamaların olduğunu, % 60’ının MEB kararlarından memnun olmadığını, % 39’unun öğrencilerinin canlı derslere etkin biçimde katılmadığını, % 44’ünün evden canlı ders yapmayı sıkıcı bulduğunu ve % 46’sının da canlı ders için evlerinin ya hiç ya da kısmen uygun olduğunu belirtmişlerdir. Kısacası öğretmenlerin uzaktan eğitimde gerçekleştirilen ve sürdürülmekte olan uygulamaları olumlu yönde değerlendirmedikleri görülmüştür. Araştırmadan çıkan bir diğer sonuçta uzaktan eğitimde öğrenci katılımının yeterli olmadığını göstermektedir.

Eğitim Bir Sen’in 81 ilden toplamda 14.943 devlet okulunda çalışan öğretmene yaptığı anket çalışmasında öğretmenlerin %7’si canlı derslere katılmayan öğrencilerin öğrenme açığını kapatmak için ek canlı ders yaptığını, %20’si ödev verdiğini, %60’ı ise derslerle ilgili doküman gönderdiğini , %9’u ise herhangi bir şey yapmadığını dile getirmiştir. Yine aynı anket çalışmasına göre öğretmenlerin %74’ü öğrencilerin teknolojiye erişim güclüğü olduğunu, %47’si evden çalışmanın stresli ve ekstra iş yükü olduğunu, %46’sı evde kaliteli internet hizmeti eksikliği olduğunu, %41’i teknik cihaz eksikliğinin olduğunu (dersler için web kamerası, bilgisayar vb.), %40’i çevrim içi/canlı ders platformu alt yapısının yetersiz olduğunu %39’u öğrencilerin dijital

okuryazarlığının yetersiz olduğunu söylerken %38'i ise müfredatı uzaktan eğitime adapte etmeyi, %34'ü geri dönüt vermeyi, %29'u uzaktan öğrenme için öğretim materyali hazırlamayı, %20'si ise uzaktan eğitim ile ilgili yeterli bilgi ve deneyime sahip olmamayı uzaktan eğitimin en zorlayıcı yanları olarak gördüklerini belirtmişlerdir (EBSAM , 2021, s. 11-14).

Covid-19 salgını sürecinde yürütülen uzaktan eğitim faaliyetlerinin büyük oranda teknoloji ve dijital beceri temelli olduğu ve ayrıca ilerleyen zamanlarda öğretmen eğitiminde büyük bir dönüşüme ihtiyaç olduğu görülmüştür (Sezgin, 2021, s. 288). Türkiye bu dönüşüme 2020 Mayıs-1 Eylül tarihleri arasında 500 bin öğretmen ve okul yöneticisi için Türk eğitim tarihinin en büyük uzaktan eğitim mesleki gelişim programını başlatarak adım atmıştır. Bu programla öğretmenlerin bilgi, beceri ve uzmanlıklarının geliştirilmesi amaçlanmıştır (MEB, 2020v). Covid-19 tedbirleri kapsamında eğitime ara verilirken bu süreçte öğretmenlerin mesleki ve bireysel gelişimleri uzaktan hizmet içi eğitim programları aracılığıyla devam etmiştir. Bilgisayar Ağlarına Giriş Eğitimi, Python Eğitimi, Siber Güvenliğe Giriş Eğitimi, Nesnelerin İnterneti Eğitimi, Temel Bilişim Teknolojileri Eğitimi, Java Eğitimi (Temel Düzey), Veri Tabanı Eğitimi (Temel Düzey), Dijital Girişimciliğin temelleri Eğitimi, Bilgi İşlemsel Düşünme Becerisinin Disiplinlerarası Yaklaşım ile Öğretimi, Android Uygulamaları Flutter ile Yazılım Geliştirme, Kotlin ile Yazılım Geliştirme, Bilgisayar Destekli Tasarım (AUTODESK FUSION 360), Herkes Kod Yazabilir eğitimi, Üretkenlik ve Yaratıcılık Uygulamaları, Proje Danışmanlığı Semineri, Müze Eğitimi, Okul Tabanlı Afet Eğitimi gibi bir çok eğitim öğretmenlerin hizmetine sunulmuştur (MEB, 2020).

Covid-19 salgını birçok ülkede, ekonomik, eğitsel ve beşeri alanlar başta olmak üzere bir çok alanda ani ve sert önlemler alınmasını zaruri kılmıştır. Alınan bu önlemleri ve zorunlu kararları anlamak için "yeni normal" kavramı kullanılmaya başlanmıştır (Sezgin, 2021, s. 275). Yeni normalde yüz yüze eğitime bir an önce geçebilmek için Türkiye öğretmenlerin aşılama programını 24 Şubat 2021'de başlatmıştır. Milli Eğitim Bakanı Ziya Selçuk ve Çorum'un Sungurlu ilçesindeki Arifegazili İlkokulunda görev yapan öğretmenler, 24 Şubat 2021 tarihinde Covid-19 aşısının birinci dozunu yaptırmıştır. Öğretmenlerin aşılama, yüz yüze eğitime geçiş sürecindeki sıralamaya göre devam etmiştir. Öğretmenlerin aşılama mart boyunca aralıksız sürmüştür. Aşı sırası gelenler, "mhhs.gov.tr" ve "enabiz.gov.tr" siteleri, Merkezi Hekim Randevu Sistemi (MHRS) ve e-Nabız mobil uygulamaları ile "Alo 182" hattı üzerinden randevu oluşturmuşlardır (Anadolu Ajansı, 2021). 2021 Mayıs ayı itibariyle Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 499 bin öğretmen ve okul çalışanı için Covid-19 aşısı olma imkânı sağlanmıştır. Kalan öğretmenler için de aşılama devam etmiştir (MEB, 2021e). Haziran ayına gelindiğinde ise 813 bin civarında öğretmene Covid-19 aşısı yapılmış ve 7 Haziran 2021 tarihinden itibaren isteyen tüm eğitim çalışanlarına aşı randevusu açılmıştır (MEB, 2021f).

Türkiye'de 2021 yılında yaklaşık 1,2 milyon öğretmen görev yaparken 2021-2022 eğitim öğretim yılında görev yapan kadrolu öğretmen sayısı 774.536, sözleşmeli öğretmen sayısı ise 114.001 olarak kayıt altına alınmıştır (TEDMEM, 2022, s. 13). Türk Eğitim-Sen 2020-2021 Eğitim-Öğretim yılında Türkiye'de ücretli öğretmen sayısının 69 bin 326, Diyarbakır'da ise bu oranın 1.417 olduğunu belirtmiştir.

Covid-19 sürecinde uzaktan eğitime geçilmiş olmasına rağmen bu veriler göz önünde bulundurulduğunda Türkiye geneline daha fazla öğretmene ihtiyaç olduğu görülmüştür (Türk Eğitim-Sen,2021).

#### 4. ARAŞTIRMANIN BULGULARI VE DEĞERLENDİRİLMESİ

Risk Toplumu ve Korku Kültürü kuramları bağlamında Diyarbakır'ın merkez ilçelerinden Kayapınar, Sur, Bağlar ve Yenişehir'de görev yapan ortaöğretim öğretmenlerinin Covid-19 deneyimlerinin incelenmesini amaçlayan bu çalışmada kuramsal çerçeve olarak Risk Toplumu' na ve Risk Toplumu Kuramı kavramlarına, Korku Kültürü'ne, Covid-19 pandemisine, uzaktan eğitime ve öğretmenlerin bu süreçteki faaliyetlerine değinilmiştir. Araştırmanın bu bölümünde ilk olarak görüşme yapılan öğretmenlerin demografik özelliklerine yer verilmiştir daha sonra da araştırmaya katılan 24 öğretmenle yapılan görüşmeler neticesinde elde edilen veriler alt problemlere uygun başlıklar altında dört tema ve sekiz alt tema olacak şekilde analiz edilmiştir. Her tema görüşmelerden elde edilen doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

##### 4.1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Çalışmanın bu bölümünde araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri olarak; yaş, cinsiyet, branş, eğitim düzeyi ve mesleki kıdemi yer almaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 14'ü kadın 10'u erkektir. Öğretmenlerin yaşları 30 ile 52 arasındadır. Öğretmenlerin branşlarına bakıldığında; Matematik, Kimya, Fizik, Biyoloji, Tarih, Coğrafya, Edebiyat, Felsefe Gurubu, İngilizce, Almanca, Rehberlik, Beden Eğitimi, Görsel Sanatlar, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Bilişim ve Müzik öğretmenleriyle görüşülmüştür. Öğretmenlerden 3'ü doktora, 7'si yüksek lisans ve 14'ü lisans programı mezunudur. Araştırmanın başında katılımcılara verilen teminat gereği araştırmaya katılan öğretmenlerin isimleri yerine, yapılan alıntılar için 1'den 24'e kadar Ö1, Ö2 gibi kısaltmalar kullanılmıştır.

**Tablo 1.** Katılımcıların Demografik Özellikleri

| Katılımcı Kodu | Cinsiyet | Yaş | Branş         | Mesleki Deneyimi | Eğitim Düzeyi |
|----------------|----------|-----|---------------|------------------|---------------|
| Ö.1            | Kadın    | 36  | Kimya         | 10               | Yüksek Lisans |
| Ö.2            | Kadın    | 32  | İngilizce     | 3                | Doktora       |
| Ö.3            | Kadın    | 52  | Edebiyat      | 28               | Doktora       |
| Ö.4            | Kadın    | 36  | Fizik         | 8                | Lisans        |
| Ö.5            | Kadın    | 44  | Kimya         | 20               | Lisans        |
| Ö.6            | Kadın    | 42  | Spor          | 16               | Yüksek Lisans |
| Ö.7            | Erkek    | 51  | İngilizce     | 27               | Yüksek Lisans |
| Ö.8            | Erkek    | 50  | Fizik         | 25               | Lisans        |
| Ö.9            | Erkek    | 34  | Edebiyat      | 9                | Yüksek Lisans |
| Ö.10           | Erkek    | 46  | Biyoloji      | 22               | Lisans        |
| Ö.11           | Kadın    | 31  | Matematik     | 8                | Lisans        |
| Ö.12           | Erkek    | 49  | Matematik     | 18               | Lisans        |
| Ö.13           | Erkek    | 30  | Almanca       | 6                | Lisans        |
| Ö.14           | Kadın    | 37  | Almanca       | 12               | Doktora       |
| Ö.15           | Kadın    | 33  | Felsefe       | 9                | Yüksek Lisans |
| Ö.16           | Kadın    | 44  | Resim         | 22               | Lisans        |
| Ö.17           | Erkek    | 48  | Felsefe Grubu | 25               | Lisans        |
| Ö.18           | Erkek    | 40  | Rehberlik     | 16               | Lisans        |
| Ö.19           | Kadın    | 36  | Bilgisayar    | 11               | Lisans        |
| Ö.20           | Kadın    | 42  | Biyoloji      | 18               | Lisans        |
| Ö.21           | Kadın    | 34  | Rehberlik     | 9                | Lisans        |
| Ö.22           | Erkek    | 33  | Müzik         | 8                | Yüksek Lisans |
| Ö.23           | Erkek    | 40  | Coğrafya      | 13               | Yüksek Lisans |
| Ö.24           | Kadın    | 44  | Tarih         | 7                | Lisans        |

## 4.2. Öğretmenlerin Covid-19 Sürecindeki Risk Alguları ve Korkularıyla İlgili Bulgular

Araştırma bulgularının birinci konu başlığı olan “Öğretmenlerin Risk Alguları ve Korkularıyla İlgili Bulgular” temasına bağlı olarak bulgular iki alt kategori altında değerlendirilmiştir. Bu alt kategorilerin ilki öğretmenlerin kendi öznel yaşamlarında Covid-19 algılarının incelendiği “Covid-19’un öğretmenlerde Oluşturduğu Risk ve Korku Durumları”, ikincisi ise “Covid-19’un Eğitim Alanında Öğretmenlerde Oluşturduğu Risk ve Korku Durumları” olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin Covid-19 pandemi sürecinde yaşadıkları kaygı, korku, tehlike, güvensizlik algıları veya risk olarak değerlendirdikleri durumlar, “risk toplumu ve korku kültürü” kuramlarından faydalanılarak incelenmiştir. Öğretmenlerin bu süreçte yaşadıkları korku ve risk durumlarının, belirsizliklerin, güvensizliklerin ve tehlikelerin kendi öznel yaşamlarında ve yürüttükleri uzaktan eğitim faaliyetlerindeki etkileri üzerinde durulmuştur.

### 4.2.1. Covid-19’ un Öğretmenlerde Oluşturduğu Risk ve Korku Durumları

Covid-19 pandemisinin yarattığı risk ve korku durumlarının öğretmenlerin yaşamında çok boyutlu etkilenmelere yol açtığı görülmektedir. Sürekli değişen kararlar, içinde bulunulan tehlikeli ve belirsiz ortam öğretmenlerin kendilerini güvende hissetmemelerine ve kaygılanmalarına neden olmaktadır.

Covid-19 pandemisinin öğretmenlerde yarattığı korku ve risk durumlarına dair öğretmen görüşlerinin ne yönde olduğunun analiz edilmesi amacıyla görüşmeye katılan öğretmenlere “Covid-19 sürecinde yaşadığımız korkular ve olası riskler nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Bu süreçte her an kendileri, aileleri ve öğrencileri için hastalık kapma ya da bulaştırma, bir yakını kaybetme korkusu, sürecin neye evrileceğini ve ne kadar süreceğini bilememe endişesi içinde oldukları görülen öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

Ö24: Covid-19 denilince aklıma gelen en büyük risk durumu “bulaş riski”. Virüsün aileme ya da bana bulaştırılması.

Ö1: Ben en çok hasta olmaktan korktum.

Ö23: Genelde derse giren bir öğrencimi o hafta göremesem aklım çıkıyordu ne oldu acaba diye. Ben bu süreçte kendimden, ailemden, dostlarımdan ya da öğrencilerimden bir kayıp yaşamaktan çok korkuyordum.

Ö5: Zorunlu kısıtlamaların hayatımıza getirdiği korkular; yani bir yakını kaybetme, hastalık kapma, iyileşme sürecinin uzaması gibi.

Ö11: Pandemi hepimiz için korku ve belirsizlik demektir. Bu korkuların başında hastalığın kendimize ve ailelerimize bulaşması ya da hastalıktan kaynaklı kayıplar yaşamak geliyordu.

Ö3: Süreç hepimiz için korkudan ibaretti. Dışarı çıkmaktan korkmak, virüse yakalanmaktan korkmak, bir yakını kaybetmekten korkmak, daima el yıkama ve diğer hijyen kurallarının hem bizler ve ailelerimiz için hem de öğrencilerimiz için takıntı haline gelmesinden korkmak, normale

*dönülse dahi öğrencilerin okula uyum sağlayamamasından korkmak, okullar açılırsa virüsü aileme bulaştırmaktan korkmak...*

*Ö1: Korkuyordum ve mümkün olduğunca her şeyden uzak durmaya çalışıyordum. Sevdiklerimi sınırlarını bilemediğim bir tehlikeden uzak tutmaya çalışıyordum.*

*Ö2: Sevdiklerime bir daha rahatça dokunamamaktan korkuyordum. Bir daha dilediğimce dışarı çıkamamaktan korkuyordum. Ne olacağımızı bilememekten korkuyordum.*

*Ö3: Ölmekten korkuyordum. Aşının gecikmesinden ve kayıpların artmasından. Aşı olsak aşının vücudumda yaratacağı etkilerden korktum.*

*Ö8: Covid-19 herkesi her şeyi riskli kılan bir süreçti. İnsanlarla her etkileşim hali bir riskti. Eğitimde devamlılığı sağlayamamak riskti. Öğrencilerin eğitim-öğretimden kopması bir riskti.*

*Ö6: En büyük risk dokunmak olmuştu benim için. Bir insana, bir canlıya, bir eşyaya gözümün değdiği her şeye dokunmak bir riskti artık hepimiz için.*

Covid-19 öğretmenlerin hayatında; hastalık kapma ya da bulaştırma riski, belirsizliklerin artması riski, vaka ve ölüm sayılarının artması riski gibi birçok olumsuz etkilenmelere sebep olan risk durumlarına sebebiyet vermiştir. Öğretmenler mesleklerinin doğal bir sonucu olarak sürekli öğrencilerle ve hatta ailelerle yakın temas halindeyken Covid-19 pademisiyle öğretmenlerin sosyal yaşamlarının ve etkileşim tarzlarının radikal bir biçimde değiştiği görülmektedir. Yaşanan bu olumsuzlukların öğretmenlerin ruh sağlığını bozduğu ve motivasyonlarını azalttığı görülmüştür. Covid-19 pandemi sürecinde yaşanan bu risk durumları öğretmenlerde kaygı, stres, sıkıntı ve korkuya yol açmıştır. Öğretmenler, tıpkı risk toplumundaki riskler ve belirsizlikler gibi, her yerde ve her an risk ve korku durumlarıyla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler; kendilerine, ailelerine ve öğrencilerine yönelik duydukları endişeyle baş edebilmekte zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlere göre içinde bulunulan sürecin uzaması yaşanan korkuların artmasına ve risk faktörlerinin çoğalmasına neden olmaktadır. Öğretmenlerin okullarından, öğrencilerinden ve arkadaşlarından uzak kalmaları ve yalnızlaşmaları duygusal olarak olumsuz etkilenmelere sebep olacak risk durumları olarak belirtilmektedir. Karantinalar, izolasyonlar, ölüm vakaları ve sürekli hastalık haberlerine maruz kalmak öğretmenlerin ruh sağlığını olumsuz etkileyen tehditler olarak görülmektedir. Günümüzde kullanılan risk kavramı, geçmişteki anlamlarından farklı olarak tüm toplumsal yapıları tehdit eden bir boyuta evrilmiştir. Teknolojik gelişmeler beraberinde riskli durumların artmasına da sebep olmuştur. Böylelikle insanların güvende olma ve güvende hissetme ihtiyaçları da artmıştır. Covid-19'un insan etkileşimini içeren, başta eğitim olmak üzere, bir çok toplumsal faaliyete etki ettiği belirtilmiştir. Uzaktan eğitim farklı zaman ve mekânlarda içerik ve etkileşim sunan, teknik donanım ve yazılım kullanımını gerektiren bir yöntem olmasına rağmen eğitim paydaşlarının tamamının sürece hazırlıksız yakalandıkları ve acil çözümler üretmek zorunda kaldıkları görülmektedir. Bilhassa öğretmenlerin uzaktan eğitimdeki deneyim eksikliklerinin tüm eğitim paydaşları için güvensizlik ve tedirginlik oluşturduğu gözlemlenmiştir.

Covid-19 pandemisinin öğretmenlerde oluşturduğu etkilenmelerin ne boyutta olduğunu anlamak adına öğretmenlere **“Sürekli değişen kararlar, içinde bulunduğunuz güvensiz, tehlikeli ve belirsiz ortam sizi nasıl etkilemektedir?”** sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenler bu duruma dair olumsuz etkilenmelerini şu şekilde yanıtlar vererek dile getirmişlerdir:

Ö6: Covid-19 yaşamımızdaki tüm korunaklı alanları ele geçiren bir salgındı. Tüm sosyal ilişkilerimizin bir anda çehresi değişti.

Ö24: Değişen kararlara hemen adapte olmaktan başka çare yoktu. En sık değişen karar bu süreçte okulların açılıp açılmayacağıydı. Okullar açılrsa hem öğrenciler hem bizim için dahası toplumun sağlık riski vardı. Kapalı kalsa öğrencileri kaybetme riski vardı. Covid-19'un ne zaman biteceğinin bilinmemesi riski vardı. Süreç uzadıkça kaygılarımızın ve korkularımızın artma riski vardı. Ruh sağlığımızın bozulması riski vardı. Kısaca Covid-19'un kendisi her alanda ve herkes için bir riskti.

Ö1: Belirsizlikler ve hızlı değişen kararlar beni çok yordu. Bir süreden sonra eğitim öğretim faaliyetleri son önceliğim oldu. Tek önceliğim bu süreci ruh ve beden sağlığımı koruyarak geçirmek oldu.

Ö3: Bir süreden sonra belirsizlikler ve tehlikeli durumlar umutsuzluğa dönüştü ve sürece teslim oldum.

Ö25: Covid-19 salgını hayatımıza girdiği andan beri her gün yeni kararlara uyanır olduk. Alınan kararların tutarlı, dünyayla uyumlu, yerinde ve vaktinde olması korkularımızla baş edebilmemiz için çok önemliydi.

Ö6: Okulların ne zaman ve nasıl açılacağı belirsizliği zihnimi çok meşgul ediyordu. Hangi koşullarda kendimi güvende hissedebileceğim hakkında bir fikrim yoktu. Sınıf mevcutları bu kadar kalabalıkken seyreltilmiş eğitim dahi büyük bir tehlike oluşturacaktı. Vaka sayılarının artacağından endişe ediyordum. 3 yaşında kızım var ve 60 yaşındaki annem bizimle yaşıyor. Okuldan eve virüs taşıma tehlikesi aklımı başımdan alıyordu. Açıkçası bu süreçte öğrenme kayıpları benim için ikinci üçüncü sırada önem teşkil ediyordu. Tek endişem hastalıktı.

Ö2: Belirsiz bir süreç, her yer korku, tedbir ve yasak. Neyden nasıl korkacağımızı şaşırдық. Eğitim anlamında ise her an değişen kararlar vardı. Bu kararlara ışık hızında adapte olmamız bekleniyordu ve oluyorduk da.

Ö5: Uzayan bir pandemi süreci vardı ve her ne kadar geçici bir durum olarak görmeye ve de öğrencilerimize de böyle göstermeye çalışsak da tünelin sonunu biz de göremiyorduk. Biz de korkuyorduk bu bilinmezlikten ve belirsizlikten.

Ö3: Ben kendimi zaman zaman sürecin çok dışına itilmiş hissediyordum. Sürece dair gidişatı ben de herkes gibi televizyondan son dakikada duyuyordum. Sürekli bilgi almak isteyen öğrenciler ve aileler için hiç olmazsa öncesinden detaylıca bilgilendirilmeliydik. Hal böyle olunca gerekli planlamaları yapamıyordum.

Verilen cevaplara bakıldığında, öğretmenlerin sürekli değişen kararlar ve belirsizlikler karşısında kendilerini çaresiz ve güvensiz hissettikleri görülmektedir. Okulların açılması ya da kapalı tutulması ayrı ayrı riskleri olan bir durum olarak ele alınmaktadır. İçinde buldukları güvensiz, tehlikeli ve belirsiz ortam öğretmenlerin hem kendi öznel yaşamlarında hem de eğitim öğretim faaliyetlerinde olumsuz etkilenmelere sebep olmuştur. Öğretmenler bu süreçte sık sık değişen her karara ve değişikliğe öğrencileri için çabuk adapte olmak zorunda kalmışlardır. Bu noktada öğrencilerinin iyi kalma halleri için özen göstermişlerdir. Bu süreçte eğitimin nasıl devam

edeceği, sınavların nasıl yapılacağı, telafi eğitimlerinin yapılıp yapılmayacağı, öğretmen maaş ve ek derslerinin nasıl ödeneceğine dair bir çok konuda belirsizlik yaşandığı görülmektedir.

Öğretmenlere göre Covid-19, hem öznel yaşamlarında hem de yürüttükleri uzaktan eğitim faaliyetlerinde, kendilerini risk altında hissetmelerine neden olan bir süreçtir. Öğretmenler sosyal yaşamlarının büyük bir kısmını oluşturan “okula gitme” eyleminin artık olmamasını radikal bir değişim olarak değerlendirmektedirler. Tüm yaşam alışkanlıklarını aniden ve hızlıca değiştiren bir salgın olan Covid-19 ile öğretmenlerin “okulda öğretmen olmak” modelinden “evde öğretmen olmak” modeline geçmesinin zorlayıcı bir deneyim olduğu görülmektedir. Covid-19 pandemisi toplumun her kesiminin belirsizlikler yaşadığı, hiçbir şeye güvenin kalmadığı, ekonomik kayıpların ve ölümlerin yaşandığı bir süreç olarak yaşanmaktadır. Öğretmenler ise bir taraftan bu süreci yaşarken diğer taraftan da uzaktan eğitime adapte olmaya ve öğrencilerinin yanında olmaya gayret göstermektedir. Covid-19’un bireysel ve toplumsal hayat üzerindeki etkilerinin, bilhassa evde izole kalmanın yarattığı belirsizliğin, herkeste korku yarattığı görülmektedir.

Covid-19’un öğretmenlerin kendi yaşamlarında ve eğitime yönelik bakış açılarında ne gibi değişimlere yol açtığı öğrenilmesi adına öğretmenlere **“Dünyanın ya da ülkemizin geleceğine dair bu süreçte yaşadığınız risk ve korku durumları, güven duygunuzu ve bilime olan bakış açınızı nasıl etkilemektedir?”** sorusu sorulduğunda öğretmenlerin bu durum hakkında olumsuz görüş bildirdikleri görülmüştür:

Ö8: Covid-19’a karşı korkuların ve güvensizliklerin artması endişelerimizi ve kaygılarımızı da arttırıyordu.

Ö6: Ben Covid geçirdim ama verilen ilaçları kullanmadım. Güvenemedim. Kendimi deney faresi gibi hissettiriyordu hastalıkla ilgili okuduklarım. Ben pozitifken ve hastalığı ağır geçirirken benimle yakın temasta olan eşim negatifti. Bu durumda insan testlerin doğruluğundan da ister istemez kuşku duyuyor. Başlangıçta aşı konusunda da tereddütlerim vardı ama aşı oldum.

Ö3: Ben bilime ve uzaman görüşlerine hep güvenmem gerektiğini düşünsemde zorlanıyordum. Güvenmek istiyordum ama diğer taraftan içinde olduğum tehlikeli ve belirsiz ortamın ağırlığı, bana bu virüsün bilim otoriteleri tarafından üretilmiş olabileceğini düşündürüyordu.

Ö3: Ben annemi kaybettim bu illet yüzünden. Sevdiklerimi kaybetme tehlikesiyle baş etmekte çok zorlanıyordum. Belirsizlikler ve ne olduğunu tanımlamaya anlamaya çalışırken maruz kalınan bilgi kirlilikleri aklımı çok karıştırırsa da bilime inanmak ve güvenmek zorunda hissediyordum kendimi. Bu sürecin geçeceğine olan inancımı yitirmeyerek ayakta kalabildim.

Ö5: Bu süreçte bizler de öğrenciler de hastalık ve ölüm korkusunu yoğun yaşadık. Sosyal izolasyon, karantina uygulamaları ve diğer tedbirler bizleri hastalık hastası yaptı. Sürekli hastalık konuşuyoruz, duyduklarımızı ve okuduklarımızı birbirimize anlatıyoruz ve güven duygumuzu her geçen gün biraz daha kaybediyoruz.

Ö6: Ben bir öğretmen olarak sürekli teskin edici açıklamalar yapmak zorundaydım ama kendi iç dünyamda sakin kalmakta çok zorlanıyordum.

Ö7: Bu durumlar bana her şeye karşı hazırlıklı ve tetikte olmamız gerektiği bakış açısını kazandırdı. Her şeyin sorgulanması gerektiğini ve sürecin uzaması halinde psikolojik olarak iyi kalabilmenin her şeyden daha önemli olacağını düşünüyorum artık.

Ö21: *Bence hem tüm dünyanın hem bizlerin hem de ülkemizin Covid-19' a dair en büyük korkusu sürecin daha da uzaması. İçinde bulunduğumuz bu riskli ortamın uzaması, her şeyin yakın bir zaman içinde biteceğine olan güvenimizin de zedelenmesine neden oluyor.*

Öğretmenlerin Covid-19 sürecinde yaşadıkları korku ve risk durumlarında bir artış olduğu ve bu artışın öğretmenlerde her şeye karşı bir güvensizliğe sebebiyet verdiği görülmüştür. Öğretmenler özellikle Covid-19 hastalığına, test sonuçlarına, ilaçlara, bulaş durumuna, aşılara ve uzaman görüşlerine karşı güvensizlik yaşadıklarını vurgulamışlardır. Yapılan bilimsel açıklamaların toplumsal yaşamda ikna ediciliğinin kalmadığı ifade edilirken, süreç uzadıkça bilime ve uzman görüşlerine olan şüphelerin de artacağı düşünülmektedir. Öğretmen görüşlerinden elde edilen verilere bakıldığında Covid-19'un, her şeye karşı şüpheyle yaklaşmak ve hazırlıklı olmak inancını pekiştiren bir algı yarattığı görülmektedir. Covid-19 sürecinde yaşanan risk ve korku durumlarına bakıldığında öğretmenlerin de kendilerini risk altında hissettikleri görülmektedir.

Beck'e göre geleneğin modernleşmesiyle bilimler kendi ürünleriyle, eksiklikleriyle ve ortaya çıkan sorunlarıyla yüzleşirler yani ikinci bir uygarlaştırıcıyla karşı karşıya gelirler. Bu evre bilimsel şüpheciliğin bilimin kendi içsel temellerine ve dışsal sonuçlara kadar genişlediği bir bilimselleşme süreci olarak görülmektedir (Beck, 2014 s:233). Beck' göre riskler karşısında güvenilecek yeni kurumlara ihtiyaç duyulmaktadır ve riskler uzmanlara bağımlılığı arttırmaktadır (Çuhacı, 2004 s:61). Risk toplumunda olayların gelecekteki sonuçlarının bilinmemesi, risk bilincinin şiddetlenmesine neden olur (Furedi, 2017 s:97)

#### **4.2.2. Covid\_19 'un Eğitim Alanında Öğretmenlerde Oluşturduğu Risk ve Korku Durumları**

Öğretmenlerin Covid-19 sürecinde eğitime dair genel deneyimlerinin ne yönde olduğunu tespit etmek amacıyla görüşmecilere ***“Covid-19 pandemi sürecinde eğitim alanında yaşadığınız korkular ve risk durumları nelerdir?”*** sorusu yöneltildiğinde ise; bu konuda görüş bildiren öğretmenlerin eğitim alanında da Covid-19'un her şeyi bir riske ve korkuya dönüştürdüğü görüşünde birleştikleri görülmektedir:

Ö8: *Covid-19 herkesi her şeyi riskli kılan bir süreçti. İnsanlarla her etkileşim hali bir riskti. Eğitimde devamlılığı sağlayamamak riskti. Öğrencilerin eğitim-öğretimden kopması bir riskti.*

Ö11: *Bana göre en büyük risk ve aynı zamanda beni de en çok kaygılandıran şey öğrencilerimin hastalık kapması ve yaşamlarını yitirmeleriydi.*

Ö5: *Pandemi sürecinde kendimi her alanda çaresiz ve güvensiz hissediyordum. Korkularım hem hayata dair hem de eğitime dair çok artmıştı.*

Ö1: *Covid-19 salgınının yıpratıcı etkilerinden kendimizi, öğrencilerimizi ve aileleri elimizden geldiğince korumaya çalıştık. Gerek önleyici tedbirler hakkında gerekse eğitim alanında sahip olduğumuz bilgileri paylaştık. Bu çabaya rağmen oluşacak kalıcı hasarlardan korkuyorum.*

Ö9: *Sürekli bir tedirginlik halim vardı. Derslere ve öğrencilerime yoğunlaşamadım. Eğitim benim için artık ikinci plandaydı. Korkularımla başa çıkamıyordum. Her an bir yakınıma bir şey olacak ya da öğrencilerime bir şey olacak diye tehdit altında hissediyordum. Karantina uygulamaları bir nebze de olsa rahatlamamı sağlıyordu.*

Ö8: *Bu korkunç süreçte okulların açılması durumunu siyasi bir malzemeye dönüştürülmeye çalışıldığını riskli buluyorum. Okullar keyfine kapalı tutulmuyor. Sınıflarımızın mevcudu çok*

*kalabalık seyreltilmiş eğitim dahi olsa sosyal mesafe kurallarının uygulanması mümkün değil. Bizim korkularımızın ve kaygılarımızın ya da nasıl bir tehdit altında olduğumuzun toplum nezdinde yeterince anlaşılmasından korkuyorum. Ve hatta toplumun ve ailelerin derdinin eğitim-öğretim ya da çocukların sağlık durumunun iyi olması olduğunu düşünmüyorum. Çocuk okula gidiyor mu gidiyor bitti. O yüzden Covid-19 eğitim olayının toplumda nasıl anlaşıldığının bir aynasıdır benim için.*

Öğretmenlerin bu süreçte yaşadıkları korku ve risk durumlarının, yaşam tarzlarını etkilediği kadar, eğitime olan yaklaşımlarını da etkilediği görülmektedir. Öğretmenler bu süreçte herşeyi bir tehdit, bir risk olarak değerlendirmişlerdir. Öğretmenler, içinde buldukları bu güvensiz ve tehlikeli ortamda öğrencilerini teskin ederek, sürecin en az hasarla atlatılmasını sağlamaya çalışmışlardır. Öğretmenlerin öğrencilerinin yaşamlarına ve iyi olabilmeye durumlarına dair korkular yaşadıkları vurgulanırken, alınan kararların ve okulların kapatılmasının doğruluğu üzerinde durulmuştur. Covid-19'un öğretmenlerde oluşturduğu bu bakış açısı eğitim öğretime olan yaklaşımlarında da değişimler yaratmıştır. Öğretmenlere göre Covid-19 pandemi süreci, eğitime yönelik yaklaşımların yeniden gözden geçirilmesi gerekliliğini doğurmuştur. Öğretmenler Covid-19 pandemisinin kendilerinde yarattığı korku ve risk durumlarına dair görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

*Ö25: Süreç bize nasıl öğrenciler bırakacak sorusunun cevabı tam bir muamma. Öğrenme kayıpları, öğrencilerin okuldan soğumaları daha da kötüsü okulu bırakmaları olasılığı ilk aklıma gelenler. Sosyal ve duygusal olarak yara almaları ve bizim elimizden bir şey gelmemesi ve telafisinin olmaması da mümkün tabiki.*

*Ö2: Okulların açılması daha da uzarsa öğrencilerimin hepsine ulaşamamak ve onları kaybetmekten korkuyorum. Öğrencilerin sosyal çevrelerinden yani okullarından uzak kalmalarının riskli olduğunu düşünüyorum.*

*Ö10: Eğitim alanında yaşadığım en büyük risk öğrencilerimle yeterli iletişim ve etkileşim kuramamamdan ötürü onları kaybetme olasılığıydı.*

*Ö5: Bence eğitime dair en büyük risk, eğitime erişimdeki eşitsiz şartlardı.*

*Ö1: Ben en çok okul terki durumundan korkuyorum. Yeterli aile desteği alamayan öğrencilerimin okuldan soğumaları ve okuldan ayrılmalarından tedirginlik duyuyorum.*

*Ö22: Benim en büyük korkum Covid-19 pandemisi sebebiyle okulların uzun süre kapalı kalmasından kaynaklı bir kuşağın kaybedilmesi.*

*Ö3: Telafisi imkansız öğrenme süreçleri yaşandığını düşünüyorum. Fırsat eşitsizliğinin de daha da derinleşeceğini.*

*Ö6: Süreç uzarsa ve okullar açılmazsa öğrencilerin öğrenme motivasyonlarının tamamen yok olmasından korkuyorum. Derslere eriş(e)meyen öğrencilerin toplum içinde nasıl konumlanacaklarını kestiremiyorum.*

*Ö6: Yüz yüze eğitime geçiş süreci uzarsa ben en çok öğrencilerin öğrenme eksikliklerinden doğacak olana başarısız olma hislerinden korkuyorum. Bana göre en büyük risk öğrencinin zihnine kendisini başarısızım diye kodlayacak olmasıdır. Sınıf ikliminde bireysel öğrenme farklılıklarını biz kendi çabalarımızla müfredata eklemeye çalışıyorduk ama şimdi bu pek mümkün değil.*

Yukarıdaki katılımcı görüşlerinden yola çıkıldığında öğretmenlerin eğitim alanında gözlemledikleri risk durumları; öğrencilerin eğitim öğretim faaliyetlerinin gerisinde kalmaları ve telafisinin nasıl olacağının belirsizliği, yaşanan belirsizliklerin öğrencilerde kalıcı kaygılara dönüşmesi, öğrencilerin ders çalışma disiplinlerini yitirmeleri, sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan öğrencilerin uzaktan eğitim materyallerine zamanında ve yeterli sayıda ulaşamaması olarak ifade edilmiştir. Uzaktan eğitim ve canlı derslerle bağı kopan, öğrenme kaybı yaşayan öğrencilerle, derslere düzenli katılım gösteren öğrencilerin arasında oluşan eşitsizliğin derinleşmesi öğretmenlerin eğitim alanına dair korktuğu risklerin başında gelmektedir. Okulların kapatılmasıyla başlayan uzaktan eğitim sürecinde, toplumdaki dezavantajlı öğrencilerin daha çok etkilendiği ve eğitim alanındaki eşitsizliklerin artmasına paralel olarak öğrenme kayıplarının da arttığı görülmektedir. Her öğrencinin fiziki ve teknolojik şartlar bakımından eşit imkanlara sahip olmaması, derslere erişim ve etkili uzaktan eğitimin önündeki en büyük engel olarak vurgulanmaktadır. Kaybolan öğrenme isteği, derslerden ve okuldan uzaklaşma eğitim alanında Covid-19'un yarattığı risk durumları olarak görülmektedir.

Covid-19 sürecinde bir yakını kaybeden ya da hastalığı ağır geçiren öğrencilerin psikolojik destek alamaması, okul terki durumunun yaşanması, öğrencilerin yüz yüze eğitimde sahip oldukları öğretmen desteğinden görece daha az faydalanabilmeleri, öğrenciler arasında oluşan öğrenme eşitsizliklerinin artması gibi durumlar ise öğretmenlerin eğitim alanında en çok korktukları durumlar olarak vurgulanmıştır.

Beck'e göre risk toplumunda okullara büyük görev düşmektedir. Korku ve güvensizlikle başa çıkma becerisinin geliştirilmesi bu görevlerin başında gelmektedir (Beck, 2014, s. 115). Bireyler okula giderek, eğitim ve öğretim faaliyetlerini başlatmış ve planlamış olurlar. Eğitim bu noktada bireyin kendini keşfetmesini, derinlikli düşünebilmesini, geleneksel düşünce tarzlarından uzaklaşmasını ve bir yerde modernliğin ve modernleşmenin refleksif üretimine katkı sunar (Beck, 2014, s. 142). Covid-19 uygulamaları kapsamında alınan kararlar ve okulların ne zaman nasıl açılacağıyla ilgili belirsizliğin uzaması, MEB'in bu konularla ilgili yaptığı açıklamaların sürekli değişmesi ve okulların ne zaman açılacağının bilinmemesi öğretmenlerin eğitime dair yaşadıkları korku durumlarının artmasına sebep olmuştur. Eğitim öğretim faaliyetlerinin neye evrileceğinin bilinmemesi, öğretmenleri aileler ve öğrencilerin soruları karşısında zor durumda bırakmıştır. Böylelikle Covid-19 süreci yaşamın tüm alanlarında ve bilhassa eğitim alanında belirsizlikler yaratarak risk durumlarının artmasına ve güvensizliğe neden olmuştur.

### **4.3. Öğretmenlerin Covid-19 Sürecindeki Uzaktan Eğitim Faaliyetleriyle İlgili Bulgular**

Covid-19 salgınından ötürü 2019-2020 eğitim-öğretim yılı uzaktan eğitimle tamamlanırken, 2020-2021 eğitim-öğretim yılı da kısmen uzaktan eğitimle tamamlanmıştır. Bu sebepten, öğretmenlerin Covid-19 algısının incelendiği bu çalışmada, öğretmenlerin uzaktan eğitim deneyimlerinin detaylıca incelenmesi gerekliliği hissedilmiştir.

### 4.3.1. Covid-19 Sürecinde Yürütülen Uzaktan Eğitim Faaliyetlerinin Yüz Yüze Eğitimle Kıyaslanması

Covid-19 salgınıyla birlikte gündeme oturan eğitimin geleceği değişiyor tartışmaları kapsamında öğretmenlere “*Sizce gelecekte uzaktan eğitim yüz yüze eğitimin alternatifi olabilir mi? (Nedenlerini belirtir misiniz?)*” sorusu sorularak öğretmenlerin yıllardır alışık oldukları yüz yüze eğitimle, zorunlu olarak bu süreçte deneyimledikleri uzaktan eğitimin bir değerlendirmesini yapmaları istenmiştir. Uzaktan eğitimin zorunlu haller dışında yüz yüze eğitimin yerini alabilecek bir alternatif olarak görmediklerini ifade eden öğretmenlerin bu konudaki görüşleri şöyledir:

*Ö3: Uzaktan eğitim ancak yüz yüze eğitime destekleyici olabilir. Yerini alabilmesi mümkün değil.*

*Ö9: Ben uzaktan eğitimin yetersiz etkileşimden, bireysel farklılıkları göz ardı etmesinden, teknolojik alt yapı yetersizliğinden, ailenin sosyo-ekonomik düzeyinden, fırsat eşitsizliği yaratmasından kaynaklı yüz yüze eğitimin yerine geçebileceğini düşünmüyorum.*

*Ö2: Yüz yüze eğitimde öğrenciye dokunabildiğimiz bazı anlar vardır. Göz teması kurmak, şakalaşmak, onu anladığımızı hissettirmek, bazen omzuna dokunmak gibi uzaktan eğitimde mümkün olmayan anlar vardır. Bu ve başka birçok sebepten kaynaklı uzaktan eğitime alternatif olarak görmüyorum*

*Ö2: Sınıf ortamındaki öğrenmelerin daha verimli ve kalıcı olduğundan eminim. Bir kere öğrencide ev ortamında olmanın rehaveti oluyordu.*

*Ö6: Tabiki şartlar yüz yüze eğitime elvermiyorsa tüm eksikliklere, öğrenme kayıplarına ve eşitsizliklere rağmen uzaktan eğitim devam edilmeli ancak gelecekte okullar bir an önce açılmalı ve yüz yüze eğitime başlanılmalı.*

*Ö21: İhtiyaç halinde kullanılmak üzere uzaktan eğitim geliştirilmeli ve bir kenarda bekletilmeli.*

*Ö21: Sosyalleşme açısından yüz yüze eğitimin yerini hiçbir yöntem alamaz.*

*Ö8: “Uzaktan eğitim yerinde ve zorunlu bir karar ama verimli değil. Öğrenci sosyal bir ortamda öğrenmediği için sıkılıp bırakıyordu.*

Öğretmenlerin belirttiği görüşlerden yola çıkıldığında ne bugün ne de gelecekte uzaktan eğitim yüz yüze eğitimin yerine geçebilecek bir alternatif olarak görülmemektedir. Covid-19 sürecinde yürütülen uzaktan eğitim faaliyetlerinin bireysel farklılıkları ve öğrencinin içinde bulunduğu koşulları dikkate aldığını söyleyebilmek zordur. Öğrencilere gereksinim duydukları sosyalleşmeyi sağlayamaması ise uzaktan eğitimin en büyük kısıtı olarak görülmektedir. Öğretmenler; yürüttükleri uzaktan eğitim faaliyetlerinin hem kendileri hem de öğrencileri için yüz yüze eğitim kadar verimli olmadığını, sosyalleşme kısıtının olduğunu, okulun yerini tutamayacağını, yeterli etkileşimin olmadığını ve öğrenciler arasında fırsat eşitliğini

sağlamanın zor olduğu gibi durumlardan kaynaklı yüz yüze eğitimin yerini alamayacağını ifade etmektedirler. Uzaktan eğitimin Ama Covid-19 gibi zaruri haller için uzaktan eğitimin tek çare olduğunu, geliştirilmesi ve eksikliklerinin tespit edilmesi gerektiğini düşünmektedirler.

Öğretmenlerin Covid-19 pandemi sürecinde yürüttükleri uzaktan eğitim faaliyetlerini öğrencilerin bütünsel gelişimi için nasıl değerlendirdiklerinin tespit edilmesi için “**COVID-19 pandemi sürecinde yürütülen uzaktan eğitim faaliyetlerini öğrencilerin bütünsel gelişimi için verimli ve yeterli buluyor musunuz? (Nedenlerini belirtir misiniz?)**” sorusu sorulduğunda ise öğretmenler, uzaktan eğitimi öğrencilerin bütünsel gelişimi için verimli ve yeterli bulmadıklarını ancak öğrencilere eşit şartlar sunulduğunda ve öğrencilerin içinde buldukları sosyo-ekonomik koşullar iyileştirildiğinde kısmen daha faydalı olabileceği görüşünü paylaşmışlardır. Beklenilmelidir. Öğretmenlerin bu duruma yönelik görüşleri şöyledir;

*Ö7: Yaşanılan aksaklıklar iyi tespit edilirse ve üzerinde ciddiyetle durulursa uzaktan eğitimin daha faydalı olabileceği kanısındayım. Buna rağmen öğrencilerin bütünsel gelişimi için yeterli bulmuyorum.*

*Ö21: Uzaktan eğitim bireysel farklılıkların göz ardı edilmek zorunda kaldığı, başarı düzeyi düşük öğrencilere yönelik bir çalışmanın yapılamadığı sürece öğrencilerin bütünsel gelişimi için yeterli olamaz.*

*Ö7: Ben Covid-19 sürecinin ve beraberinde zorunlu kaldığı uzaktan eğitim faaliyetlerinin öğrencilerin bütünsel gelişimi açısından asla verimli ve her öğrenci için eşit düzeyde olduğunu düşünmüyorum. Bana söyler misiniz evinde kendisine ait bir çalışma odası, bir çalışma masası, yeterli interneti ve aile desteği olan ve olmayan öğrenciyi nasıl yaklaşık düzeye getireceğiz.*

*Ö13: Bana göre uzaktan eğitim “miş gibi”bir süreçti. Her şey yolundaymış ve eğitim öğretim kesintiye uğramamış gibi davrandığımız bir süreç. Uzaktan eğitim hem MEB’in hem de toplumun dahil olduğu ve üç maymunu oynadığımız öğrencilerin bütünsel gelişimi için yeterli olmayan bir süreçti.*

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Covid-19 sürecindeki uzaktan eğitim faaliyetlerine dair belirttikleri olumsuz görüşlerin yoğunlukta olduğu görülmüştür. Öğretmenlere göre, Covid-19 sürecinde sosyo-ekonomik ve ailesel koşullar uzaktan eğitime erişim noktasında belirleyici olmuştur. Covid-19 pandemisi ve devamında gelen zorunlu okul kapanmaları herkes üzerinde olumsuz etkiler bırakmasına rağmen sosyo-ekonomik olarak dezavantajlı olan öğrenciler üzerinde daha yıkıcı etkiler bırakmaktadır. Uzaktan eğitime erişimde ihtiyaç duyulan araçların, internetin, motivasyonun ve sağlıklı öğrenme ortamının olmaması gibi etkenler her hanede değişkenlik göstermektedir. Bazı aileler çocuklarına bu koşulları sunabilirken diğerleri sunamamaktadır. Öğrencilerin teknik altyapı sorunlarından kaynaklı canlı derslere katılamamaları, ailenin durumu ve dijital okuryazarlığı, evin fiziki ve teknolojik imkânları ve dezavantajlı öğrencilerin maruz kaldığı eşitsizlikler salgın sürecindeki uzaktan eğitimin başlıca sorunları olarak belirtilmektedir. Öğretmenlere göre Covid-19 salgınında eğitim sürecinin belirleyicisi öğrencinin yaşadığı evin fiziki ve teknolojik imkânları olmuştur. Salgın döneminde okulların kapanmasıyla ailelerin sorumluluklarının da arttığı görülmektedir. Covid-19 uzaktan eğitim sürecinin özellikle

dezavantajlı öğrenciler için telafisi zor olumsuz etkiler bıraktığı ve var olan eşitsizlikleri de daha çok büyüttüğü tespit edilmiştir.

Covid-19'un eğitim alanındaki etkilerine bakıldığında, herkesi kapsayan eşitlikçi adımların atılmasının uzaktan eğitimin geleceği açısından önem arz ettiği görülmektedir. Uzaktan eğitimin daha verimli olmasının ve öğrencilerin bütünsel gelişimi için daha faydalı olabilmesinin koşulunun, tüm eğitim paydaşları için verimli öğrenme ortamlarının tahsis edilmesinden geçtiği tespit edilmiştir.

Covid-19 pandemisiyle uzaktan eğitim modeli ile yüzyüze eğitim modellerinin harmanlandığı yeni eğitim sistemleri de tartışılmaya başlanmıştır. Öğretmenler hem kendi görüşlerinde hem de toplumdaki gözlemlerinde yüz yüze eğitimin herkes için en doğru model olduğu fikrini paylaşmaktadırlar. Öğretmenler uzaktan eğitim faaliyetlerini öğrenciler açısından değerlendirirken kendi gözlemleriyle sınırlandıklarını ve asıl gözlemin yüz yüze eğitime tamamen geçilmesiyle daha sağlıklı yapılacağını ifade etmişlerdir.

#### 4.3.2. Covid-19 Uzaktan Eğitim Sürecinin Avantajları ve Dezavantajları

Covid-19 pandemisi öğretmenler, öğrenciler, aileler ve dolaylı olarak sosyal yapı üzerinde geniş etkileri olan bir süreçtir. Eğitim öğretim faaliyetlerinin alışlagelen tarzın dışına çıkması ve evlerin okullara dönüşmesi toplumsal anlamda yeni bir sürecin de başlangıcı olmuştur. Sosyolojik bakış açısıyla değerlendirildiğinde bu değişim, herkesin uzaktan eğitimin avantajları ve dezavantajları üzerine akıl yürüttüğü, tespit ve önerilerde bulunduğu, deneyimlerini paylaştığı bir boyuta evrilmiştir. Öğretmenler ise çoğunlukla uzaktan eğitimin dezavantajlarından bahsetseler de uzaktan eğitimin sağladığı avantajları da dile getirmişlerdir.

Öğretmenlerin pandeminin başından beri aktif olarak yürüttükleri uzaktan eğitime dair olumlu veya olumsuz fikirlerini tespit etmek amacıyla **“COVID-19 pandemi sürecinde yürüttüğünüz uzaktan eğitim faaliyetlerini avantajları ve dezavantajları bakımından nasıl değerlendiriyorsunuz?”** sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin bu duruma dair belirttikleri olumlu görüşler şöyledir:

*Ö23: Uzaktan eğitim öğrencilerin ve bizlerin okuldan tamamen kopmamasını sağladı. Bir nevi can yeleğimizdi.*

*Ö8: Eğitim öğretim bir şekilde hep devam etti uzaktan eğitim sayesinde. Motivasyonun kaybolmaması için, okul yok artık düşüncesine kapılmamak için tek çıkış kapısıydı.*

*Ö1: Uzaktan eğitim öğrencilerin okuldan soğumamaları ve derslerden kopmamaları için tek çözüm.*

*Ö1: Salgın koşullarında uzaktan eğitim tek seçenektir. Ben uzaktan eğitimin bu süreçte eğitim alanında ilaç görevi gördüğünü düşünüyorum.*

*Ö1: Uzaktan eğitim imkanları olan ve bunlardan faydalanma bilinci olan her öğrenci için büyük avantajdır.*

*Ö6: Liselerin diğer kademelere oranla öğrencilerin kendi kendine öğrenebilme becerilerinin daha yüksek olduğu görüşündeyim. Çünkü liseye gelmiş bir öğrenci not ortalamasını daha çok*

*önemiyor ve sınav odaklı çalışıyor. Bu süreçte birçok öğrencim uzaktan eğitimin onların öğrenmelerini daha çok kolaylaştırdığı kanısındaydı.*

*Ö3: Sorumluluk ve öğrenme bilinci taşıyan öğrenciler uzaktan eğitimden ihtiyaçları olanı aldılar. Teknolojiyle, canları istediği ve kötüye kullanmadıkları sürece, bizlerden daha iç içeler zaten. Çevrimiçine açılan tüm eğitim materyalleri ellerinin altındaydı. Bu koşullarda olanlar için uzaktan eğitim büyük avantajdı.*

Öğretmenlerin yukarıdaki görüşlerinde sıklıkla vurguladığı noktalardan hareketle uzaktan eğitimin avantajları;

- Öğretmenler ve öğrenciler için uzaktan eğitimin mümkün kıldığı esnek bir zaman yönetiminin olması
- Öğretmenler ve öğrenciler için okul koşullarına nazaran konforlu bir ortam sunması
- Öğretmenler için nöbet tutma ve diğer güvenlik sıkıntılarının olmaması
- Uzaktan eğitimin mümkün kıldığı ders tekrarlarının olması ve öğrencilerin dersleri birden fazla defa tekrar edebilmesi
- Öğrenme sürecinin her koşulda kesintiye uğramaması ve devam edebilmesi olarak ifade edilmiştir.

Araştırmaya göre uzaktan eğitimin en büyük avantajı hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin eğitim öğretim faaliyetlerinden kopmamalarını sağlamasıdır. Öğretmenlere göre uzaktan eğitim, bütün eksikliğine ve yetersizliğine rağmen erişimi olan öğrenciler için faydalı olmuştur. Öğretmenler çok kısa bir zaman dilimi içinde milyonlarca öğrencinin ve öğretmenin dahil edildiği bir sistemin kusursuz olmasını beklemenin akıllıca olmadığını, uzaktan eğitimin zaruri durumlar için iyileştirilmesi halinde daha da avantajlı hale geleceğini düşünmektedirler.

Öğretmenler, Covid-19 sürecindeki uzaktan eğitim faaliyetlerinde yaşanan dezavantajlarından bahsederken herkesin bu sürece hazırlıksız yakalanmasının en büyük etken olduğunu vurgulamaktadırlar. Aniden, hazırlık aşaması dahi olmadan ve zorunlu olarak geçilen uzaktan eğitimde yaşanan sorunlar herkes için bir dezavantaja dönüşmüştür. Öğretmenlere göre; başta her öğrencinin uzaktan eğitime erişim koşullarının eşit olmaması olmak üzere, internet ve cihaz eksikliğine yönelik sorunlar, etkileşimin azlığından doğan sorunlar, sosyal yaşamdan kopukluk ve ekran bağımlılığı gibi sorunlar uzaktan eğitimin başlıca olumsuzluklarıdır. Bu duruma dair görüş bildiren öğretmenlerin üzerinde durdukları noktalar şöyledir:

*Ö6: Uzaktan eğitimin temel sorunları; bağlantı ve sistemsel sıkıntılar, gerekli cihazın ve internetin olmaması, katılımın azlığı ve öğrencilere devam zorunluluğunun getirilmemesiydi.*

*Ö6: Bazı derslerimde sisteme girmem, dersi başlatmam, kim derste kim değil anlamam, ses sistemini kontrol etmem derken ders bitiyordu.*

*Ö23: İnternete ve gerekli teknolojik ekipmanlara erişim kısıtı olan öğrencilerin tespit edilmesi sürecin sağlıklı yürütülmesi için önemliydi. Eğer öğrenci evinde bunlara sahip değilse işin fiziksel koşullarına, aile faktörüne ve öğrenme durumlarına geçemiyorduk*

*Ö5: Bana göre sistemsel sorunlar ve teknolojik sıkıntılar zamanla giderildi. Tablet ve internet dağıtımları kısmen de olsa eşitliği sağladı. Ama bu sefer de öğrenciler yorgun ve isteksizdi.*

Motivasyonları sadece derslere değil her şeye dair azaldı. Derslere katılım da yok denecek kadar azaldı.

Ö24: Uzaktan eğitimde her öğrencimin aynı düzeyde faydalanmasını beklemiyorum zaten, bu yüz yüze eğitim için de geçerli. Her öğrencinin kapasitesi eşit değil sonuçta ama uzaktan eğitim öğrenciler arasında bu farkı ve düzeyi çok büyüttü. Öğrenemeyen daha da öğrenemedi mesela. Bu durum da öğrencinin eğitimden tamamen uzaklaşması riskini doğuruyor. Derslere katılım oranı ortadayken bu risk üzerinde ciddiyetle durulması gerektiğini düşünüyorum.

Ö14: Bu süreçte çoğunlukla öğrencilerden dönüt alamadım.

Ö9: Canlı derslerde maalesef öğretmen öğrenci arasında bir etkileşim, bir göz teması bir seni anlıyorum bağı kurulamıyor. Bir ekran var sadece herkesin biraz kendisi olmadığı...

Ö10: Yaşamdan bu denli uzak kalmak bizleri bile bu kadar zorluyorsa öğrencilerimizin neler yaşadığını ve bunları bizlere nasıl sitemle anlattıklarını siz düşünün.

Ö9: Öğrencilerin okulda arkadaşlarıyla vakit geçirmesi ve bu yolla da birçok şeyi öğrenmesi maalesef uzaktan eğitimde mümkün olmuyor.

Ö1: Okullar öğrencilerin salt öğrenme eyleminde buldukları bir yer değildi ki aynı zamanda toplumsal yaşamı da deneyimledikleri bir yerdi.

Ö1: Benim gözlemim okulların açılma süresi uzadıkça öğrencilerin öğrenme kayıplarının ve uzaktan eğitimin mevcut eşitsizliklerinin daha da artacağı yönünde.

Ö5: Odaklanma problemi oluyordu derslerde. Süreç uzadıkça öğrencilerdeki isteksizlik iyice arttı.

Ö6: Bana göre uzaktan eğitimin en büyük dezavantajlarından birisi öğrencilerde teknoloji bağımlılığının önünü açması.

Ö21: Ekranı bakmaktan ve ev ortamının okula dönüşmesinden memnun olan öğrencim yoktu.

Öğretmenler öğrencilerinden istedikleri geri bildirim alamadıklarını, her öğrencinin derslere aktif katılımını mümkün kılacak internet ve teknolojik cihazın olmadığını, her öğrencinin eşit imkanlara sahip olmadığını ve sistemsel sıkıntıların olduğunu belirtmektedirler. Öğretmenlere göre uzaktan eğitimin dezavantajları;

- Uzaktan eğitimde iletişimin yüz yüze eğitime oranla kısıtlı olması, öğrencilerden dönüş gelmemesi, öğretmenin öğrenciyi görememesi
- Uzun süre ekrana bakmanın ekran bağımlılığı sorunları yaratması,
- İnternet ve teknik alt yapı sorunlarından kaynaklı erişim problemlerinin yaşanması,
- Uzaktan eğitime katılımın azlığından kaynaklı kaynaklı öğrenme farklılıklarının olması,
- Öğrencilerin sosyo-ekonomik koşullarının daha da önem kazanması,

- Öğretmenlerin ve öğrencilerin sosyalleşebileceği bir okul ortamının/ alanının olmaması olarak ifade edilmektedir.

Öğretmenler; uzaktan eğitimin yol açtığı öğrenme kayıplarının olduğu, yüz yüze etkileşimin yerini tutamayacağı ve sosyalleşme kısıtının olduğu, bir an evvel geliştirilmesi gerekliliğini taşıması gibi birçok dezavantaja sahip olduğu ortak kanısını paylaşmaktadırlar. Uzaktan eğitim sürecine dair olumsuz görüş bildiren öğretmenlerin en çok; cihaz ve internet yetersizliği, teknik ve sistemsel sıkıntılar, öğrencinin sosyo-ekonomik koşullarının kötü olması, öğrenci katılımının az olması, etkileşimin ve geri bildirim az olması hem öğretmen hem öğrenci için sosyalleşme sağlayamaması, ekranda geçirilen sürenin artması gibi sebepler sıraladığı görülmektedir. Uzaktan eğitim konusunda olumlu görüş bildiren öğretmenler ise en çok; eğitimin her koşulda kesintiye uğramaması ve devam etmesi, esnek zaman ve mekân imkânı sağlaması, ders tekrarları sunması, zengin bir içeriğinin olması gibi durumları vurgulamaktadırlar.

Öğretmenlere Covid-19 uzaktan eğitim sürecinin öğrenciler için nasıl geçtiğinin, dezavantajlarının neler olduğunun öğrenilmesi maksadıyla **“Covid-19 pandemi sürecinde yürütülen uzaktan eğitim faaliyetlerinde farklı sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencileriniz, teknik altyapı ve imkanlar açısından sizce ne gibi sorunlar yaşadılar?”** sorusu sorulmuştur. Öğretmenler, Covid-19 pandemi sürecinde yürütülen uzaktan eğitim faaliyetlerinde, farklı sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin başta aile koşulları olmak üzere teknik altyapı ve imkanlar açısından ayrıştığını düşünmektedir. Katılımcıların cevapları şu şekildedir:

Ö3: *Eğitimin her üç ayağı, aile-öğrenci-öğretmen, duygusal olarak çok yıprandı. Gerekli dijital araçlara, internet bağlantısına ve fiziksel ortama sahip olmayan öğrenciler neredeyse hiç eğitim alamadı. Dezavantajlı dediğimiz bu öğrenciler okuldan tamamen uzaklaştı başarıya olan inançlarını ve motivasyonlarını yitirdiler. Başta da vurguladığım gibi öğrencinin içine doğduğu evin teknolojik ve fiziki imkanları yüz yüze eğitimde de çok büyük bir önem arz ediyordu ama biz bir şekilde az da olsa açığı kapatmaya çalışıyorduk ama şimdi o eşitsizlik aldı başını gitti.*

Ö12: *Benim öğrencilerimin çok büyük bir kısmının sosyo-ekonomik düzeyi düşüktü ve kardeş sayısı fazlaydı. Evlerinde tüm kardeşlere yetecek bilgisayar tablet ya da internet erişimi yoktu maalesef.*

Ö1: *Hepimiz biliyoruz ki bazı öğrencilerimiz ne yaparsak yapalım dezavantajlı bir konuma sahipler. Ve bu öğrenciler pandeminin olumsuz sonuçlarından daha çok etkilendiler.*

Ö5: *Sınıf ortamında da öğrenciler arasındaki sosyoekonomik farklılıklar oluyordu. Tabiki koşulları daha iyi olan, ailesi eğitilmiş ve ilgili olan çocuklar bir adım daha öndeydi. Ama biz bunu bir şekilde az da olsa dengelemeye çalışıyorduk. Motive edebiliyorduk en azından. Ama uzaktan eğitimde bu zorlaştı.*

Ö10: *Sosyoekonomik olarak avantajlı olan öğrencilerin sahip olduğu fiziksel, ailesel ve teknolojik imkanlara sosyoekonomik olarak dezavantajlı olan öğrenciler sahip olamadılar. Bana göre uzaktan eğitim sürecinin eğitim alanındaki en büyük risk durumu buydu. Derinleşen eşitsizlikler ve öğrenme kayıpları.*

Ö14: *Uzaktan eğitime geçilince köye ailesinin yanına giden birkaç öğrencim olmuştu. Öncesinden derslerde çok başarılı oldukları için onlar için çok endişelendim ama elimden bir şey de gelmedi. Köylerinde internet çekmiyordu ya da sürekli bağlantı kopuyordu. Buz gibi havada damda ders dinleyen öğrencim oldu mesela.*

*Ö4: Her haneye tablet dağıtımı yapılsa bile yetmiyordu. Ailenin okula giden farklı kademelerde bazen 3 bazen 5 çocuğu oluyordu öğrencilerim arasında. Ya da her öğrencinin kendine ait bir odası, bağlantı sorunu olmayan bir cihazı olmazken kimilerinin tüm koşulları uygun oluyordu. Aradaki bu uçurumu azaltmakta ekranın diğer tarafındaki bizlere bırakılmıştı.*

*Ö5: Ailenin eğitim düzeyi, teknolojik donanımı ve gelir düzeyi öğrencinin uzaktan eğitimden faydalanabilmesinde hayati önem taşıyordu.*

*Ö3: Teknik sebepler ve ev koşullarından kaynaklı sürece dahil olamayan öğrenciler eğitimden tamamen koptular. Gerekli koşulları olan öğrenciler ise aile desteği varsa, öğrenme disiplini edinebilmişlerse ve ders çalışma motivasyonları varsa ancak öyle süreci verimli geçirebildiler.*

*Ö5: Öğrencilerde bir çalışma disiplinin olması gerekiyor yoksa sürekli bahane üretiyorlar. İnterneti olup bunu sosyal medyada ya da whatsapp'ta arkadaşlarıyla bitirip sonra internetim yok diyen öğrencilerin olduğunu gördüm mesela.*

Öğretmenlere göre; öğrencinin uzaktan eğitime erişim sağlaması ve sürdürebilmesinde ailenin sosyo-ekonomik statüsü çok etkili olmaktadır. Öğretmenlere göre öğrencilerin uzaktan eğitimden verim alabilmeleri için; gerekli dijital araçlara sahip olmaları, bu araçları aktif ve amacına uygun kullanmaları, internete erişim noktasında yaşadıkları sıkıntıların giderilmesi, uygun fiziki koşullara sahip olmaları, ailenin desteğinin ve ilgisinin üzerlerinde olması gibi faktörlere ihtiyaç vardır. Başka bir deyişle Covid-19 öğrencilerin eğitime erişiminin, aile evlerindeki koşullarla yakından ilgili olduğunu ortaya koymuştur. Covid-19 uzaktan eğitim sürecinde ailenin imkanları ve çocuğunun eğitimine gösterdiği özenin önemini arttırmıştır.

Öğretmenlere göre; teknolojik alet eksikliği olan ve internet erişimi yeterli olmayan öğrenciler, ebeveynleri çalışan ya da yeterli desteği sunamayan öğrenciler uzaktan eğitimden istenilen düzeyde faydalanamamıştır ve fırsat eşitsizliği yaşanmıştır. Bilgisayar, tablet gibi materyal ve internet eksikliği sorunlarının yanında öğrencilerin kullanım noktasında gerekli bilince sahip olmaması, evin fiziki koşulları, ailenin desteği ve evde eğitim gören kardeş sayısının fazlalığı uzaktan eğitim sürecinin sağlıklı ilerleyişine engel durumlar olarak görülmektedir. Öğretmenler, çalışma disiplini ve alışkanlığı olan öğrencilerin süreci daha rahat atlattıklarını söylemektedir. Bu disiplinde olmayan öğrencilerin ise her şeyi boş verdiğini, ders çalışma ve planlamada yüz yüze eğitimden daha fazla sorun yaşadıklarını ifade etmektedir.

Öğretmenlere göre uzaktan eğitimde öğrencilerin yaşadığı başlıca sorunlar özetle:

- Öğrencilerin gerekli cihaz ve internet desteğine eşit oranda sahip olmaması,
- Bilgisayar başında geçirilen sürenin yeterli aile kontrolü olmadığı durumlarda ders dışı alanlara kayması ve ekran bağımlılığına dönüşmesi
- Öğrencinin kendine ait bir odasının ya da sessiz bir çalışma ortamının olmaması,
- Öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinin uzamasına bağlı olarak her geçen gün artan oranda canlı derslere katılım oranlarının düşmesi ve öğrenme motivasyonlarını yitirmeleri
- Yeterli aile desteğinin olmaması, olarak ifade edilmiştir.

### 4.3.3. Covid-19 Uzaktan Eğitim Sürecinde Millî Eğitim Bakanlığının Faaliyetleri

Covid-19 zorunlu uzaktan eğitim sürecinde MEB; EBA bilişim ağı ve EBA TV uygulamasını başlatmak, tablet ve internet desteği sunmak, okulları kapatmak, EBA destek noktaları açmak gibi birçok adım atmıştır. Atılan bu adımlara dair olumlu veya olumsuz fikirlerini anlamak maksadıyla öğretmenlere “*Millî Eğitim Bakanlığı’nın Covid-19 zorunlu uzaktan eğitim sürecindeki uygulamaları hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?*” Sorusu sorulmuştur. Öğretmenler, MEB’in bu süreçte eğitim faaliyetlerinin devam etmesi için çaba sarf ettiğini, ellerinden geleni yaptığını ancak hazırlıksız olduğunu ve yeterli olmadığını düşünmektedirler. Bu konuya yönelik belirtilen görüşler şu şekildedir:

*Ö1: MEB’in süreç içindeki çabalarını inkâr edemem ama tüm bu çabalara rağmen bazı öğrencilerin koşullarında bir ilerleme kaydedilemedi.*

*Ö20: Okullar şu tarihte açılacak, yok bilim kurulu karar verdi açılmayacak, yok kararı erteledik, yok sınavlar okulda olacak, yok sınavlar online olacak...MEB o kadar çok karar değiştiriyordu ki artık ne bizim öğrencilere diyecek net bir cümlemiz kalmıştı ne de öğrencilerin bize.*

*Ö6: Canlı ders saatlerinin ve programının daima değişmesi günlerimi planlamamı zorlaştırıyordu. Buna ilaveten MEB kararlarını son dakika toplumun her kesimiyle beraber öğrenmek, okulların sürekli bir aç-kapa durumuna dönüşmesi hem beni yoruyordu hem de sürekli bu konuyla ilgili gelen sorulara sağlıklı yanıtlar veremiyordum.*

*Ö2: Asla yeterli bulmuyorum teknik problemleri çözmede hep geciktiler.*

*Ö3: MEB’in tek alternatifi uzaktan eğitimdi zaten. Onu da zamanında başlattılar ancak öncesine dair hiçbir hazırlıklarının olmaması kötüydü. Mesela benim öğrencilerimin birçoğu evdeki bilgisayarların yetmediğini sırayla derse girmek zorunda kaldıklarını söylüyorlardı.*

*Ö12: MEB’in kısacık bir zamanda ve hızlı kararlar alarak süreci elinden geldiğince iyi yönettiğini düşünüyorum. Eksiklikler var mıydı özellikle tablet dağıtımları tam bir fiyaskoydu. Çok fazla karışıklık oldu o alanda. Velilerin arayıp bize sitem etmeleri de başka bir çaresizlikti bizim için.*

*Ö20: Veliler sürekli arıyordu ve tablet talep ediyordu. Onlara süreci anlatmamız yetmiyordu ve sanki bizim ihmalmiz yüzünden tablet alamamış gibi davrananlar oluyordu.*

*Ö12: Bir gün bir velim aradı ve inşaatta çalıştığını üç çocuğunun olduğunu ama evde canlı derslere girebilmeleri için tek cihazın kendi telefonu olduğunu söyledi. Tablet dağıtımı için okul müdürüne durumu ilettim sonra bekledik. Tam beş ay sonra sıra geldi. Ama yine eksik kaldı.*

Ö17: MEB, olası karışıklıklar ve belirsizliklerin önüne geçebilmek adına sürekli açıklamalarda bulunuyordu. Diğer taraftan uzaktan eğitime erişim ve alt yapı problemleri çözmeye çalışıyordu. Bence fena değildi süreç yönetimi ama eksikti.

Ö6: Bana ve görüştüğüm birçok meslektaşına göre MEB bu süreci tüm eksikliklere ve aksaklıklara rağmen iyi yönetti. En azından hem öğretmenleri hem de öğrencileri eğitim sürecinin içinde tutmaya çalıştı. Tablet dağıtımı, destek noktalarının oluşturulması, EBA TV, internet desteği gibi hizmetler yeterli düzeyde olmasa da vardı bence. Sonuçta böyle kriz zamanlarında tek bir öğrenciye dahi erişebilmek hayati önem taşıyor. Ama tüm bunlar uzaktan eğitimdeki sorunların yarısına bile çare olamadı malesef.

Ö7: Bence ülke olarak bazı bölgeler görece daha iyi olsa da teknolojiye erişimde ve kullanımda çok gelişmiş bir düzeye sahip değiliz. Bu dezavantajlı duruma Covid-19 süreci ve acil geçilen uzaktan eğitim de eklenince işler iyice arap saçına döndü. MEB elinden geldiğince önlemler almaya çalışsa da özellikle bizim bölgemizde başarısız oldu. Çünkü bu bölgede hemen hemen her ailede birden fazla öğrenci var ve her hanede birden fazla cihaz olmayabiliyor.

Ö9: Krizlere karşı yeterli düzeyde bir planı programı olmayan MEB, Covid-19 krizine de hazırlıksız yakalandı bana göre.

Öğretmenler, alınan MEB kararlarından son dakika haberdar olmaktan ve bu karar sürecinin bir parçası olamamaktan, sürece dahil edilmemekten rahatsız olduklarını belirtmektedirler. MEB'in aldığı kararların sürekli ve aniden değişmesi durumunun, eğitim otoritelerine karşı güvensizliğe yol açtığı görülmektedir. Öğretmenlere göre MEB'in bu süreçte aldığı tüm kararlar, hastalığın yayılımını azaltmak ve eğitimin kesintiye uğramamasını sağlamak adına da olsa fırsat eşitsizliğinin önüne geçememiştir. Öğretmenlerin bir kısmı ise, uzaktan eğitime dair alınan bazı kararların ve atılan adımların bölgenin gerçekliğine uymadığını düşünmektedirler. Diyarbakır'da kardeş sayısının fazla olduğunu ve uzatan eğitimde ihtiyaç duyulan cihaz ve internetin yeterli olmadığını dile getirmişlerdir. Bu aşamada tablet dağıtımının faz faz gerçekleşmesine rağmen çok fazla sıkıntı yarattığını ifaden eden öğretmenler, tablet dağıtımları noktasında velilerin sorularıyla boğuşmak zorunda kaldıklarını söylemişlerdir.

Öğretmenler MEB'in, Covid-19 gibi afet durumları için daha planlı bir uzaktan eğitim programı geliştirmesi gerektiğini düşünmektedir. Öğretmenler etkili ve verimli bir uzaktan eğitim sürecinin hayata geçirilmesi için internet altyapısının iyileştirilmesi, herkesin teknolojiye erişiminin sağlanması, öğrencilerin teknik imkanlar açısından eşit koşullara kavuşturulması, öğrencilere devam zorunluluğunun getirilmesi gibi koşulların MEB tarafından ivedilikle sağlanması gerektiğini düşünmektedirler. Öğretmenlerin Covid-19 pandemi sürecinde MEB'den beklentileri, eğitim öğretim faaliyetlerinin devamının her öğrenci için eşit koşullarda sürmesi şeklindedir. Öğretmen görüşlerinden edinilen verilere göre, içinde bulunulan sürece dair korku ve risk altında hissedilmemesi için, gerekli tedbirlerin MEB tarafından alınması önemli bulunmaktadır.

Covid-19 salgını MEB'in eğitime daha fazla kaynak ayırması gerektiği gerçeğiyle yüzleşmesini sağlamıştır. Okulların salgın ve afed durumlarına karşı daha hazırlıklı hale getirilmesinin ve gerekli tedbirlerin alınarak hazırda bekletilmesinin gelecekte yaşanacak olası durumlara karşı eğitim sistemini daha güçlü kılacağı düşünülmektedir. Öğrencilerin teknik altyapı

yetersizliği ya da eksikliği nedeniyle eğitim-öğretimin dışında kalmamasını sağlamak adına, MEB'in gerekli adımları bir an önce atmasının toplumun tüm kesimlerinde güven yaratacağı düşünülmektedir.

#### **4.4. Öğretmenlerin Covid-19 Uzaktan Eğitim Sürecinde EBA faaliyetleriyle İlgili Bulgular**

Öğretmenler, EBA platformundan faydalanma ve canlı derslere katılım oranının düşük olduğunu ve bu duruma okulların ne zaman açılacağı belirsizliği de eklenince EBA'ya girişlerin daha da azaldığını ifade etmektedirler.

Öğretmenler EBA ve canlı derslerde deneyimledikleri problemleri; fiziksel ortamın elverişli olmaması (gürültülü ya da kalabalık olması), internet bağlantısı sorunlarının yaşanması, EBA ile ilgili sistemsel sorunların oluşması, öğrencilerin türlü sebeplerden ötürü zamanında derse katılamamaları, ders saatlerinin uygun olmaması, öğretmenlerin öğrencilerden geri bildirim alamaması olarak belirtmişlerdir. Öğretmenler bir tercihten ziyade bir zorunlulukla aniden hayatlarına giren EBA faaliyetlerine yönelik; EBA alt yapısının güçlendirilmesi, tüm öğrencilerin EBA'ya giriş yapabilecekleri koşulların sağlanması ya da iyileştirilmesi, yaşanan teknik sıkıntıların önüne geçilmesi, internete erişimde yaşadıkları sıkıntıların giderilmesi, sistemsel sorunların giderilmesi, giriş için gerekli cihaz ve ücretsiz- sınırsız internet verilmesi, velileri ve öğrencileri bilgilendirici çalışmalar yürütülmesi, güvenlik ve içeriğe dair tüm sorunların çözülmesi gibi önerilerde bulunmaktadır

##### **4.4.1. Eğitim Bilişim Ağı (EBA) platformuna erişim ve kullanım noktasında Yaşanan Sorunlar**

Uzaktan eğitime dair herhangi bir deneyimi olmayan ve daha önce EBA platformunu bu düzeyde kullanmamış olan öğretmenlerin, ani ve hızlı bir şekilde sürece entegre olmaları beklenilmiştir. Öğretmenler başlarda EBA kullanımını noktasında zorlansalar da ellerinden gelen çabayı göstererek, EBA platformunu ve canlı dersleri koordine bir şekilde yürütebilmişlerdir. Hatta öğretmenlerin süreç içinde canlı derslerde oluşan teknik hataları, imkanlar dahilinde çözebilecek teknolojik donanıma eriştikleri görülmektedir. EBA platformunu kullanım ve erişim konusunda öğretmenlerin ne gibi problemler yaşadıklarının tespit edilmesi adına sorulan **“Eğitim Bilişim Ağı (EBA) platformunu erişim ve kullanım noktasında ne gibi sorunlar yaşadınız?”** sorusuna yönelik görüş bildiren katılımcı ifadeleri şunlardır:

*Ö8: Ne bizlerin ne de öğrencilerin internet bağlantısı sorunu bitmek bilmedi. Her dersimde mutlaka bir bağlantı problemi vardı. Bazen sorun halledilmeden dersin bittiği oluyordu.*

*Ö4: Sürekli bir bağlanma sorunu, şebeke var mı yok mu sorunu, sesim geldi mi gelmedi mi beni duyabiliyor musunuz sorunu, ekran dondu mu, görüntün var mı, dondu mu ... Bazen bu soruları günde kaç defa tekrarladığımı imkânı yok sayamam.*

*Ö5: İnternet alt yapısı ve teknik sorunlar iyileştirilmeli. Yani en azından öğrencinin bahanesi bunlar olmamalı. Öğrenci bu durumları bahane edince biz de çözüm üretme noktasında çaresiz*

hissediyoruz. Lise kademesindeki öğrencilerin üniversite sınavlarına hazırlanma sorumluluğu olmasına rağmen bunları bahane etme olasılığı da olabiliyordu.

Ö1: İnternet bağlantısından ya da EBA'ya erişimden kaynaklı sorunları hemen hemen her gün yaşadım. Bazen uygulamayı sil yeniden yükle, yeniden giriş yap ya da o esnada mümkün olan başka bir yol deniyordum ya da öğrencilere denetiyordum.

Ö2: Öğrenciler sistemsel problemlerden kaynaklı giriş yapamıyorlardı ya da giriş yapabildiklerinde ses problemi yaşıyorlardı. Çoğu zaman bir ders saati bu problemleri çözmeye çalışırken bitiyordu.

Ö4: Sistemsel sorunlar yaşadım. Bağlantı kopması, sesin gitmemesi, donmalar, dersi başlattıktan sonra öğrenci beklemek gibi. Bir diğer sıkıntı ise öğrencilerin derse farklı dakikalarda girmeleri. O aşamada başa alsan diğer öğrenciler sıkılıyor almasan yeni girenler bağlantıyı yakalayamıyor.

Ö1: EBA alt yapı ve bağlantı açısından zayıftı. Sistem sürekli hata veriyordu. Öğrencilerin tamamı canlı derslere katılamıyordu. Katılanların bir kısmı da gönderdiğimiz ödevleri yapmıyordu.

Ö21: Başlarda sistemi kullanmakta çok zorlanıyordum. Dersi başlatmam ve konsantrere olabilmem uzun sürüyordu. Üniversiteye giden çocuklarımla birlikte derse giriyordum ama zamanla alıştım. Fark ettim ki EBA kullanmasını bilen için büyük avantaj. Çok fazla materyal var. Artık ben de kolaylıkla içerik paylaşıyordum, kısa videolar dinletip soru çözebiliyordum.

Ö3: Öğrencilerim; internet bağlantısı, evde teknolojik aygıt eksikliği ya da yokluğu, sessiz bir ortamın olmaması gibi nedenler öne sürerek EBA platformunu sağlıklı kullanamadıklarını söylüyorlardı. Bazen ödev gönderiyordum EBA'dan, öğrenci özelden mesaj atıyordu öğretmenim misafirler var ve çok gürültülü diye.

Ö6: Öğrencilerin EBA'ya girmeme sebepleri arasında, devam devamsızlık sorununun olmaması ve not verilmemesinin etkisi büyüktü bana göre. Öğrenci ben nasıl olsa öğrenirim bi yerden tembelliğine düşebiliyor bir yaptırım olmayınca. Buna ilaveten ailenin yeteri kadar destek olamaması, araç gereç ve internet sorunu...

Ö3: Benim canlı derslerine girdiğim sınıflarda bilgisayar, tablet, telefon eksikliği ve internete erişim sıkıntısından kaynaklı EBA kullanımı çok eksikti. Ailede birden fazla canlı derse katılan farklı kademelerde öğrenci vardı.

Zaman içinde öğretmenlerin EBA platformunu kullanma noktasında hızlı bir ilerleme kaydettikleri görüşmelerden edinilen verilerden anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde EBA'da yaşadıkları başlıca sorunlar; teknolojik aygıt ve internet kısıtlılığı, sistemin sürekli hata vermesi, bağlantının sık sık kopması yani sistemsel alt yapı problemlerinin olması, EBA canlı ders uygulamasına öğrenci katılımlarının az olması, öğrencilerin derse katılımlarının

sürekliliğinin olmaması, öğrencinin devam-devamsızlık sorununun olmaması ve ders saatlerinin bazen uyuşmaması olarak belirtilmektedir.

Öğretmenler EBA platformunu değerlendirirken sistemin yoğun olmasından ve bağlantı sorunlarından şikayetçi olmalarına rağmen, EBA platformunun içeriğinin zenginliğinden memnun olduklarını ifade etmektedirler. Zamanla EBA kullanımlarında yaşadıkları sorunları daha kolay halledebildiklerini ve derslerini daha rahat işlediklerini dile getirmektedirler.

#### **4.4.2. Eğitim Bilişim Ağı (EBA) Platformu ve Canlı Derslere Yönelik Değerlendirmeler**

Eba Bilişim Ağı kısaca EBA Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri genel müdürlüğü tarafından 2012 yılında tasarlanmasına rağmen EBA ve EBA TV kullanımı Covid-19 pandemi sürecinde yoğunluk kazanmıştır. Milyonlarca öğretmenin ve öğrencinin her gün faydalandığı bu platformda öğretmenleri kaygılandıran durumların olup olmadığını anlamak için **“EBA platformunu kullanırken korktuğunuz ya da riskli bulduğunuz durumlar yaşadınız mı?”** sorusu sorulmuştur. Verilen yanıtlara bakıldığında öğretmenlerin EBA platformunu kullanırken korktukları ya da riskli buldukları durumlar yaşamadıklarını aksine EBA'yı Zoom ya da diğer programlara nazaran daha güvenli ve faydalı buldukları görülmüştür. Öğretmenlerin bu konudaki benzer görüşleri şöyledir:

*Ö1: EBA platformunu kullanmak bana göre güvenliydi. Zoom ya da diğer programlar bana güven vermiyordu. Aileler de başlangıçta güvenli mi diye tedirginlik duyuyordu ama zamanla geçti.*

*Ö4: EBA'da öğrenciler dersin kayıt altında olduğunu düşündükleri için daha dikkatli davranıyorlardı ve herhangi bir güvenlik sorunu yaşanılmıyordu.*

*Ö15: Bu süreçte EBA'da binlerce kaynak erişime açıldı. Faydalanmasını bilen öğrenci için bu çok iyi bir fırsattı. Ne bizim ne de onların riskli bir deneyimi olmadı.*

Toplum olarak belirsiz bir sürecin içinden geçiliyordu, yakında biter denilen ama bir türlü bitmeyen bir pandemi vardı. Yıllardır geleneksel yöntemlerle sürdürülen eğitim öğretim durumlarının EBA aracılığıyla aniden dijital ortama aktarılması, EBA sisteminde yoğunluk yaşanmasına ve sistemsel sıkıntılara sebebiyet vermiştir. Yaşanılan sıkıntılar EBA platformunun ne derece güvenli olduğu sorusunu akıllara getirmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerine bakıldığında herhangi bir sıkıntı yaşanmadığı görülmektedir. Aksine öğretmenler EBA platformunu çok güvenli bulduklarını ve bu güveni öğrenciler ve ailelerle de sık sık paylaştıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlere göre EBA'da, eğer öğrencilerin sisteme girme durumlarında bir mâni yoksa ve öğrenme hevesleri varsa, yüz yüze eğitimden daha çok içerik ve ödev barındırmaktadır.

Öğretmenlerin eğitim alanına dair olumsuz görüş bildirdikleri ve riskli buldukları durumların başında aile desteği, fiziki ve teknolojik imkanlar, öğrencinin öğrenme disiplini gibi etmenlerin her öğrenci için aynı olmaması gelmektedir. Bu sebepten kaynaklı öğretmenler EBA platformunu sağlıklı kullanamayan, canlı derslere düzenli giremeyen ve EBA'da paylaşılan ödevleri aksatan öğrenciler arasında oluşacak öğrenme farklılıklarının artmasından korkmaktadırlar. Öğretmenlere EBA kullanımına ve oranına dair **“Uzaktan eğitim sürecinde dersinize katılım sağla (ya)mayan**

**öğrencilerinizin oranları nasıldı? Derslere katıl (a)mayan öğrencilerinize yönelik nasıl bir yöntem geliştirdiniz?”** sorusu sorulduğunda verilen cevaplar şu yönde olmuştur:

Ö1: *Canlı derslere katılım sağlamayan öğrencilerimi ilk başta telefonla arayıp sebebini sordum. Gerek duyduğum durumlarda aileyle de görüşme sağladım. Öğrencilerin derslere katılmama nedenleri benim çözebileceğim sorunlarsa öneriler sunup çözmeye çalıştım.*

Ö3: *Velilerimle Whatsapp grupları vesilesiyle velilerle iletişimim hep devam etti. Derse katılım sağlamayan öğrencilerin velilerine istisnalar hariç ulaşabiliyordum. Ya da öğrencinin durumu hakkında yazıyordum. Nasıl bir yol izlenmesi hakkında bazı velilerle işbirliği yapabiliyorduk.*

Ö1: *Ailelerle çoğunlukla Whatsapp üzerinden iletişim kurdum. Gerektiğinde eğitim-öğretim faaliyetleri hakkında bilgilendirmeler yapmamın yanında psikolojik olarak destek sunmaya çalıştım.*

Ö2: *Salgının başladığı ilk haftadan itibaren öğrencilerimle ve velileriyle whatsapp üzerinden oluşturduğum gruplarla iletişime geçtim.*

Ö3: *Velilerle bazen whatsapp üzerinden bazen de telefonla arayarak iletişim kurdum. Velilerle bu süreçte öğrenci için en faydalı olabilecek seçenekleri değerlendirdik. Neler yapabileceğimiz üzerine istişarelerde bulunduk.*

Ö4: *Uzaktan eğitim sürecinde öğrenciye erişim sınıftaki gibi değildi. Öğrenci bir ekranın ya da arasam bir telefonun ardındaydı. Mevcut sorunlara müdahale etmem çoğu zaman imkânsız oluyordu. Bazen öğrenciye neden derse katılmadığını sormak için arıyordum ama haftalarca cevap alamıyordum.*

Ö5: *Tablet dağıtımı sırası gelene kadar derslere hiç katılmayan öğrencilerimin sayısı azımsanamayacak kadar çoktu. Cihaz sorunu halledilse internet sorunu vardı. Onu da halletsek bağlantı ve erişim sorunları...*

Ö4: *Derslere katılım çok düşüktü ve düzenli değildi. İlk başlarda öğrenciler daha isteklilerdi. Derslere katılım öğrenci isteğine bırakılmamalıydı.*

Ö1: *Pandeminin başında canlı derslere giren öğrenci sayısı eğertechnik bir problem yoksa iyiydi. İyiydi dediği ortalama 40 kişilik mevcudu olan bir sınıfın en az yarısını derste görebiliyordum. Ama zaman içinde bu sayı çok azaldı bazen 5 hatta 3 öğrenciyle ders yaptığımız oldu.*

Ö4: *Aslında bu sürecin en temel ayağı velilerdi. Eğer veli öğrenciyi düzenli takip ediyorsa işler daha verimli ilerliyordu. Bazı velilerle yaptığım görüşmelerde öğrencinin hep odasında ders çalıştığını ve EBA üzerinden gönderilen ödevleri yaptığını ve canlı derslere girdiğini söylemelerine*

rağmen gerçek öyle olmuyordu. Çocuk odasının kapısını kapattıktan sonra ya uyuyor ya sosyal medyayla ilgileniyor ya da oyun oynayabiliyordu.

Ö20: Uzaktan eğitim sürecinde canlı ders yaptığım sınıfların ortalama mevcudu 40-45 arasıydı. Ama EBA'ya katılım bunun yarısı bile değildi. Bazı günler sayının 5'e düştüğü oluyordu. Ve benim elimde bu öğrencilerin öğrenmelerini nasıl sürdürdüğüne dair sağlıklı ve güvenilir hiçbir veri olmuyordu.

Ö7: Ben kendi dersimde yani İngilizce 'de tek bir defa 10 öğrenci gördüm. Diğer derslerimde sayı bunun altındaydı hep.

Ö4: Branşım Fizik gibi öğrencilerin en çok zorlandığı ders olmasına rağmen öğrencilerin en fazla %25'i katılabiliyordu.

Öğretmenlere göre; EBA platformundan faydalanamayan ve canlı derslere katılım sağla (ya)mayan öğrencilerin oranları yüksektir. Öğretmenler katılımın zaman içinde daha da azaldığını belirtmektedirler. Öğretmenler bu duruma öğrenci ve veli iş birliği dahilinde, özellikle whatsapp grupları üzerinden, çözümler üretmeye çalışsalar da etkili olamadıklarını dile getirmişlerdir. Birçok öğrencinin bu süreçte canlı derslere girmediği verileri ortadayken, yüz yüze eğitime geçildiğinde oluşacak seviye farklarıyla öğretmenlerin ne yapacaklarını bilmedikleri ve korktukları görülmektedir. Öğretmenlerden edinilen bilgilere göre, ailelerin ekonomik durumu ve eğitim düzeyi öğrencilerin EBA'dan faydalanmalarının en temel belirleyicisidir. Öğretmenlerin geneli EBA faaliyetlerinin yürütülmesinde ailelerin rolünün çok önemli olduğu ve öğrencilerin sorumluluğunun ailenin kontrolünde olduğu görüşünü paylaşmaktadırlar. EBA kullanımı ve canlı derslere katılımın bir yaptırıma tabi tutulmaması, ailelerin sunduğu öğrenme desteği ve motivasyonun önemini arttırdığı görülmektedir. Ailelerin içinde buldukları maddi zorluklar ve öğrencilerine uygun koşulları yaratamamaları EBA'ya katılım noktasında belirleyici olsa da canı istemediği için girmeyen öğrencilerin olduğu bilgisinin de öğretmenlere ulaştığı ifade edilmiştir. Öğretmenler bu noktada daha ikna edici yöntemler denenmesini önermektedirler.

Covid-19 pandemisi öğretmenlere geleneksel sınıf ortamının dışında alışık olmadıkları yeni roller yüklerken, "canlı ders" diye yeni bir kavramı da hayatlarının merkezine oturtmuştur. Öğretmenler için okul bir nevi canlı dersleri olmuştur. Öğretmenlerin bu yeni süreçte zamanlarının büyük bir kısmını EBA'da geçirdikleri göz önünde bulundurularak öğretmenlere "**Eğitim Bilişim Ağı (EBA) platformunu ve canlı dersleri avantajları ve dezavantajları açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?**" sorusu sorulduğunda verilen yanıtlarlar şöyledir:

Ö20: EBA'nın bu süreçte daha geliştirildiğini ders içerikleri bakımından zenginleştirildiğini, canlı ders özelliğinin eklenmesi, ödev gönderme ve takibinin yapılabilmesi gibi birçok özellik barındırması gayet başarılı.

Ö3: EBA yeterliydi ancak öğrenciler faydalanmayı tam beceremediler.

Ö1: Şartlar eşit ve istediğimiz gibi olmasa da her koşulda bir eğitim vardı ve bu eğitim EBA üzerinden devam ettirildi. Bana göre bu büyük bir kazanımdı.

*Ö25: Uzaktan eğitimin ilk zamanlarına göre kıyas yapacak olursak her alanda düzenlemeler ve iyileşmeler yaşandı. EBA'da yaşanan ses kesilmesi, görüntü donması, sisteme girememe, bağlantı kopması gibi sıkıntılar azaldı.*

*Ö1: Teknolojiye erişim ve şartlar en önemli etken gibi görünebilir ama öğrencinin teknolojiden faydalanma becerisi ve isteği de çok önemliydi EBA kullanımında.*

Bu konuda olumlu görüş bildiren öğretmenlerin EBA platformu ve canlı derslerin; süreç içinde daha çok geliştirildiğini, öğrencilere sunduğu ders içerikleri bakımından zenginleştirildiğini ve sistemsel sıkıntıların giderildiği görüşünü paylaştıkları görülmektedir. EBA platformunu faydalanmasını bilen öğrenciler için büyük bir avantaj olarak değerlendirmektedirler.

Olumsuz görüş bildiren öğretmenlerin gözlemlerine göre ise; öğrenciler EBA platformunu kullanırken ve canlı derslerde kameralarını açma, konuşma, soru sorabilme ve derse aktif katılım noktasında çoğunlukla sınıftaki kadar rahat olmadıkları yönündedir. Öğrencilerin canlı derslere olan ilgilerinin azlığı öğretmenleri kaygılandırmakta ve motivasyonlarını azaltmaktadır. Öğretmenler bu noktada da yine aile desteğine ihtiyaç duyduklarını vurgulamaktadırlar. Öğretmenlerin bu duruma dair görüşleri şöyledir;

*Ö10: Benim gözlemim öğrencilerin canlı derslerde sınıftaki kadar rahat olamadıkları yönünde. Derse aktif katılımları da sınıftaki gibi değil. Kameralarını ve mikrofonlarını çoğu zaman açmak istemiyorlardı. Çoğunlukla görünmek istemiyorlardı. Bazen derse girip dersin sonuna kadar hiç sesini çıkarmayan öğrenciler oluyordu. Derste olup olmadığından dahi emin olamıyordum.*

*Ö14: Öğrencinin derste sizden izin almadan hareket alanı dahi kısıtlı iken canlı derslerde durum bambaşka. Öğrenci istemezse ya da sıkılırsa dersi bir tuşla sonlandırabiliyordu.*

*Ö17: Türlü sebeplerle mikrofonunu ve kamerasını açmıyordu çoğu öğrenci. Bazen soru sormak istiyordum ama bu bazılarının dersten çıkmasına sebep olabiliyordu.*

*Ö3: Kameralarını ve mikrofonlarını bazı zamanlar türlü sebepler öne sürerek açmak istemiyorlardı. Dersin sonuna geldiğimde bir duvara ders anlatmışım hissi doğuyordu bende.*

*Ö15: Dersin başında olan öğrenci sayısı hep değişiyordu. Bir bakıyordum sayı 8 sonra 10 sonra 5 sonra 11 sonra 3. Neyi nerden nasıl anlatabilirsin. Her öğrenci için baştan alman lazım. Öyle de dersin başından beri olan öğrenci sıkılıyor haklı olarak.*

Araştırma verilerine bakıldığında EBA platformuna dair olumlu görüş bildiren öğretmenlerin ortak paydasının EBA içeriğinin zenginliği ve kullanım kolaylığı olduğu görülmektedir. Faydalanmasını bilen ve istekli bir öğrenci için sunulan içerikler yeterince doyurucudur. Öğretmenlere göre sistemsel sorunlar halledilirse, öğrencilerin EBA'ya giriş problemleri tamamen ortadan kaldırılırsa ve aile öğrenciye uygun bir ortam sağlayabilirse EBA platformu uzaktan eğitim için yeterli bir düzeye sahiptir.

#### 4.5. Öğretmenlerin Covid-19 Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğretmenlik Deneyimleriyle İlgili Bulgular

Öğretmenlerin “Covid-19 Sürecinde Öğretmen Olmak” deneyimlerine yönelik verilere bakıldığında, öğretmenlerin sürecinin aksamaması için öğrencilerine ve hatta onların ailelerine destek oldukları ve bütün zorlukları iki kere yaşamak durumunda kaldıkları görülmektedir. Öğretmenler bu süreçte eğitim alanındaki belirsizliklere ve değişen kararlara uyum sağlamak, öğrencilerin motivasyonunu kaybetmelerinin önüne geçmek ve öğrenme eksikliklerini azaltmak gibi durumlarla mücadele etmişlerdir. Öğretmenler Covid-19 sürecinde kendilerini teknolojik olarak geliştirme durumunda kalmalarını son derece olumlu bulurken, ekranda geçirdikleri sürenin fazlalığını ise olumsuz buldukları görüşünü paylaşmaktadırlar.

Öğretmenler Covid-19 süreciyle, “okulda öğretmen olmak” ile “evde öğretmen olmak” deneyiminin hayatlarında köklü değişimlere yol açtığını ve değişimle beraber toplumun kendilerine olan bakış açısının da başka bir boyuta taşındığı kanısında birleşmektedirler. Bu tema altında Covid-19 sürecinin öğretmenlere yansıyan olumlu olumsuz etkileri, toplumun öğretmenlere olan bakış açısının bu süreçteki değişimi ve öğretmenlerin uzaktan eğitimde artan görev ve sorumlulukların analizi yapılmıştır.

##### 4.5.1. Covid-19 Uzaktan Eğitim Sürecinin Öğretmenlere Yansıyan Olumsuz Etkileri

Covid-19 pandemisiyle yakın bir zaman içinde öğretmenlerin hem sosyal yaşamlarında hem de iş yaşamlarında büyük değişimler yaşanmaya başlamıştır. Öğretmenler “Covid-19 sürecinde öğretmen olmak” durumuna dair; salgının yarattığı ruhsal sıkıntılarla mücadele etmek, yaşanan can kayıplarının karşısında dirayetli olabilmek, değişen alışkanlıklara uyum sağlayabilmek ve sürekli yenilenen riskleri yönetebilmek gibi birçok olumsuz etkilenmeden bahsetmektedir. Öğretmenlere sorulan “*İçinde yaşadığınız bu toplumda, Covid-19 pandemi sürecinde, öğretmen olmak sizce nasıl bir deneyimdi? Olumlu/ olumsuz bahseder misiniz?*” sorusuna verdikleri olumsuz deneyimlerine dair görüşleri şöyledir:

*Ö8: Her şeyin bizden beklenildiği ama hiçbir şeye yetişemediğimiz bir ortamda öğretmen olmaya çalıştık. Bir taraftan yetiştirmeye çalıştığımız konular vardı çünkü benim birçok öğrencim 12. Sınıf ve ben matematik öğretmeniyim. Diğer taraftan öğrencilerin ruh sağlığını düşünmek zorundaydım. Çünkü yakınını kaybeden mi dersiniz evde tek çalışanın işini kaybetmesi mi dersimiz ne ararsanız vardı.*

*Ö9: Bir gün uyandım ve ömrümce hiç deneyimlemediğim ancak romanlarda yahut filmlerde aşına olduğum bir ortamın içinde buldum kendimi. Saramago'nun Körlük kitabını yaşar olmuştuk. Daha biz ne olduğunu anlamadan kendimizi öğrencilerimize destek olmaya çalışırken bulduk. Öğrencilerin Covid-19 kaynaklı sorunları, derterleri bitmek bilmiyordu.*

*Ö1: Ben zaten kaygı düzeyi yüksek birisiyim. Ama velilerin ve öğrencilerin daha kaygılı olduklarını görünce buna hakkımın olmadığını düşünüyordum. Sürecin neye evrileceği, sınav durumları, okula dönüşün ne zaman olacağı gibi sorulara gün içinde onlarca kere cevap verdiğim oluyordu.*

Ö1: Öğrencilerle farklı ortamlarda, minimum etkileşimle ders anlatmaya çalışmak kontrolümü kaybettiriyordu bana. Üstelik koşulları kötü olan öğrencilere yardımcı olamamk ağır geliyordu. Öğretmen yanım bir şeyler öğretme isteğini ve motivasyonunu her geçen gün kaybediyor.

Ö2: Uzaktan eğitim toplumda sanılandan daha çok vakit alan bir süreçti. Kendime ve aileme ayırdığım kaliteli zaman kavramı nerdeyse sifıra inmişti. Ders sürecinin zorlukları da cabası. İnternet hızı ve EBA'da oluşan sistemsiz sıkıntılar, öğrencileri görmeden dönüt alamadan duvara konuşur gibi ders anlatmak, 45 kişilik sınıftan 10 kişiyle ders işlemek, ki bu sayı ders saati içinde artıp azalabiliyordu, bunun gibi birçok sorun tüm motivasyonumu emiyordu.

Ö1: Pandemi sürecindeki rutinim; uzaktan eğitim hazırlığı yapmak, canlı ders tanımlamak ve ders vermek, velilerle ve öğrencilerle o günün sorunlarına göre whatsapp'tan ya da arayarak iletişim kurmak...

Ö4: Hem evdeki çocuğa bakmak hem ders vermek, araya yemek ve temizlik sıkıştırmak, öğrencilere yetişebilmek ve onları teskin etmeye çalışmak, umutlarını yitirmemelerini ve derslerini boşlamamalarını sağlamak, onların korkularını ve kaygılarını azaltmak, velilerle iletişim ve günün sonunda bitik bir halde yatağa yığılmak... bana göre pandemi de öğretmen olmanın özeti buydu.

Ö20: Öncesinde bakıcımız vardı mesala ama bu süreçte biz her şey olduk. Yemek yaparken, temizlik yaparken, çocuklara bakarken bir yandan da öğrencilerime yetmeye çalışıyordum. Canlı dersleri düzenliyor, WhatsApp'tan ödev yolluyor, gelen sorulara cevap yazıyor, velilerle de ayrıca yazışırıyordum. Güya çalışmıyorduk ama kimi gün 5-6 saat uyku zor elime geçiyordu.

Ö14: Benim ev içi yüküm çok arttı. Evdeki tüm sorumlulukları ben almak zorunda kaldım.

Ö17: Ben 25 yıllık bir öğretmenim. 25 yıl boyunca neredeyse haftanın beş günü kalktım ve okula işime gittim. Bu öyle bir rutindi ki birden tersine döndü. Uyanıyordum ve kullanmasını çok iyi bilmediğim bilgisayarın başına geçiyordum

Ö3: Akşam saatlerinde ve hatta hafta sonuna canlı ders tanımlıyordum EBA'dan. 5 yaşında ve bir de uzaktan eğitim alan 8. Sınıf çocuğum var. Onlarla ilgilenmek, yemek yapmak ve üstüne canlı dersler, Whatsapp grupları, veliler derken kendimi tükenmiş hissediyordum. Canlı derslerimi sağlıklı verebilmem için evde sessiz bir ortam oluşturabilmek bile bazen çok zor oluyordu.

Öğretmenlerin, yaşadıkları Covid-19 deneyimini anlatırken ilk vurguladıkları noktanın şaşkınlık ve hazırlıksızlık olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenler ne olduğunu kendileri dahi anlamadan yeni bir oluşumun içine atıldıklarını ve kendi Covid-19 deneyimlerine öğrencilerinininki de eklenince sürecin duygusal yükünün arttığını ifade etmektedirler. Karantinada olan öğrenciler, hastalık kapan ya da bulaştıran öğrenciler, ailesinden birini kaybeden öğrenciler, uzaktan eğitimden faydalanabilecek koşulları olmayan öğrenciler veya ailesinin ekonomik sorunları baş gösteren öğrenciler öğretmenlerin duygusal olarak zorlandıkları örnekler olarak belirtilmiştir.

Öğretmenlerin salgının başında evde öğretmen olmak sürecine dair adaptasyon sorunları yaşadıkları tespit edilmiştir. Bilhassa küçük çocuğu olan öğretmenler, çocuğa bakım veren yardımcı kişinin artık olmamasından kaynaklı hem çocuğuna bakan hem canlı ders sürecini

organize etmek durumunda kalan öğretmenler, ev içi sorumluluklarını kimseyle paylaşamayan öğretmenler ve eşi çalışan öğretmenler bu süreçte çok zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Edinilen bulgulara göre Covid-19 sürecinde öğretmenlerin, eğitim durumlarının kesintiye uğramaması için, öğrencilerin azalan motivasyonlarını ve öğrenme isteklerini canlı tutmak adına hep yoğun çaba sarf ettikleri belirtilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşadıkları sorunların ve olumsuz etkilenmelerin farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek adına öğretmenlere **“Öğretmenlerin Covid-19 sürecinde yürüttükleri uzaktan eğitim faaliyetlerinin cinsiyete, bırınaşa, yaşa ve mesleki kıdeme göre farklılık gösterdiğini düşünüyor musunuz?”** sorusu sorulmuştur. Edinilen veriler sonucunda öğretmenlerin yürüttükleri uzaktan eğitim faaliyetlerinde cinsiyet, mesleki kıdem ve branş boyutunda farklılaşmalar olduğu görülmektedir. Görüşmecilerin soruya verdiği yanıtlar şöyledir:

Ö6: *“Uzaktan eğitime karşı kendi branşımdan ötürü olumsuz bakıyorum. Beden eğitimi öğretmeniğim ve bu iş uzaktan olacak gibi değil. Zaten öğrenciler de yok denecek kadar az katılım gösteriyordu canlı derslere.*

Ö23: *Ben kısmen farklılaşmalar olduğunu düşünüyorum. Eğer çocuk küçükse ve eşi çalışıyorsa o kadın öğretmenin zorlandığını kabul ediyorum*

Ö20: *Pandemi sürecinde kadın öğretmen olmanın iş yükü bana göre daha çoktu. Sadece ev yaşamını düzenleyebilmek bile büyük zaman alıyordu. Çocuklar babalarından çok benden istiyordu her şeyi.*

Ö22: *Benim dersim uygulamalı etkinliklerin çoğunlukta olduğu müzik dersi. Eğer öğrencinin özel bir ilgisi yoksa uzaktan eğitimle devam edilebilecek bir ders değil. Öğrencilerim malum lise kademesi ve sınav ağırlıklı çalışıyorlar bu yüzden canlı derslere katılım yok denecek kadar azdı.*

Ö21: *Ben cinsiyete dayalı bir farklılaşma olduğunu düşünmüyorum. Küçük çocuğu olan çok nadiren istisnalar olabilir tabi ama bir şekilde yardım alıyordur diye düşünüyorum. Mesleki kıdem konusunda da öğretmenlerin çok çabuk adapte olduklarını düşünüyorum.*

Ö16: *Benim dersimde katılım çok azdı. Görsel sanatlara özel bir ilgisi olan öğrenciler dışındakiler derse girmeyi tercih etmiyordu.*

Ö7: *Ben, benim gibi yaşı büyük olan öğretmenlerin hemen hepsinin teknolojik problemler yaşadığını düşünüyorum. Bilgisayar kullanımını çözsük bile bizim için genç öğretmenlere göre daha verimsizdi. Ben nerdeyse bazılarını yaşı kadar tahtanın önünde ders anlatmışım. Oradaki performansımın tamamını burada sergileyebilmem ne derece beklenebilir benden.*

Ö20: *Bazen çocuk kucağımdan inmiyordu ve canlı dersleri erteliyordum. Evin içinde gizlenerek ders anlatıyordum. Baba vardı ama çocuk beni görür görmez ağlıyordu.*

Edinilen bulgulara göre, kadın öğretmenlerin tamamı Covid-19 sürecinde yürüttükleri uzaktan eğitim faaliyetlerinde cinsiyetin farklılaştırıcı bir etkisinin olduğunu düşünmektedir. Kadınların ev içi iş yüklerinin daha fazla olduğu ve çocuk bakımında daha çok sorumluluk almak durumunda kaldıkları ifade edilmiştir. Bu konuda görüş bildiren erkek öğretmenler ise eğer çocukların yaşı küçük değilse ve eş çalışmıyorsa cinsiyetin farklılaştırıcı bir etkisinin olduğunu düşünmediklerini belirtmişlerdir.

Araştırma sonuçlarına göre; uygulamalı derslerde (çoğunlukla görsel sanatlar, müzik, beden eğitimi gibi) öğrencilerin çok azının online katılım gösterdikleri görülmektedir. Bu durumda uygulamalı derslerin öğretmenlerinin daha az öğrenciye erişebildikleri ve derslerini sağlıklı işleyemedikleri bulgusuna varılmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısından fazlası, mesleki kıdemini yürütülen uzaktan eğitim faaliyetlerinde kayda değer bir farklılaşma yaratmadığını, başlangıçta zorlanılsa da herkesin kısa bir zaman içinde sürece adapte olduklarını belirtmiştir. Mesleki kıdemi fazla olan az sayıda öğretmen ise; teknolojik boyutta sorunlar yaşadıklarını ve yardım almak durumunda kaldıklarından bahsetmiştir.

#### **4.5.2. Öğretmenlerin Covid-19 Sürecinde Değişen Çalışma Saatleri ve Öğretmenlere Yönelik “Yata Yata Para Kazanıyorlar” Söylemleri**

Öğretmenlerin Covid-19 sürecinde mesai kavramının değişmesi ve hatta artık kalmaması durumundan son derece rahatsızlık duydukları ve çok zor adapte oldukları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin çalışma saatlerinin değişmesinden ve esnekleşmesinden nasıl etkilendiklerini tespit etmek için görüşmecilere “*Covid-19 pandemi sürecinde değişen çalışma saatlerinin size yansımalarından bahsedermisiniz?*” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin hepsinin bu duruma dair bildirdikleri olumsuz görüşler şöyledir:

*Ö18: Çalışma sistemim, mesai saatlerim, çocuklarımın düzeni, ev işlerini yönetim her şeyim bir anda değişti. Ve ben bu değişimi bir an önce halledip uzaktan eğitime adapte olmaya çalıştım. Çok zordu.*

*Ö21: Uzaktan eğitimin uzaktan öğretmeni oldum bir anda. Çalışma stilim, mesai kavramım, her şeyim değişti. Ve herkes bunun normal olduğunu ve kolay olduğunu ima eder olmuştum.*

*Ö1: Mesai anlayışım tamamen değişti hatta mesai diye bir şey kalmadı. Sürekli ya ekran başındaydım ya da telefonla iletişim halindeydim.*

*Ö2: Uzaktan eğitim süreci boyunca gece gündüz yahut mesai saati diye bir kavram kalmadı.*

*Ö5: Uzaktan eğitim sürecinde öğretmen olmak çalışma saatleri ve harcadığım çabaya baktığımda yüz yüze eğitimle kıyaslanamayacak kadar yoğun ve zordu. Veli ya da öğrenci sana istediği her zaman diliminde ulaşma hakkını kendinde görebiliyordu. Bu saat gece 12 ya da sabah 7 olabiliyordu. Canlı ders saatlerimizin bitmiş olması o günün bittiği anlamına gelmiyordu. Diğer zamanlarda da hem velilerle hem de öğrencilerle uğraşıyordum.*

*Ö3: Mesai saati olayımız kalmadı. 6 ve 15 yaşlarında iki çocuğum var. Ben de eşim de öğretmeniz. İkimiz de ayrı odalarda ders anlatıyorduk. Kendi aramızda bir iş bölümü yapmaya çalışsak da hiçbir şeye yetişemiyorduk. Bazı günler yemek yapamadığımız ya da kendi çocuklarımızın takibini dahi yapamadığımız oluyordu.*

*Ö4: Benim açımdan uzaktan eğitimin öğretmenler için en zorlayıcı kısmı mesai kavramının kalmamasıydı. Maalesef içinde bulunduğumuz toplumda bir insanın çalışıyor kabul edilmesi için sabah evden çıkması gerekir.*

Araştırmaya katılan öğretmenler uzaktan eğitim sürecinde yüz yüze eğitimden daha yoğun çalıştıklarını ve daha fazla iş yüklerinin olduğu belirtmektedirler. Öğretmenler Covid-19 sürecinde

sadece öğrencileriyle değil velilerle de normalden daha fazla ilgilenmek durumunda kalmıştır. Öğretmenler bu süreçte öğrenciler ve aileler tarafından her saatte ulaşılabilir bir konuma itilirken, artık öğretmenlerin bir mesai kavramı da kalmamıştır. Salgının seyri arttıkça ve uzaktan eğitim uzadıkça herkesin öğretmenlerden beklentisinin de arttığı görülmüştür. Öğretmenleri zorlayan bir diğer husus ise bu süreçte ailelerin ve öğrencilerin 7/24 öğretmene erişebilme hakkını kendilerinde görmeleri, zamansız aramaları ve mesaj atmaları olmuştur.

Araştırma kapsamında görüşülen öğretmenlere göre; uzaktan eğitim yüz yüze eğitime nazaran daha çok zaman alan, daha çok emek isteyen ve öğretmenlerin birçok noktada MEB'in ve ailelerin yoğun desteğine ihtiyaç duydukları bir modeldir. Öğretmenlere ihtiyaç duydukları desteğin sağlanıp sağlanmadığını öğrenmek amacıyla **“Covid-19 sürecindeki uzaktan eğitim faaliyetlerini sağlıklı yönetebilmeleri için öğretmenlere gerekli desteğin sağlandığını düşünüyor musunuz?”** sorusu sorulmuştur. Öğretmenler Covid-19 sürecindeki uzaktan eğitim faaliyetlerini sağlıklı yönetebilmeleri için kendilerine gerekli desteğin sunulmadığı yönünde cevaplar vermişlerdir. Görüşmecilerin yanıtları şu şekildedir:

*Ö24: Ben bu süreçte öğretmenlere bırakın destek sağlanmasını, öğretmenlerin yaşadığı sorunların kamuoyunda yeterince dile geldiğini/getirildiğini dahi düşünmüyorum. Her şeyi kendi imkanlarımızla hallettik. Ne MEB ne de ailelerin bir desteği olmadı.*

*Ö10: Ben canlı ders saatlerinde çocuğumu bırakacak yer bulamadım. MEB bu noktada bir seçenek sunma gereği duymadı hiç.*

*Ö7: Biz öğretmenler ilk defa deneyimlediğimiz uzaktan eğitimde dersleri hangi platformlarda nasıl anlatacağımızı, hangi teknikleri kullanacağımızı, öğrencilerin uzaktan eğitime erişimlerini nasıl arttıracacağımızı bilmiyorduk. MEB apar topar bizi bu sürecin içine attı ve çok zorlandık. Keşke daha öncesinde bu gibi durumlar için MEB'in kapsamlı çalışmaları olsaydı.*

*Ö8: MEB, gereken hizmet-içi eğitimleri ivedilikle her öğretmenin etkili bir biçimde almasını sağlamalıydı ve öğretmenlerin bilişim teknolojileri alanında gerekli donanıma sahip olabilmelerinin önünü açmalıydı. İhtiyaç duyulan hizmet-içi eğitimleri açmakta gecikti.*

*Ö4: Öğretmenlere destek olunmadı. Bu süreçte yeni bilgisayar aldım. Kimya öğretmeniyim öğrenciler rahat görsün diye tahta alıp ordan anlattım kamerayı çevirip.*

*Ö8: Kimsenin bu süreçte öğretmenlerle empati kurmaya çalıştığını görmedim. Ne koşullarda ders verdiğimizizin bir önemi yoktu. Herkes sürekli bir şeyler istiyordu imkanlar dahilinde olsun ya da olmasın.*

*Ö9: Ben öğretmenlerin bu süreçte vicdanlarıyla baş başa bırakıldıklarını düşünüyorum. Bazıları kendilerinden vererek ailelerinden çalarak süreci yönettiler.*

Araştırmaya katılan öğretmenler, bu süreçte başta aileler ve MEB olmak üzere, toplumda öğretmenlere yönelik beklentilerin arttığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlere göre uzaktan eğitim süreci, kendilerinin fedakarlıklarıyla ilerlemiştir. MEB'in öğretmenlerin ihtiyaç

duydıkları teknolojik konularda daha öncesinden kapsamlı bir çalışma yapmamış olması ve öğretmenleri böylesi durumlara hazırlamamış olması da öğretmenleri bu süreçte zorlayan deneyimler olarak görülmüştür. Öğretmenlere göre, Covid-19 uzaktan eğitim süreci gibi durumlar için, MEB'in yapması gereken bir diğer hazırlık ise, öğretmenlerin ihtiyaç hissettikleri her noktada gerekli desteği sunabilmesidir. Öğretmenlerin kendilerini yetersiz ya da eksik hissettikleri alanlarda MEB hizmet içi eğitimler vererek, öğretmenlerin uzaktan eğitime dair bilgi ve becerilerinin hizmet içi eğitimlerle geliştirilmesini desteklemelidir. Öğretmenler uzaktan eğitim sistemlerini kullanmada mevcut bilgi ve beceri düzeylerinin yeterli olmadığını buna bağlı olarak eğitime ihtiyaç duyulduğunu, uzaktan eğitimin hedef davranışları kazandırmada tek başına yeterli olmadığını, bilgisayar ve internet ihtiyacı olan öğrencilerin olduğunu, sunuculara erişimde sorunlar yaşandığını ve güvenli bir canlı ders ihtiyacı hissedildiğini aktarmışlardır.

Yıllardır okullarda yüz yüze eğitim veren öğretmenlerin bir anda başka bir platformda eğitim vermeye başlamaları, toplumdaki öğretmen algısında değişimlere yol açmıştır. Toplum için öğretmenler, günün belirli saatlerinde öğrencileri okulda tutan ve bu zaman zarfında öğrencilerin tüm sorumluluğunu alan bir role sahipken, pandemi süreciyle bu rol değişmiştir. Öğretmenler bir kamera arkasında, velilerin denetimi ve kontrolünde ders vermeye başlamıştır. Değişen bu görev tanımlarının toplumdaki karşılığının tespit edilmesi amacıyla öğretmenlere **“Covid-19 pandemi sürecinde öğretmenlerin gösterdiği emeğin toplumdaki yansımaları hakkında ne düşünüyorsunuz?”** sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerin verdiği cevaplara bakıldığında, gösterilen çabanın yeterince görülmediği ve takdir edilmediği sitemlerine rastlanmaktadır. Görüşmeciler şu şekilde yanıtlar vermişlerdir:

*Ö24: Sadece eğitim alanında da değil Covid-19 ile ilgili destek verdiğim de oluyordu.*

*Salgın döneminde öğrencilerime ve onların ailelerine sunduğum hizmetin yeterince takdir edilmediği ve görülmediği görüşündeyim.*

*Ö15: Bu süreçte ben dahil istisnasız her meslektaşımın bel ve göz ağrısı problemleri oluştu ekrana bakmaktan. Canlı derslere hazırlık süreci canlı ders süresinden fazlaydı. Ders dışında yapılan görüşmeler ve paylaşılan içerikleri de ekleyince gün bitiyordu. Bu çabanın toplumdaki yansımaları ise oldukça sılıkti.*

*Ö5: Toplumun bir kesimindeki “yata yata maaş alıyorlar” söylemini MEB ve toplumun tüm kesimleri kınamalıydı.*

*Ö19: Aslında ailelerin uzaktan eğitim sürecindeki dahiliyetlerinin artması, toplumun öğretmenlerle empati kurabilmesinin önünü de açmalıydı. Ama çok nadir olumlu geri dönüşler alıyordum.*

*Ö9: Birkaç veli bu süreçte bana hocam sizin işiniz zormuş yeni anladık tarzında dönüşler yaptı. Okullar biraz daha kapalı kalırsa biz çocuğu asla derse oturtamayız diyorlardı.*

*Ö14: Öğretmenlerin kendi çabalarıyla ve fedakarlıklarıyla yönettiği bu sürecin “evde oturdukları yerden maaş alıyorlar” cümleleriyle örtülmesi büyük ayıp.*

*Ö13: Sürekli ekranda olmak sürekli online olmak göz sağlığıma bozdu derecem arttı ve hareketsizlikten bel fitiği rahatsızlığım ilerledi. Bununla ilgili ufak bir farkındalık oluştuğunu görmedim kamuoyunda.*

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görülmeye ve takdir görmeye ihtiyaç duydukları görülmektedir. Öğretmenler toplum nezdinde hakettikleri takdiri alamadıklarını düşünmektedirler. Görüşme kapsamında sadece iki öğretmen bu süreçte olumlu geri bildirimler aldıklarını belirtirken, ailelerin de artık daha iyi empati kurabildikleri yönünde görüş bildirmişlerdir. Ailelerin bu süreç içinde çocuklarının eğitim durumlarını yakından gözlemlene şansı edinmelerine rağmen, öğretmenlerin ne gibi zorluklar yaşadıklarına ve ne kadar çaba gösterdiklerine olan tanıklıklarının toplumdaki yankısının cılız olduğu görülmektedir.

Öğretmenlere göre mesai kavramının kalmaması, öğretmenlerle her saatte iletişim kurulmaya çalışılması, artan iş yükü ve mesainin herhangi bir ek ödemesinin olmamasına rağmen, zaman zaman toplumda “yata yata para alıyorlar” söylemlerine maruz kalmak, gösterilen emeğe haksızlıktır. Öğretmenlerin Covid-19 sürecinde gösterdikleri emeğin toplumdaki yansımalarının bu yönde olmasının öğretmenleri üzdüğü ve motivasyonlarını yitirmelerine sebep olduğu tespit edilmiştir.

#### **4.5.3. Covid-19 Uzaktan Eğitim Sürecinin Öğretmenlere Yansıyan Olumlu Etkileri**

Öğretmenler daha önce deneyimlemedikleri uzaktan eğitim sürecine Covid-19 pandemisi sebebiyle hazırlıksız başlamışlardır. Öğretmenlerin uzaktan eğitime ilk geçişte zorluklar yaşadıkları ama kısa bir süre zarfında sürece hızlıca adapte oldukları ve sorunlara güçleri dahilinde çözümler ürettikleri görülmüştür. Covid-19 sürecinin öğretmenlere yansıyan olumlu etkilerinin analiz edilmesi için katılımcılara “*Covid-19 pandemisi sürecinde yürüttüğünüz uzaktan eğitim faaliyetlerinin mesleki gelişiminize olumlu/olumsuz yansımaları nelerdir? (Lütfen bahsediniz)*” sorusu sorulmuştur. Araştırmadan edinilen bilgiler ışığında Öğretmenler Covid-19 pandemisi sürecinde yürüttükleri uzaktan eğitim faaliyetlerinin mesleki gelişimlerine olumlu etkilerinin olduğunu belirtmişlerdir. Covid-19 pandemisinin öğretmenlere yansıyan olumlu etkilerinin başında, teknoloji kullanımındaki ilerlemenin geldiği görülmektedir. Bu konuda öğretmenlerin bildirdikleri olumlu görüşler şöyledir:

*Ö1: Bu süreçte teknolojiyi iyi kullanabilmenin ve dijital yaşamın ne kadar önemli olduğunu fark ettim. Bu alanda her geçen gün yeni şeyler denemek ve öğrenmek mesleki gelişimim noktasında büyük bir kazanımdı bana göre.*

*Ö17: Bu süreçte bilgisayarda birçok yeni anlatım yöntem ve tekniği öğrendim. Bilgisayar üzerinde toplantılar yapabiliyor ve eğitimler verebiliyorum. Başlarda zorunluluktan olsa da zamanla derslerde teknolojiyi daha çok kullanmanın kolaylığının tadına varmayı öğrendim*

*Ö2: Uzaktan eğitim sürecinde bilgisayarla bu kadar çok haşır neşir olmak daha önce yapamam dediğim birçok şeyi kolaylıkla yapmamı sağladı. Birçok yeni anlatım tekniği ya da görselleri ekran üzerinde daha rahat kullanabilmek gibi beceriler kazandım.*

Ö12: Eğitim öğretim faaliyetlerinden kopmamış olduk ve teknolojik becerilerimi geliştirmem için de bir fırsattı bana göre uzaktan eğitim.

Ö24: Uzaktan eğitimde hizmet içi eğitime ihtiyaç duydum ben. MEB'in EBA' da ki "Uzaktan eğitim kursu" benim için faydalı oldu. EBA' da içerik oluşturma konusunda daha iyiyim artık.

Ö2: Video konferans yapmayı, video kaydı yapıp yüklemeyi, içerik hazırlayıp EBA' da paylaşmayı, Zoom üzerinden etkinlik planlamayı ve daha birçok şeyi bu dönemde öğrendim.

Ö3: Uzaktan eğitim sürecinin benim için çok meşakkatli ama mesleki gelişimim için de çok faydalı olduğu kanısındayım. Uzaktan eğitime dair bir bakış açımız oluştu en azından.

Ö24: Öğrencilerimin ne gibi imkanlarla nasıl bir ortamda ve nasıl bir ruh haliyle öğrenmeyi sürdürdüklerini bilememek korkutucuydu. Kendimi çaresiz hissediyordum. Ama zamanla öğrencilerimi motive etme konusunda da ilerleme kaydettim.

Ö9: Sınıf yönetimi noktasında bildiğim her şeyi bir kenara bırakıp yeni bilmeler ve öğrenmeler edinmek zorundaydım. Teknolojik olarak da yenilenmem gerekiyordu acilen.

Ö19: Pandemiden önce de kendimi teknolojik anlamda yenilemem ve geliştirmem gerektiğinin farkındaydım. Hatta bu konuda kendi imkanlarımla ileri seviye bilgisayar kullanımı kursuna gittim yakın bir zaman önce. Ama Covid-19 teknolojiyi iyi kullanabilmenin eğitimdeki önemini aciliyetini tokat gibi çarptı yüzüme.

Ö1: Uzaktan eğitimin özellikle başlarında kendimi yeterli bulmuyordum. Çok fazla yardıma ihtiyaç duyuyordum. Ama zamanla teknolojiyi kullanma becerimin arttı.

Ö4: Benim için uzaktan eğitimin ilk ayları çok zordu. Sonrasında adapte oldum zaten başka çaremiz de yoktu. Hatta bilgisayarla ve teknolojiyle aram çok iyi olmasa da türlü eğitim içerikleri hazırlamaya bile başladım.

Ö2: Covid-19 ile beraber evlerimiz okul oldu farklı bir deneyimdi benim için. Pandemiyle beraber öğretmen kimliğim başka bir mecraya taşındı.

Verilen cevaplara bakıldığında öğretmenlerin kendilerini teknolojik yeterlilik ve verimlilik noktasında geliştirdikleri ve öğrencilerini daha rahat motive edebildikleri görülmektedir. Öğretmenler bu dönemde deneyimledikleri uzaktan eğitimle; teknolojiyle daha yakın olabildiklerini, dijital kaynakları daha etkin kullanabildiklerini, bilgisayar kullanma becerilerinin arttığını ve EBA platformuna daha hâkim olabildiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler Covid-19 sürecinde dijital anlamda kendilerini ve eksiklerini görmüşlerdir ve böylelikle dijital becerilerini hızla geliştirerek canlı derslerde nasıl daha verimli olabileceklerine odaklanabilmişlerdir. Covid-19 un kişisel ve mesleki yaşamlarına çok şey kazandırdığını düşünen öğretmenler, mesleklerini başka bir platformda deneyimleme imkanını ilerisi için bir kazanç olarak

değerlendirmektedirler. Öğretmenler yaşadıkları bu deneyimle birlikte kendilerini artık olası başka uzaktan eğitim ya da afet durumlarına karşı daha deneyimli ve hazırlıklı bulduklarını ifade etmişlerdir.

Covid-19 bu yüzyıl içinde eşi benzeri görülmemiş travmalara neden olan bir pandemi olarak tarihe geçerken, eğitim alanında oluşan kayıpların titizlikle giderilmesi gerekmektedir. Okulların kapalı tutulması kararının öğretmenleri ve öğrencileri yalnızlığa ittiği görülmektedir. Çünkü okullar sadece öğrenme yeri değildir. Öğretmenler okula gitmek eylemini aynı zamanda sosyal ve duygusal ihtiyaçların da giderilmesi olarak düşünmektedirler. Öğretmenlerin aile ve ekran dışında öğrencileriyle olma ihtiyaçları hissettikleri görülmektedir. Öğretmenler bu sürecin bir an evvel geçmesini ve okulların yeniden güven içinde açılmasını temenni etmektedirler.



## 5. SONUÇ VE ÖNERİLER

“Risk Toplumu Bağlamında Ortaöğretim Öğretmenlerinin Covid-19 Algısı: Diyarbakır Örneği” isimli bu çalışmada, öğretmenlerin Covid-19 sürecine dair algıları üzerinde durulmuştur. Risk toplumu bağlamında Covid-19 salgını sürecinde yürütülen uzaktan eğitim faaliyetlerinde Diyarbakır merkez ilçelerindeki ortaöğretim öğretmenlerinin neler deneyimledikleri ve süreci nasıl algıladıkları incelenmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler neticesinde elde edilen bulgular, risk toplumu ve korku kültürü kuramları ekseninde değerlendirilmiştir. Covid-19 pandemisinin ve uzaktan eğitim sürecinin öğretmenlerde yarattığı etkiler üzerinde durulmuştur. Değişen risk algısı, yaşamı bir anda çevreleyen belirsizlikler, tehdit ve tehlikeler herkes gibi öğretmenleri de içinde buldukları toplumsal sistemleri sorgulamaya itmiştir. Bu süreçte değişen risk algıları ve korku durumları öğretmenlerin eğitim alanındaki gözlemleriyle ve deneyimleriyle bağlantılandırılarak tartışılmıştır. İlk olarak, öğretmenlerin kendi hayatlarında Covid-19’un yaratmış olduğu risk ve korku durumlarına, ikinci olarak ise öğretmenlerin Covid-19 sürecinde eğitim alanında yaşadıkları korku ve risk durumlarına bakılarak uzaktan eğitimin avantajları, dezavantajları ve öğretmenlere yansıyan yönleri betimlenmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerin Covid-19 uzaktan eğitim sürecindeki deneyimlerinin; risk toplumu ve korku kültüründeki risk, belirsizlik, tehdit, güven, tehlike ve korku kavramlarıyla benzeşmesinden ötürü iki durum arasında bağlantı kurulmuştur.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; öğretmenlerin Covid-19 sürecinde yaşadıkları korku ve risk durumlarının, kendi öznel yaşamlarında ve yürüttükleri uzaktan eğitim faaliyetlerinde olumsuz izler bıraktığı ve Covid-19 sürecinin öğretmenlerde korku ve kaygı durumlarını arttırdığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin bu süreçte her an kendileri, aileleri ve öğrencileri için hastalık kapma ya da bulaştırma korkusu, bir yakını kaybetme korkusu, vaka ve ölüm sayılarının artması riski, sürecin neye evrileceğini ve ne kadar süreceğini bilememe endişesi içinde oldukları görülmektedir. Covid-19 pademisiyle öğretmenlerin sosyal yaşamlarında, öğretmenlik görevlerinde ve etkileşim tarzlarında oluşan değişimlerin öğretmenlerin ruh sağlığını bozduğu, öğretme motivasyonlarını azalttığı ve kaygı, stres, sıkıntı ve korkuya yol açtığı görülmektedir. Yaşanılan bu risk durumlarının ve her an nasıl bir tehlikeyle karşılaşılacağına bilinmemesi durumunun herkeste bir korku yarattığı görülmektedir. Beck, günümüzdeki risk toplumunun düzen belirleyicisinin “korku” olduğunu vurgulamaktadır (Beck, 2014 s:72). Furedi’ye göre ise korku, beklenmedik ve ön görülemeyen bir durumda insanın zihnini yoğunlaştırmasını sağlayan bir mekanizmadır. Günümüzde yaşadığımız korkuların çoğu kendi kişisel deneyimlerimizden kaynaklanmasa da geçmişe kıyasla korku durumları giderek hayatımızda daha çok yer kaplamaktadır. Bu sebepten korku kültürü, insanların yaşamını tehdit eden yok edici güçlerle kuşatılmış olduğu inancından oluşmaktadır. Ve bu kültürün amacı günümüz toplumunun neden olağanüstü bir güvenlik saplantısı içinde olduğunu açıklamaktır. Furedi giderek dünyanın daha tehlikeli bir yer olduğu algısı kaygıları arttırırken, korku kültürü ise kişinin kendisini sürekli hasta ve depresif bir biçimde tarif etmesine neden olduğunu düşünmektedir(Furedi, 2017 s:8-14).

Öğretmenlerin Covid-19 sürecinde yaşadıkları tehlike, belirsizlik, güvensizlik, korku ve risk durumlarına dair elde edilen bir diğer bulgu ise; öğretmenlerde özellikle Covid-19 hastalığına, test sonuçlarına, ilaçlara, bulaş durumuna, aşılara ve uzaman görüşlerine karşı güvensizlik yaşamalarıdır. Risk toplumu kuramında bahsi geçen riskler; insanın doğrudan algılama yeteneğinin dışında kalan, görülmeyen ve bir uzman yorumu olmadan algılanamayan bir forma sahiptir. İnsanlar göremediği ve algılayamadığı tehlikelerin etkileri karşısında bilimin algı organlarına

ihtiyaç duymaktadır (Beck, 2014 s:34). Giddens'a göre ise güven, risk kavramından ziyade olumsuzluk kavramıyla ilişkilendirilse de iç içe geçmiş durumdadırlar. Güvenlik deneyimi kabul edilebilir risk dengesi üzerinde durur. Olumsuz sonuçlarla karşılaşılışında ise her zaman bir güvenirlilik çağrışımı vardır. Güven bu sebepten bir kişi ya da sistemin güvenirliliğine olan itimat olarak görülmektedir (Giddens, 2020 s:36-38). Bu yüzden öğretmenler içinde bulunan tehlikeli ve belirsiz koşulların her şeyden kuşku duyulan güvensiz bir yaşama dönüşme riskini toplumun tüm kesimleri için tehlikeli bulmaktadırlar. Öğretmenler bu süreçte herşeyi bir tehdit, bir risk olarak değerlendirmektedirler.

Covid-19 pandemisinin öğretmenlerde yarattığı risk, korku ve belirsizlik hallerine, eğitim alanında yaşanan korku ve kaygı durumları da eklendiğinde öğretmenlerin süreci iki boyutlu yaşadığı görülmektedir. Bu süreçte öğretmenlerin eğitim alanında gözlemledikleri risk durumları;

- Öğrencilerin eğitim öğretim faaliyetlerinin gerisinde kalmaları ve bunun telafisinin nasıl olacağına belirsizliği,
- Yaşanan belirsizlik sürecinin öğrencilerde kalıcı kaygılara dönüşmesi,
- Öğrencilerin ders çalışma disiplinlerini yitirmeleri,
- Sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan öğrencilerin uzaktan eğitim materyallerine zamanında ve yeterli sayıda ulaşamaması,
- Aile desteği, fiziki ve teknolojik imkanlar, öğrencinin öğrenme disiplini gibi etmenlerin her öğrenci için aynı olamaması,
- Covid-19 sürecinde bir yakınına kaybeden ya da hastalığı ağır geçiren öğrencilerin psikolojik destek alamaması,
- Okul terki durumunun yaşanması,
- Öğrenciler arasında oluşan öğrenme eşitsizliklerinin artması,
- Öğrencilerin yüz yüze eğitimde sahip oldukları öğretmen desteğinden görece daha az faydalanabilmeleri, olarak vurgulanmıştır.

Öğretmenlerin Covid-19 pandemi sürecinde değişen risk algıları ve korku durumlarının, uzaktan eğitim deneyimlerini de etkilediği görülmektedir. Öğretmenler Covid-19'un eğitim alanında yaratacağı riskler ve tehlikeler karşısında endişe duyduklarını ve gerekli önlemlerin bir an evvel alınmaması durumunda, öğrencilere yönelik telafisi olmayan neticelerin yaşanacağını ifade etmektedirler. Öğretmenlerin Covid-19 sürecinde eğitim alanındaki korkuları, uzaktan eğitime sağlıklı ve verimli erişim sağlayamayan öğrencilerin üzerinde yoğunlaşmaktadır. Öğretmenleri endişelendiren bir diğer nokta ise bu süreçte, "dışarıda riskli ve tehlikeli bir dünya var" algısı oluşan öğrencilerin yeni normale dönüş aşamasında yaşayacakları olumsuzluklardır. Okulların açılmasının ve yüz yüze eğitime dönüşün uzaması halinin de öğretmenlerde korkuya yol açtığı edinilen bulgular arasındadır. Beck'e göre risk toplumunda okullara büyük görev düşmektedir. Korku ve güvensizlikle başa çıkma becerisinin geliştirilmesi bu görevlerin başında gelmektedir (Beck, 2014, s. 115). Bu noktada öğretmenler de mevcut korkularının silinmesi için, motivasyonlarını ve öğretme isteklerini kaybetmeden okulların açılmasını istemektedirler.

Öğretmenlerin Covid-19 sürecindeki uzaktan eğitim faaliyetlerinin incelenmesi, toplumdaki birçok bileşenin nasıl bir pandemi süreci geçirdiklerinin de analiz edilmesini sağlamaktadır. Öğretmenler uzaktan eğitim sürecinde öğrenciler ve aileleri kanalıyla toplumdaki Covid-19 yansımalarını yakından gözleme şansı edinmişlerdir. Sosyo-ekonomik koşulların pandemi sürecinde verdikleri uzaktan eğitimdeki belirleyiciliğiyle yüzleştiklerini vurgulamaktadırlar. Hem hayatımızdaki hem de eğitim alanındaki birçok tehditten ve riskten korunabilmek için sosyo-

ekonomik koşulların önemli olduğu edinilen bulgular arasındadır. Beck, kuramında bu durumu ifade ederken zenginlerin risk karşısında güvenlik ve risk muafiyeti satın alabilmelerinden bahseder. Risklerin dipte biriktiğini ve hatta meslekler arasında da risklerin eşitsiz olarak bölündüğünü vurgulamaktadır (Beck, 2014 s:47).

Eğitim alanında karşılaşılan risk durumlarından bir tanesi de ailelerin çocuklarını destekleyebilecek eğitim durumuna, bilince ya da imkana sahip olmaması olarak belirtilmektedir. Öğretmen görüşlerinden edinilen bulgulara göre, yüz yüze eğitimde öğretmenler okulda kısmen de olsa bir eşitlik sağlamaya çalışıyordu ama uzaktan eğitimle öğretmenlerin bu rolü, ailenin ve devletin sunduğu imkanlara bağlı olarak sağlanmaktadır. Öğrencinin gerekli teknolojik aleti ve interneti olmayan bir evde olması ya da evde uzaktan eğitim alan birden fazla öğrencinin olması, evin fiziksel koşullarının yersiz olması, aile desteğinin olmaması gibi nedenler etkili ve verimli bir eğitim sürecini engelleyen risk durumları olarak belirtilmektedir. Öğretmenlerden edinilen verilere göre; teknolojik alt yapı ve internet, ailelerin ekonomik durumu ve sundukları desteğin yeterli olması gibi faktörler uzaktan eğitimin sağlıklı ilerleyişi için gereklidir. Öğretmenlere göre, bu faktörlerin yetersizliğine bağlı olarak uzaktan eğitime erişim sorunları yaşanması durumunda, yürütülen eğitim faaliyetlerinde fırsat eşitsizliklerinin artması kaçınılmazdır. Öğretmenlere göre öğrencilerin uzaktan eğitimden verim alabilmeleri ve eşitliğin sağlanabilmesi için; öğrencilerin gerekli dijital araçlara sahip olmaları, bu araçları aktif ve amacına uygun kullanabilmeleri, internete erişim noktasında sorun yaşamamaları, kendine ait bir odalarının ya da sessiz bir çalışma ortamının olmaması, ailenin desteğinin ve ilgisinin üzerlerinde olması gibi faktörlere ihtiyaçları vardır. Araştırma bulgularına göre; yaşanan öğrenme kayıplarının önüne geçilememesi, mevcut fırsat eşitsizliklerinin büyümesi, okul terki ya da okula uyum problemlerinin artması ve dezavantajlı öğrencilerin daha da dezavantajlı konumlara sürüklenmesi durumlarına dair öğretmenlerin yoğun kaygı yaşadıkları görülmektedir. Öğretmenler, uzaktan eğitimde verimin ancak öğrencilere eşit şartlar sunulduğunda ve öğrencilerin içinde buldukları sosyo-ekonomik koşullar iyileştirildiğinde beklenilebileceği ortak kanınısında birleşmektedirler. Bu sebeplerden ötürü öğretmenler, yüz yüze eğitime geçişle birlikte uzaktan eğitimdeki eşitsizliklerinin kendini göstereceğini ve buna şimdiden hazırlanmak gerektiğini düşünmektedirler.

Covid-19 pandemisi, yıllardır yüz yüze eğitim yapmaya alışkın olan öğretmenlere geleneksel sınıf ortamının dışında, alışık olmadıkları yeni roller yükleyen ve öğretmenlerin dijital anlamda kendileriyle ve eksikleriyle yüzleşmelerine neden olan bir süreçtir. İçinde buldukları bu yeni süreçte öğretmenler, yürüttükleri uzaktan eğitim faaliyetlerini öğrencilerin bütünsel gelişimi için verimli ve yeterli bulmadıklarını dile getirmişlerdir. Öğretmenlere göre uzaktan eğitim ne bugün ne de gelecekte yüz yüze eğitimin yerine geçebilecek bir alternatif değildir çünkü okula gitmek eylemi, sadece kuru bilgilerin aktarıldığı bir durum olarak görülmemektedir. Bireyler okula giderek, eğitim ve öğretim faaliyetlerini başlatmış ve planlamış olurlar. Eğitim bu noktada bireyin kendini keşfetmesini, derinlikli düşünebilmesini, geleneksel düşünce tarzlarından uzaklaşmasını ve bir yerde modernliğin ve modernleşmenin refleksif üretimini sağlamaktadır (Beck, 2014, s. 142). Yine de okulların bu işlevlerine rağmen Covid-19 gibi zaruri haller için, uzaktan eğitimin tek çare olduğu ve geliştirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin en çok fikir beyan etmeye istekli oldukları tema, uzaktan eğitim faaliyetlerinin avantajları ve dezavantajları teması olmuştur. Öğretmenler uzaktan eğitim deneyimlerini paylaşırken çoğunlukla dezavantajlarından bahsetseler de uzaktan eğitimin sağladığı avantajların da olduğunu kabul etmektedirler. Araştırmaya göre uzaktan eğitim, eğitim öğretim

faaliyetlerinin devam etmesini sağlamıştır. Öğretmenler, uzaktan eğitimin bütün eksikliğine ve yetersizliğine rağmen yine de erişimi olan ve faydalanmasını bilen öğrenciler için kısmen de olsa verimli olduğu fikrindedirler. Öğretmenler uzaktan eğitimin avantajlarını; esnek bir zaman yönetiminin olması, okul koşullarına nazaran konforlu bir ortam sunması, ders tekrarlarının olması ve öğrencilerin dersleri birden fazla defa tekrar edebilmesi, öğrenme sürecinin her koşulda kesintiye uğramaması olarak ifade etmektedirler. Öğretmenlere göre uzaktan eğitimin dezavantajları; geri bildirim alamama, her öğrencinin derslere aktif katılımını mümkün kılacak internet ve teknolojik cihazın olmaması, her öğrencinin eşit imkanlara sahip olmaması, sistemsel sıkıntıların olması, iletişimin yüz yüze eğitime oranla kısıtlı olması, öğretmenin öğrenciyi görememesi olarak sıralanmaktadır.

Araştırma bulgularına göre öğretmenler, Covid-19 sürecindeki uzaktan eğitim faaliyetlerinde verimliliği arttırmak adına yoğun bir çaba ve fadakarlık içine girmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin Covid-19 sürecindeki uzaktan eğitim faaliyetlerinde canlı dersler dışında da öğrencilerle ve hatta ailelerle iletişim halinde oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin sürece dair rehberlik yapmak, ödev kontrolü ve yeni ödevler vermek, öğrencilere ders çalışma motivasyonu kazandırmak, bir sonraki derse hazırlanmak ve içerik hazırlamak gibi birçok sorumluluk altına girdikleri tespit edilmiştir. Öğretmenler bu süreçte canlı derslere hazırlık sürelerinin uzunluğu, öğretmenin mesai kavramının kalmaması, öğretmenlerle her saatte iletişim kurulmaya çalışılması ve artan mesainin maddi bir karşılığının olmaması, uzun süre ekrana bakmanın yarattığı sağlık sorunları ve öğretmenler için bir nevi sosyalleşme alanı olan okulun olmaması karşısında çok yorulduklarını ifade etmektedirler.

Öğretmenler Covid-19 pandemi sürecinde yürüttükleri uzaktan eğitim faaliyetlerini risk ve korku durumlarına göre değerlendirirken öğrencilerin durumlarına, MEB'in rolüne ve EBA faaliyetlerine dair tespitlerde bulunmuşlardır. Araştırma bulgularına göre; öğrencilerin canlı derslere olan ilgilerinin azlığı öğretmenleri kaygılandırmakta ve motivasyonlarını azaltmaktadır. Öğretmenlerin gözlemlerine göre öğrencilerin EBA platformunu kullanırken ve canlı derslerde; kameralarını açma, konuşma, soru sorabilme ve derse aktif katılım noktasında çoğunlukla sınıftaki kadar rahat olmadıkları yönündedir. Öğretmenlerin EBA platformuna dair; alt yapısının güçlendirilmesi ve teknik sıkıntıların giderilmesi, EBA'ya giriş için gerekli cihaz ve ücretsiz-sınırsız internet verilmesi, velileri ve öğrencileri bilgilendirici çalışmalar yürütülmesi, güvenlik ve içeriğe dair tüm sorunların çözülmesi gibi önerilerde buldukları görülmektedir. Yapılan araştırmalardan edinilen verilere göre Türkiye'de öğrencilerin %60'ının bu süreçte EBA'ya giriş dahi yap(a)madığı görülmüştür. Öğrencilerin öğrenme durumları, EBA TV'ye erişimlerinin ve EBA TV'den faydalanma düzeylerinin ne boyutta olduğu gibi birçok durum henüz net olarak bilinmemektedir (TEDMEM, 2020, s. 12). Araştırmaya katılan öğretmenlerin hepsi bu araştırmanın verilerini doğrular oranda EBA'ya ve canlı derslere katılımın azlığını vurgulamaktadırlar. Öğretmenler, bu duruma okulların ne zaman açılacağı belirsizliği de eklenince süreç içinde EBA'ya girişlerin daha da azaldığını ifade etmektedirler. Araştırma verilerine bakıldığında EBA platformuna dair olumsuz görüş bildiren öğretmenlerin ortak paydasının; ortamın elverişli olmaması gürültülü ya da kalabalık olması, internet bağlantısı ve cihaz sorunlarının yaşanması, EBA ile ilgili sistemsel sorunların oluşması, öğrencilerin türlü sebeplerden ötürü zamanında derse katılamamaları, ders saatlerinin uygun olmaması, öğretmenlerin öğrencilerden geri bildirim alamaması olarak görülmektedir. Öğretmenler, EBA alt yapısının güçlendirilmesini, EBA'daki sistemsel sorunların giderilmesini ve EBA'ya giriş için gerekli cihaz ve internetin sağlanmasının

aciliyetinin farkına varılmasını istemektedir. Araştırma verilerine bakıldığında EBA platformuna dair olumlu görüş bildiren öğretmenlerin ortak paydasının EBA içeriğinin zenginliği ve kullanım kolaylığı olduğu görülmektedir. Faydalanmasını bilen ve istekli bir öğrenci için sunulan içerikler yeterince doyurucudur. Öğretmenlere göre sistemsel sorunlar halledilirse, öğrencilerin EBA'ya giriş problemleri tamamen ortadan kaldırılırsa ve aile öğrenciye uygun bir ortam sağlayabilirse EBA platformu uzaktan eğitim için yeterli bir düzeye sahiptir. Öğretmenlere göre Millî Eğitim Bakanlığı; Covid-19 zorunlu uzaktan eğitim sürecinde EBA bilişim ağı ve EBA TV uygulamasını hemen devreye sokarak, tablet ve internet desteği sunarak, bulaş riskinin önüne geçebilmek için okulları zamanında kapatarak, EBA destek noktalarını açarak, öğrenciler ve aileler için sürecin nasıl işleyeceğiyle ilgili açıklamalarda bulunarak, öğrencilerin uzaktan eğitime erişimi için yetersiz de olsa gerekli cihaz ve internet imkânı sunarak birçok faydalı adım atmıştır. Tüm bunlara rağmen öğretmenler, MEB'in bu sürece yeterince hazırlıklı olduğunu düşünmemektedirler.

Öğretmenler MEB'in; Covid-19 gibi afet durumları için hazırda beklettikleri daha planlı bir uzaktan eğitim programı geliştirmesi gerektiğini vurgulamaktadırlar. Öğretmenlere göre, MEB'in bu süreçte aldığı kararların fırsat eşitsizliğinin önüne geçebildiğini düşünmek zordur. Öğretmenlerin bir kısmı, uzaktan eğitime dair alınan bazı kararların ve atılan adımların bölgenin gerçekliğine uymadığını, Diyarbakır'da kardeş sayısının fazla olduğunu ve uzaktan eğitimde ihtiyaç duyulan cihaz ve internetin yeterli olmadığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin etkili ve verimli bir uzaktan eğitim süreci için önerileri; internet altyapısının iyileştirilmesi, herkesin teknolojiye erişiminin sağlanması, öğrencilerin teknik imkanlar açısından eşit koşullara kavuşturulması ve öğrencilere devam zorunluluğunun getirilmesi yönünde olmuştur. Ayrıca öğretmenler, alınan MEB kararlarından son dakika haberdar olmaktan ve bu karar sürecinin bir parçası olamamaktan, sürece dahil edilmemekten kendilerini sürecin bir bileşeni olarak hissedemediklerini ve bu durumdan da son derece rahatsız olduklarını belirtmektedirler. Covid-19 uygulamaları kapsamında alınan kararlar ve okulların ne zaman nasıl açılacağıyla ilgili belirsizliğin uzaması, MEB'in bu konularla ilgili yaptığı açıklamaların sürekli değişmesi ve eğitim öğretim faaliyetlerinin neye evrileceğinin bilinmemesi, öğretmenleri aileler ve öğrencilerin soruları karşısında zor durumda bırakmıştır.

Covid-19 pandemisi'nin yaşamımıza kattığı sokak yasakları, karantina uygulamaları, izolasyonlar, sosyal mesafe kuralları, maskeli yeni yaşam gibi yenilikler eğitim alanına da damgasını vururken, öğretmenler bu süreçte hem iyi kalmaya hem de öğrencilerine iyi gelmeye çalışmışlardır. Öğretmenler bu süreçte Covid-19'un zorlayan etkileriyle hem kendi öznel yaşamlarında hem de öğretmen kimlikleriyle eğitim öğretim faaliyetleri içinde, iki ayrı rolü üstlenerek mücadele etmek zorunda kalmışlardır. Covid-19 uzaktan eğitim sürecinin öğretmenlere yansıyan olumsuz etkilerine bakıldığında, öğretmenlerin uzaktan eğitimin kendilerine yansıyan olumsuz algılarından bahsederken en çok "çalışmadan,yata yata para kazanıyorlar" söylemlerinden rahatsızlık duyduklarını dile getirmişlerdir. En çok üzerinde durdukları bir diğer olumsuzluk ise, mesai kavramının kalmaması ve bilgisayar ya da telefon ekranında geçirilen sürenin uzunluğu olmuştur. Öğretmenler; öğrenciler ve velilerle sürekli iletişim halinde olmanın bir yönüyle bir süreden sonra "her saatte ve istenilen tüm durumlar için aranılma" olumsuzluğuna dönüştüğünü ve bu durumdan rahatsızlık duyduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler bu yoğun iş yüküne rağmen her hangi bir ek ödeme almamışlardır. Bu süreçte öğretmenler toplum nezdinde hakettikleri takdiri alamadıklarını düşünmektedirler. Öğretmenlerin görülmeye ve takdir görmeye ihtiyaç duydukları görülmektedir.

Edinilen veriler sonucunda öğretmenlerin yürüttükleri uzaktan eğitim faaliyetlerinde cinsiyet, mesleki kıdem ve branş boyutunda farklılaşmalar olduğu; kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla, mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerin ise mesleki kıdemi düşük olan öğretmenlere oranla daha çok zorlandıkları ve uygulamalı derslerin teorik derslere oranla daha zor geçtiği tespit edilmiştir. Kadın öğretmenler normal zamanlarda da kendilerinin ev içinde daha fazla emek verdiklerini ve yorulduklarını ama Covid-19 sürecinde evden çalışma kavramıyla bu durumun ikiye katlandığını belirtmişlerdir. Evli ve çocuklu olan kadın öğretmenlerin Covid-19 sürecinde; evde hem öğretmen hem anne hem de eş olma rollerinin iç içe geçtiği görülmektedir. Erkek öğretmenler ise özellikle küçük çocuğu olan, bakıcı desteği olmayan, eşi çalışan, kadın öğretmenler için sürecin daha zor ilerlediği fikri üzerinden bu duruma katıldıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısından fazlası, mesleki kıdemin yürütülen uzaktan eğitim faaliyetlerinde kayda değer bir farklılaşma yaratmadığını, başlangıçta zorlanılsa da herkesin kısa bir zaman içinde sürece adapte olduklarını savunmaktadır. Araştırma bulguları mesleki kıdemi daha az olan genç öğretmenlerin teknolojiyle araları daha iyi olsa da, diğer öğretmenler aradaki farkı hızlıca kapatabilmişlerdir.

Covid-19 öğretmenlere her türlü yeniliğe açık olmanın yanı sıra teknolojik becerilerin önemini de hatırlatan bir süreç olmuştur. Covid-19 pandemisi öğretmenlerin uzaktan eğitim alanında etkili teknoloji kullanımında kendilerini geliştirdikleri ve ellerinden gelenin fazlasını yapmaya gayret ettikleri bir süreç olmuştur. Öğretmenler uzaktan eğitim sürecinde teknolojiyi ders anlatma yöntemlerine uyarlarken başlarda zorlansalarda süreç içinde bu durumu benimseyip uzmanlaşmışlardır. Öğretmenler Covid-19 pandemisi sürecinde yürüttükleri uzaktan eğitim faaliyetlerinde kendilerini teknolojik yeterlilik ve verimlilik noktasında geliştirdiklerini ifade etmektedirler. Öğretmenler bu dönemde deneyimledikleri uzaktan eğitimle; teknolojiyle daha yakın olabildiklerini, dijital kaynakları daha etkin kullanabildiklerini, bilgisayar kullanma becerilerinin arttığını, EBA platformuna daha hâkim olabildiklerini ve uzaktan eğitim deneyimi edindiklerini ifade etmektedirler. Uzaktan eğitimin öğretmenlerin mesleki gelişimine etkileri konusunda öğretmenlerin genelinin olumlu düşündüğü görülmektedir. Öğretmenler Covid-19 sürecinde deneyimledikleri uzaktan eğitim sürecinin farklı ve geliştirici bir deneyim olduğunu aktarmışlardır. Covid-19 sürecinde uzaktan eğitim, öğrencilerin ve öğretmenlerin eğitim öğretim faaliyetlerinden kopmamalarını sağlamıştır. Ayrıca uzaktan eğitimle öğretmenler, teknolojik boyutta kendilerini geliştirirken farklı bir platformda öğretmenlik deneyimi yaşama fırsatı edinmişlerdir. Öğretmenler ileride yeniden uzaktan eğitime ihtiyaç duyulması halinde daha deneyimli olacaklarını ve eksikliklerini daha çabuk tamamlayacaklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler Covid-19 uzaktan eğitim pandemisiyle başka bir platformda öğretmenliklerini deneyimleme şansı kazandıklarını ve olası başka afet durumları için daha tecrübeli olacaklarını belirtmektedirler.

Bu çalışmada Covid-19'un toplumsal yapıda nasıl etkilenmelere yol açtığına, eğitim alanından bir ayna tutarak bakılmıştır. Covid-19 sürecindeki uzaktan eğitim faaliyetlerine dair risk ve korku durumlarının, öğretmenlerin gözünden yorumlanması uzaktan eğitimin geleceği için önem arz etmektedir. Öğretmenlerin bakış açıları ve önerilerinin uzaktan eğitimi daha verimli kılacağı düşünülmektedir. Sürecin en aktif yürütücülerinden olan öğretmenlerin uzaktan eğitime dair görüşlerinin incelenmesi, uzaktan eğitim faaliyetlerinin niteliğine ve geleceğine büyük yarar sağlayacağı düşünülmektedir. MEB'in uzaktan eğitim süreçlerini yeniden düzenlerken bu ve benzer çalışmalardan faydalanabilmesi umulmaktadır. Öğretmenler, toplumsal olarak tüm afet

durumlarına hazırlıklı olmanın önemini vurgulayarak etkili ve verimli bir uzaktan eğitim süreci için şu önerilerde bulunmuşlardır:

- Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini tamamlayabilmeleri için özellikle bilişim alanında hizmet içi eğitimlere ağırlık verilmelidir. Önümüzdeki dönemlerde öğretmenler teknolojik anlamda kendilerini geliştirmeli ve olası durumlara karşı hazırlıklı olmalıdır.
- EBA'nın güçlendirilmesi ve zengin içeriklerle donatılması aynı zamanda altyapısının güçlendirilmesi gerekmektedir. Çünkü EBA'ya girişler hem öğrenciler hem de öğretmenler için ciddi sorunlar yaratmaktadır.
- Uzaktan eğitimde öğrencilerin öz-yönetim becerilerini ve kendi öğrenme disiplinlerini kazabilmelerini sağlayan eğitim süreçlerine ağırlık verilmelidir. Öğrencilerin teknoloji kullanımını ve ekran süreleri izlenmeli ve denetlenmelidir.
- Ailelere ve öğrencilere psiko-sosyal eğitimler verilmelidir.
- EBA canlı derslere katılımların bir yaptırıma tabi tutulması gerekmektedir.
- Covid-19 gibi olası acil afet durumları için uzaktan eğitim plan ve programları pandemi döneminde açığa çıkan problemlerden yola çıkılarak güncellenmelidir. Eğitim politikaları herkesi kapsayan, fırsat eşitliği ve sosyal adaleti sağlayan bir formda yeniden gözden geçirilmelidir. Eğitime ayrılan bütçe artırılmalıdır.
- Fırsat eşitliğini sağlamak adına yöntemler geliştirilmeli, gerekli araçlar ve internet desteği tüm öğrencilere sağlanmalıdır. Teknolojik ihtiyaçlar analiz edilmeli ve ihtiyaca göre giderilmelidir.
- Öğretmenler genellikle EBA platformu ve EBA TV üzerinden ve zaman zaman da Zoom üzerinden devam ettikleri uzaktan eğitim faaliyetlerinin güvenlik açısından bir sorun teşkil etmediğini ama alternatif güvenilir başka canlı ders yazılımlarının da geliştirilmesi gerektiğini önermektedirler.
- Öğretmenlerin EBA içerik paylaşımları desteklenmeli ve ödüllendirilmelidir. Uzaktan eğitim sürecinde emek veren tüm öğretmenler takdir edilmelidir.
- Toplumun bir kesiminde dillendirilen öğretmenlik mesleğinin itibarına uygun olmayan incitici söylemlerden kaçınılmalıdır. Öğretmenlerin itibarına uygun düşmeyen söylemlerin önüne geçilmelidir.
- Uzaktan eğitim faaliyetleri planlanırken öğretmenlerin sosyal hayatlarındaki diğer sorumlulukları ve iş yükleri de göz önünde bulundurulmalıdır. Bu süreçte öğretmenlere yüklenen ek görev ve sorumluluklar yeni düzenlemelere tabi tutulmalıdır.
- Öğretmenler Covid-19'un yol açtığı fırsat eşitsizliklerinin derinleşmemesini ve bir an evvel sağlıklı koşullarda okulların açılmasını istemektedirler. Fırsat eşitsizliğine maruz kalan öğrenciler için gerekli çalışmaların yapılması ve telafi eğitimlerinin düzenlenmesini önermektedirler.

Bu araştırmada elde edilen bulgulardan yola çıkılarak sunulan önerilerin, gelecekteki olası zorunlu uzaktan eğitim uygulamalarına katkı sunması beklenmektedir. Covid-19 sürecinde uzaktan eğitimin uygulayıcıları olan öğretmenlerin görüşlerine önem verilmesi, tespitlerinin ve önerilerinin dikkate alınması daha verimli eğitim süreçleri için önemlidir. Eğitime yönelik değerlendirmelerin kavramsal tartışmalar bağlamında ele alındığı bu çalışmada toplumsal hayatın her alanını etkileyen Covid-19 pandemisi eğitime yönelik yeni değerlendirmeleri de beraberinde getirmektedir. Covid-19'un eğitime etkilerinin toplumsal boyutta incelenmesi, uzaktan eğitimin geleceği için önem arz

etmektedir. Yaşanan sorunları belirlemek ve eksiklikleri ortaya çıkarmak, gelecekte karşılaşılabilecek benzer durumlar için oldukça faydalı bir deneyim olarak görülmektedir. Bu çalışmanın sonuçlarına göre, Covid-19 pandemisinin eğitim alanını doğrudan etkilediği ve eğitimde köklü reformlara ihtiyaç duyulduğu görülmektedir.



## KAYNAKÇA

- AA. (2020). *Milli Eğitim Bakanı Selçuk: Kovid-19 aşısı eğitimi yüz yüze yapmamızın önünü açacak.* <https://www.aa.com.tr/tr/egitim/milli-egitim-bakani-selcuk-kovid-19-asisi-egitimi-yuz-yuze-yapmamizin-onunu-acacak/2093080> adresinden alınmıştır
- Ajanskamu.net . (2020). *Öğretmenlere EBA puanı uyarısı. Temmuz 2020,* <https://www.ajanskamu.net/ogretmenler/ogretmenlere-eba-puani-uyarisi-h105159.html> adresinden alınmıştır
- Alaca, E., & Şanal, M. (2020). COVID-19 Salgın Hastalığı Sürecinde Uzaktan Eğitimin Olumlu ve Olumsuz Etkileri . *Eğitim Öğretim Ve Bilim Araştırma Dergisi Eğitim-Bir-Sen, Eğitime Bakış, 16(50)*, 21-27.
- Anadolu Ajansı. (2021, Şubat 26). *Öğretmenlerin Kovid-19 aşılama sürecinin ayrıntıları belirlendi.*
- Arık, B. M., & Ergün , M. (2020). *Eğitim izleme raporu 2020: Öğrenciler ve eğitime erişim.* İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- Arslan, Y., & Şumuer, E. (2020). Covid-19 döneminde sanal sınıflarda öğretmenlerin karşılaştıkları sınıf yönetimi sorunları. *Milli Eğitim Dergisi, 49(1)*, 201-230. *Evren.Milli Eğitim Dergisi, 49(1)*, 201-230.
- Avcı, F., & Akdeniz, E. C. (2021). Koronavirüs (covid-19) salgını ve uzaktan eğitim sürecinde karşılaşılan sorunlar konusunda öğretmenlerin değerlendirmeleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi – USBED, 3(4)*, 117-154.
- Balaman, F., & Hanbay Tiryaki, S. (2021). Corona Virüs (Covid-19) Nedeniyle Mecburi Yürütülen Uzaktan Eğitim Hakkında Öğretmen Görüşleri. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 52-84.*
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7(1)*, 231-274.
- Baltacı, A. (2019). Nitel Araştırma Süreci: Nitel bir araştırma Nasıl Yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 5(2)*, 368-388.
- Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu, E., & Şahin, E. (2020). Koronavirüs (Covid-19) Pandemi Sürecinin Getirisi Olan Uzaktan Eğitimin Etkililiği Üzerine Bir Çalışma. *AJER - Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi, 368-397.*
- Başkale, H. ( (2016)). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi 9(1)*, 23-28.
- Bauman, Z. (2013). *Postmodernizm Ve Hoşnutsuzlukları.* İstanbul: Ayrıntı.
- Bauman, Z. (2018). *Kuşatılmış Toplum.* İstanbul: Ayrıntı.
- Bauman, Z. (2018). *Siyaset Arayışı.* İstanbul : Metis.
- Bauman, Z. (2020). *Akışkan Korku.* İstanbul: Ayrıntı.
- Bayram, Y. (2020). Pandemi Şartlarında Eğitim-Öğretim Faaliyetlerine Dair Tespit ve Öneriler. *Eğitim-Bir-Sen, Eğitime Bakış, 16(50)*, 101-110.
- BBC. (2020, Mart 1). *“Pandemi nedir, ülkeleri nasıl etkiler? - Dünya Sağlık Örgütü koronavirüsü pandemi ilan etti.”* . <https://www.bbc.com/turkce/haberler-dunya-51614548> adresinden alınmıştır
- BBC. (2020, Mart 19). *“Koronavirüs (Covid-19) sonrası küreselleşme bitti mi, yeni süreci Çin mi yönetecek?”* . <https://www.bbc.com/turkce/haberler-dunya-51955474> erişim 20.10.2021 adresinden alınmıştır
- Beck, U. (1999). *Siyasallığın İcadı.* istanbul: iletişim.
- Beck, U. (2014). *Risk toplumu başka bir modernliğe doğru.* İstanbul: İthaki.
- Bozkurt, A. (2017). Türkiye’de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açık Öğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAD), 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 Dergis AUAd, 112-142.*
- Can, E. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *AUAd, 6(2)*. 11-53.

- COVID-19 Türkiye Web Portalı. (2020). <https://covid19.tubitak.gov.tr/anasayfa>>, 10.11.2020. adresinden alınmıştır.
- Creswell, J. W. (2013). Nitel Araştırma Yöntemleri: Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni. (3. Baskıdan Çeviri). Çeviri Editörleri: M. Bütün ve SB Demir). Ankara: Siyasal Yayın Dağıtım.
- Cumhurbaşkanlığı Sözcülüğü. (2020). *Korona Virüs'le mücadele sürecini, el birliğiyle rehavete ve paniğe kapılmadan atlatma kabiliyetine sahibiz.* <https://www.tccb.gov.tr/haberler/410/117021/cumhurbaskanligi-sozcusu-kalin-korona-virus-le-mucadele-surecini-e> adresinden alınmıştır.
- Çakın, M., & Külekçi Akyavuz, E. (2020). Covid-19 süreci ve eğitime yansması: öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research Online*, <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijsser>, 165-186.
- Çelik, Z. (2020). *Covid-19 salgınının gölgesinde eğitim: Riskler ve öneriler. (Odak Analiz No. 5)*. Ankara: EBSAM (Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi).
- Çelik, Z. (2020). *Pandemi sonrası dünyada ve Türkiye'de eğitim. Perspektif Online*. <https://www.perspektif.online/pandemi-sonrasi-dunyada-ve-turkiyede-egitim/> adresinden alınmıştır.
- Çelik, Z., & Şahin, S. A. (2020). *Pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde eğitimsel eşitsizliklerin yeniden üretimi*. [https://www.researchgate.net/publication/348355835\\_587-623](https://www.researchgate.net/publication/348355835_587-623) adresinden alınmıştır
- Çiftçi, E., & Çoksüer, F. (2020). Yeni koronavirüs enfeksiyonu: covid-19. *Flora Enfeksiyon Hastalıkları ve Klinik Mikrobiyoloji Dergisi*, 25(1), 9-18.
- Çuhacı, A. (2004). Ulrich Beck'in Risk Toplumu Kuramı, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Delibaş, K. (2015). *Risk Toplumu Belirsizlikler ve Söylentiler Sosyolojisi*. İstanbul: Ayrıntı.
- Derkuş, A. (2020). *Pandemi Döneminde Gündelik Pratikler, Algı Ve Eğitim İhtiyaçları Araştırma Raporu*. İstanbul: Öğretmen Akademisi Vakfı (ÖRAV) .
- DSÖ. (2020). Coronavirus disease (COVID-19). [https://www.who.int/health-topics/coronavirus#tab=tab\\_1](https://www.who.int/health-topics/coronavirus#tab=tab_1) adresinden alınmıştır
- Eğitim-Bir- Sen. (2021). *Pandemi Döneminde Öğrenme Kaybı Tespit ve Öneriler*. Ankara: Ebsam Araştırma Dizisi.
- Eğitim-sen. (2021). *Eğitimde Covid-19 Eğitime Etkileri Ve Uzaktan Eğitim Uygulamaları (Eğitimde Covid-19 Pandemi Kaosu)* . İzmir: Eğitim-sen.
- Eken, Ö., Tosun, N., & Tuzcu Eken, D. (2020). Covid-19 Salgını İle Acil Ve Zorunlu Uzaktan Eğitime Geçiş: Genel Bir Değerlendirme. *Milli Eğitim Dergisi*, 113-128.
- Eren, E. (2020). Yeni Tip Koronavirüs'ün Türk Eğitim Politikaları Uygulamalarına Etkisi: Milli Eğitim Bakanlığının ve Yükseköğretim Kurulunun Yeni Düzenlemeleri. *Yükseköğretim Dergisi* 10(2), 153-162. doi:10.2399/yod.20.716645, 153-162
- Ergen, F. (2020, Nisan 3). *Öğretmenler uzaktan eğitimi nasıl deneyimliyor? Öğretmen Ağı Medium*. <https://ogretmenagi.medium.com/%C3%B6%C4%9Fretmenler-uzaktane%C4%9Fitimi-nas%C4%B1-deneyimliyor-c0db719cad0b> adresinden alınmıştır
- Ertong, G. (2011). Niklas Luhmann'ın Sosyal Sistemler Kuramı ve Güven Tartışmaları Bağlamında Sağlık Sistemi. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3-26.
- Esgin, A. (2005). Anthony Giddens Sosyolojisi, Ankara:Anı
- Esgin, A. (2013). İmal Edilmiş Belirsizlikler Çağının Sosyolojik Yönelimi: Ulrich Beck ve Anthony Giddens Kaynaklı "Risk Toplumu" Tartışmaları. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 683-696.
- Fidan, M., (2020). Covid-19 Belirsizliğinde Eğitim: İlkokulda Zorunlu Uzaktan Eğitime İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 24- 43.
- Furedi, F. (2017). *Korku Kültürü Risk Almamanın Riskleri*. İstanbul: Ayrıntı.
- Giddens, A. (2000). *Elimizden Kaçıp Giden Dünya Küreselleşme Hayatımızı Nasıl Yeniden Şekillendiriyor?* İstanbul: Alfa.

- Giddens, A. (2009). *Sağ ve Solun Ötesinde Radikal Politikaların Geleceği*. İstanbul: Metis.
- Giddens, A. (2011). *Sosyolojinin Savunusu*. İstanbul: Say.
- Giddens, A. (2019). *Modernite ve bireysel- kimlik geç modern çağda benlik ve toplum*. İstanbul: Say.
- Giddens, A. (2020). *Modernliğin Sonuçları*. İstanbul: Ayrıntı.
- Giddens, A. (2020). *Üçüncü Yol Sosyal Demokrasinin Yeniden Dirilişi*. İstanbul: Birey Yayıncılık.
- Giddens, A., & Sutton, P. W. (2018). *Sosyolojide Temel Kavramlar*. Ankara: Phoenix.
- Gordon, M. (1999). *Sosyoloji Sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Günerigök, M. (2018). *Risk Toplumu ve Din*. Ankara: Maarif Mektepleri.
- Hasan, A. (2015). The correlation between economic status and medical circumstances. *Turkish Economic Review*, 2(issue 1), 3-8.
- Illich, I. (2018). *Şenlikli Toplum*. İstanbul: Ayrıntı.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karataş, A. A. (2020, Mayıs 28). Bakan Selcuk: 800 bin yabancı öğrenci uzaktan eğitim sistemine dahil edildi. <https://www.hurriyet.com.tr/gundem/bakan-selcuk-800-bin-yabanci-ogrenci-uzaktan-egitim-sistemine-dahil-edildi> adresinden alınmıştır.
- Karip, E., & Çelikdemir, K. (2020). *Okulları yeniden açmak: Ne zaman, kim için ve nasıl?* <https://tedmem.org/download/okullari-yeniden-acmak-ne-zaman-kim-icin-nasil?> adresinden alınmıştır
- Kavuk, E. ve Demirtaş, H.(2021). Covid-19 pandemisi sürecinde öğretmenlerin uzaktan eğitimde yaşadığı zorluklar. *E-International Journal of Pedagogogy (e-ijpa)*, 1(1), 55-73.
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan Eğitim*. Ankara: Pegem Akademi 1. Baskı.
- Kılınç, M. (2015). *Uzaktan Eğitim Uygulamalarının Etkililiği Üzerine Bir Araştırma "İnönü Üniversitesi Uzaktan Eğitim Merkezi İlahiyat Lisans Tamamlama Programı Örneği"* Doktora Tezi.
- Kıral, B. (2021) Nitel Araştırmalarda Fenomenoloji Deseni: Türleri ve Araştırma Süreci. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi Journal of Research in Education and Teaching*, 10 (4), 92-103.
- Kırmızıgül, H. G. (2020). Covid-19 Salgını ve Beraberinde Getirdiği Eğitim Süreci. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD)*, 283-289.
- Kıyığı, G. (2021). Eğitim izleme raporu 2021: Eğitim ortamları. Eğitim Reformu Girişimi. <https://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-raporu-2021-egitim-ortamlari>
- Koçak, H., & Memiş, K. (2017). Risk Toplum Teorisi Bağlamında Güvenlik ve Özgürlük. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 451-265.
- Koyuncu, A. A., & Delibaş, K. (2012). Risk Toplumu ve Siyasal Eylem: Risk Olgusunun Türk Siyasetine Yansımaları. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 160-177.
- Koyuncu, F., & Düşkün, Y. (2020). *Eğitim izleme raporu 2020: Öğretmenler*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi (ERG).
- Kümbetoğlu, B. (2012). *Sosyoloji ve Antropolojide Niteliksel Yöntem ve Araştırma*. İstanbul: Bağlam Yayıncılık.
- MEB YEGİTEK. (2021). *MEB YEGİTEK Sayılarla uzaktan eğitim*. <http://yegitek.meb.gov.tr/www/sayilarla-uzaktan-egitim/icerik/3237> adresinden alınmıştır
- MEB. (2020). *Öğretmenler için de "uzaktan eğitim" başladı*. <https://www.meb.gov.tr/ogretmenler-icin-de-uzaktan-egitim-basladi/haber/20667/tr> adresinden alınmıştır
- MEB. (2020a). *Teknolojinin doğru kullanımı için ailelere yönelik iki yeni kılavuz*. <http://www.meb.gov.tr/teknolojinin-dogru-kullanimi-icin-ailelere-yonelik-iki-yeni-kilavuz/haber/21018/tr> adresinden erişildi. adresinden alınmıştır
- MEB. (2020b). <https://www.meb.gov.tr/bakan-selcuktan-uzaktan-egitimle-ilgili-en-cok-sorulan-10-soruya-yanit/haber/20579/tr> adresinden alınmıştır

- MEB. (2020c). EBA TV’de kaynaştırma öğrencilerine özel içerik. <https://www.meb.gov.tr/eba-tvde-kaynastirma-ogrencilerine-ozel-icerik/haber/20689/tr> adresinden alınmıştır
- MEB. (2020d). *Bir COVID-19 kazanımı: “özelimeğitimdeyim*. <https://www.meb.gov.tr/bir-covid-19-kazanimi-ozelim-egitimdeyim/haber/20923/tr> adresinden alınmıştır
- MEB. (2020e). *Millî Eğitim Bakanlığının rehberlik hizmetlerinden yararlanan öğrenci ve veli sayısı 16 milyonu aştı*. <https://www.meb.gov.tr/milli-egitim-bakanliginin-rehberlik-hizmetlerinden-yararlanan-ogrenci-ve-veli-sayisi-16-milyonu-asti/habe> adresinden alınmıştır
- MEB. (2020f). <https://www.meb.gov.tr/bilsemle-de-gorevde-saglik-calisanlari-icin-yuz-koruyucu-siper-uretimi-basladi/haber/20584/tr> adresinden alınmıştır
- MEB. (2020g). <https://www.meb.gov.tr/dezenfektan-ureten-meslek-lisesi-sayisi-44e-cikarildi/haber/20519/tr> adresinden alınmıştır
- MEB. (2020h). *Kara Gün Dostu Mesleki Eğitim*. <https://www.meb.gov.tr/kara-gun-dostu-mesleki-egitim/haber/20601/tr> adresinden alınmıştır
- MEB. (2020ı). *Uzaktan Eğitimle İlgili Süreç Hafta İçi Simülasyonlarla Anlatılacak*. <https://www.meb.gov.tr/uzaktan-egitimle-ilgili-surec-hafta-ici-simulasyonlarla-anlatilacak/haber/20513/tr> adresinden alınmıştır
- MEB. (2020j). *Bakan Selçuk, koronavirüs’e karşı eğitim alanında alınan tedbirleri açıkladı*. <https://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-koronaviruse-karsi-egitim-alaninda-alinan-tedbirleri-acikladi/haber/20497/tr> adresinden alınmıştır
- MEB. (2020k). *Uzaktan eğitim” Bakan Selçuk’un verdiği dersle başladı* . MEB <https://www.meb.gov.tr/uzaktan-egitim-bakan-selcukun-verdigi-dersle-basladi/haber/20578/tr> adresinden alınmıştır
- MEB. (2020l). *Uzaktan eğitim 30 Nisan’a kadar devam edecek*. <https://www.meb.gov.tr/uzaktan-egitim-30-nisana-kadar-devam-edecek/haber/20585/tr> adresinden alınmıştır
- MEB. (2020m). *MEB. (2020, 29 Nisan). Uzaktan eğitim 31 Mayıs’a kadar devam edecek*. <https://www.meb.gov.tr/uzaktan-egitim-31-mayisa-kadar-devam-edecek/haber/20803/tr> adresinden alınmıştır
- MEB. (2020n). *“Okulları birlikte açacağız”*. <http://www.meb.gov.tr/okullari-birlikte-acacagiz/haber/21424/tr> adresinden alınmıştır
- MEB. (2020o). *Okullarda yüz yüze eğitimde üçüncü aşama 2 Kasım Pazartesi günü başlıyor*. <http://www.meb.gov.tr/okullarda-yuz-yuze-egitimde-ucuncu-asama-2-kasim-pazartesi-gunu-basliyor/haber/21861/tr> adresinden alınmıştır
- MEB. (2020ö). *Bakan Selçuk, 21 Eylül’de başlayacak yüz yüze eğitimi canlı yayında anlattı* . <https://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-21-eyulde-baslayacak-yuz-yuze-egitimi-canli-yayinda-anlattı/haber/21650/tr> adresinden alınmıştır
- MEB. (2020p). *Uzaktan Eğitim Sürecinin Detayları*. <http://www.meb.gov.tr/uzaktanegitim-surecinin-detaylari/haber/21990/tr> adresinden alınmıştır
- MEB. (2020r). *Basın açıklaması*. <http://www.meb.gov.tr/basin-aciklamasi/haber/22189/tr> adresinden alınmıştır
- MEB. (2020s). *Türk eğitim tarihinin en büyük uzaktan eğitim mesleki gelişim programını başlatıyoruz*. <https://www.meb.gov.tr/turk-egitim-tarihinin-en-buyuk-uzaktan-egitim-mesleki-gelisim-programini-baslatiyoruz/haber/20901/tr> adresinden alınmıştır
- MEB. (2021). *Millî Eğitim Bakanlığı 2021 yılı bütçe raporu* .
- MEB. (2021a). *Basın açıklaması - liselede sınav uygulamaları yeniden düzenlendi*. <http://www.meb.gov.tr/basin> adresinden alınmıştır
- MEB. (2021b). *Tablet Bilgisayar Desteğinin 12. fazında, 42 bin 873 Tablet Daha 62 İldeki Öğrencilerimize Ulaşıyor*. <https://www.meb.gov.tr/tablet-bilgisayar-desteginin-12-fazinda-42-bin-873-tablet-daha-62-ildeki-ogrencilerimize-ulasiyor/haber/23030> adresinden alınmıştır

- MEB. (2021c). *2020-2021 eğitim öğretim yılının ikinci dönemi uzaktan ve yüz yüze eğitimle başlıyor*. <https://www.meb.gov.tr/2020-2021-egitim-ogretim-yilinin-ikinci-donemi-uzaktan-ve-yuz-yuze-egitimle-basliyor/haber/22553/tr> adresinden alınmıştır
- MEB. (2021d, Mart 1). *Basın açıklaması - Eğitimde kontrollü normalleşme sürecinde eğitim*. <http://www.meb.gov.tr/basin-aciklamasi-egitimde-kontrollu-normallesme-surecinde-egitim-kurumlarinin-acilma-ve-uygulama-kriterleri/haber/22651/tr> adresinden alınmıştır
- MEB. (2021e). *2020-2021 eğitim öğretim yılının ikinci dönemi uzaktan ve yüz yüze eğitimle başlıyor*. <https://www.meb.gov.tr/2020-2021-egitim-ogretim-yilinin-ikinci-donemi-uzaktan-ve-yuz-yuze-egitimle-basliyor/haber/22553/tr> adresinden alınmıştır
- MEB. (2021f). *Öğretmenlere ve okul çalışanlarına öncelikli covid-19 aşı Uygulaması suruyor*. <https://www.meb.gov.tr/ogretmenlere-ve-okul-calisanlarina-oncelikli-kovid-19-asi-uygulamasi-suruyor/haber/23201/tr> adresinden alınmıştır
- MEB. (2021g). *Bakan Selçuk, eğitim gündeminde merak edilen soruları canlı yayında yanıtladı*. <https://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-egitim-gundeminde-merak-edilen-sorulari-canli-yayinda-yanitladi/haber/23339/tr> adresinden alınmıştır
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel Araştırma Desen Ve Uygulama İçin Bir Rehber*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Öğretmen gözünden öğrenme kayıpları*. *ERG Blog*. (2021, Mayıs 8). <https://www.egitimreformugirisimi.org/ogretmen-gozundenogrenme-kayıplari/> adresinden alınmıştır
- Özbay, Ö. (2015). Dünyada ve Türkiye’de uzaktan eğitimin güncel durumu. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (5), 376-394.
- Özer, M., & Suna, H. E. (2020). COVID-19 salgını ve eğitim. Ed. Şeker, M., Özer, A., & Korkut, C. *Küresel Salgın ve İnsan Anatomisi: İnsan ve Toplumun Geleceği* (s. 172-192). Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA).
- Özer, M., Suna, H. E., Çelik, Z., & Aşkar, P. (2020). Covid-19 salgını dolayısıyla okulların kapanmasının eğitimde eşitsizlikler üzerine etkisi. *İnsan Ve Toplum*, 217-246.
- Patton, M. Q. (2014). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri. (Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demir, Çev Ed.). Pegem, Ankara.
- Punch, K. F. (2005). *Sosyal Araştırmalara Giriş*. (Çev. E. Bayrak, H. B. Arslan ve Z. Akyüz), Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Salman, U. A., Düşkün, Y., & Arık, B. M. (2021). *Eğitim izleme raporu 2021: Öğretmenler*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi(ERG).
- Sarı, E., & Sarı, B. (2020). Kriz Zamanlarında Eğitim Yönetimi: COVID-19 Örneği . *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Derneği :Kuram Ve Uygulama*, 49-63.
- Sarı, T., Nayır, F. (2020). Pandemi dönemi eğitim: sorunlar ve fırsatlar. *Turkish Studies*, 15(4), 959-975.
- Sennett, R. (2018). *Karakter Aşınması Yeni Kapitalizmde İşin Kişilik Üzerindeki Etkileri*. İstanbul: Ayrıntı.
- Sezgin, S. (2021). Acil Uzaktan Eğitim Sürecinin Analizi: Öne Çıkan Kavramlar, Sorunlar ve Çıkarılan Dersler. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 273-296.
- Soydemir, S. (2011). Modernizmin Karanlık Yüzü: Risk Toplumu. *SOSYAL ve BEŞERİ BİLİMLER DERGİSİ*, 169-178.
- Soydemir, S. (2012). Ulrich Beck Ve Düşünsel Modernleşmenin Krizi. *Hukuk ve İktisat Araştırmaları Dergisi*, 71-80.
- Şahin, S. A. (2020). Koronavirüs salgınında uzaktan eğitim faaliyetleri ve etkileri. *Eğitim-Bir-Sen, Eğitime Bakış*, 69-74.
- Şakiroğlu, M. (2020). COVID-19 Salgını ve Dünyada Yüz Yüze Eğitimi Sınırlandırmaya Dair Uygulama Farklılıkları. *Eğitime Bakış Eğitim- Öğretim Ve Bilimsel Araştırmalar Dergisi* 16(50), 13-20.
- T.C.Resmi Gazete. (2020). *MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. Sayı 31121* <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2020/05/20200508-2.htm> adresinden alınmıştır

- TC Sağlık Bakanlığı (2022). Covid-19 Bilgilendirme Platformu. <https://covid19.saglik.gov.tr/> adresinden alınmıştır
- TC Sağlık Bakanlığı. (2020). *Covid-19 (Sars-Cov-2 Enfeksiyonu) Genel Bilgiler Epidemiyoloji Ve Tanı*. Bilimsel Dnişma Kurulu Çalışması. Ankara.
- TC Sağlık Bakanlığı. (2022). Covid-19 Bilgilendirme Platformu. <https://covid19.saglik.gov.tr/> adresinden alınmıştır.
- TEDMEM. (2019). *COVID-19 Sürecinde Eğitim: Uzaktan Öğrenme, Sorunlar ve Çözüm Öneriler*. (TEDMEM Analiz Dizisi 7).
- TEDMEM. (2020). *COVID-19 sürecinde eğitim: Uzaktan öğrenme, sorunlar ve çözüm önerileri* (TEDMEM Analiz Dizisi 7). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- TEDMEM. (2021). *2020 eğitim değerlendirme raporu* (TEDMEM Değerlendirme Dizisi 7). Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- TEDMEM. (2022). *2021 eğitim değerlendirme raporu* (TEDMEM Değerlendirme Dizisi 8). Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- Tekindal, M. & Uğuz Arsu, Ş. (2020). Nitel araştırma yöntemi olarak fenomenolojik yaklaşımın kapsamı ve sürecine yönelik bir derleme. *Ufkun Ötesi Bilim Dergisi*, 20 (1), 153- 182.
- Telli, S. G., & Altun, D. (2021). Coronavirus (Covid-19) Pandemisi Döneminde Çevrimiçi Öğrenme. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 90-107.
- TÜBA . (2020). *TUBA COVID-19 Kuresel Salgın Değerlendirme Raporu*. Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi Yayınları.
- TÜİK. (2021). Hanehalkı Bilişim Teknolojileri (BT) Kullanım Araştırması: [https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-\(BT\)-Kullanim-Arastirmasi-2021-37437](https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-(BT)-Kullanim-Arastirmasi-2021-37437) adresinden alınmıştır
- Türk Eğitim-Sen. (2021). *Okullarda uzaktan eğitim yapılmasına rağmen öğretmen ihtiyacı çok büyük! Ücretli öğretmen sayısı 69 bin 326, norm kadro açığı 109 bin 616*. [https://turkegitimsen.org.tr/icerik\\_goster.php?Id=14003](https://turkegitimsen.org.tr/icerik_goster.php?Id=14003) adresinden alınmıştır
- UNESCO, UNICEF, World Bank ve WFP. (2020). *Framework for reopening schools*. <https://www.unicef.org/sites/default/files/2020-06/Framework-for-reopening-school> adresinden alınmıştır
- UNESCO. (2020). *COVID-19 educational disruption and response* . <https://en.unesco.org/news/covid-19-educational-disruption-and-response> adresinden alınmıştır
- UNESCO. (2020). *Startling digital divides in distance learning emerge*. UNESCO. <https://en.unesco.org/news/startling-digital-divides-distance-learning-emerge> adresinden alınmıştır
- UNESCO. (2020a). *Institute for Statistics data. Education: From disruption to recovery. Published online 2020*. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse> adresinden alınmıştır
- UNESCO. (2020b). *COVID-19 education response education sector issue notes. Issue No: 2.1* . <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373305> adresinden alınmıştır
- UNESCO. (2020c). *Global monitoring of school closures caused by COVID-19*. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse> adresinden alınmıştır
- UNESCO. (2020c). *School reopening: Ensuring learning community*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373610> adresinden alınmıştır
- WHO. (2022). *WHO Coronavirus Disease (COVID-19) Dashboard*. World health Organization. <https://covid19.who.int/> adresinden alınmıştır
- World Bank. (2020). *Successful examples of scaling up up teaching and learning in response to COVID-19* . <https://blogs.worldbank.org/education/successful-examples-scaling-teaching-and-learning-response-covid-19> adresinden alınmıştır
- World Bank. (2021). *Remote Learning During COVID-19: Lessons from Today, Principles for Tomorrow*. <https://www.worldbank.org/en/topic/edutech/brief/how-countries-are-using-edtech-to-support-remote-learning-during-the-covid-19-pandemic> adresinden alınmıştır

- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, A., & Akar Vural, R. (2020). *Covid-19 pandemisi ve derinleşen eğitim eşitsizlikleri. Covid-19 Pandemisi Altıncı Ay Değerlendirme Raporu, Türk Tabipleri Birliği*.
- Yılmaz, E., Güner, B., Mutlu , H., Doğanay , G., & Yılmaz, D. (2020). *Veli algısına göre pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinin niteliği*. Konya.
- YÖK. (2020, Mayıs 5). *Yükseköğretim Kurumları Sınavı'nın (YKS) tarihine ilişkin açıklama*. YÖK. (2020).  
Yükhttps://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/yks-basin-aciklamasi.aspx adresinden alınmıştır.



## EKLER

### EK 1: Görüşme Formu

T.C.

### FIRAT ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ UYGULAMALI SOSYOLOJİ BİLİM DALI TEZLİ YÜKSEK LİSANS

Sayın Katılımcı, Diyarbakır'ın merkez ilçelerinden Kayapınar, Sur, Bağlar ve Yenişehir'de görev yapan ortaöğretim öğretmenlerinin Covid-19 deneyimlerinin incelenmesini amaçlayan bu araştırma yüksek lisans öğrencisi Adalet BAYRAM tarafından yapılmaktadır. Araştırmada toplanacak olan bilgiler sadece bilimsel amaçla kullanılacaktır. Araştırmaya katılan katılımcıların kimlikleri asla açık edilmeyecektir bunun yerine araştırma raporunda takma isimler kullanılacak ya da isimler şifrelenecektir. Araştırmaya ayırdığınız vakit ve samimi yanıtlarınız için şimdiden teşekkür ederiz.

**Adalet BAYRAM**

**DG Kodu:**

**DERİNLEMESİNE GÖRÜŞME ÇERÇEVESİ**

**Görüşmenin Kiminle Yapıldığı:**

**Moderatörün Adı ve Soyadı:**

**Gözlemcinin Adı ve Soyadı:**

**Görüşmenin Yapıldığı Yer:**

**Görüşmenin Tarihi:**

**Görüşmenin Saati ve Süresi:**

**Görüşme Ses Kaydının Alınması Uygun Bulunuyor mu?**

- **Evet:** Uygun buldu

- **Hayır:**

**BİLGİ VEREN KİŞİNİN**

1. Cinsiyetiniz:
2. Yaşınız:
3. Memleketi:
4. Branşınız:
5. Mesleki Kıdeminiz (Yıl olarak)

**I. ÖĞRETMENLERİN RİSK ALGILARI ve KORKULARIYLA İLGİLİ SORULAR**

1. Covid-19 sürecinde yaşadığımız korkular ve olası riskler nelerdir?
2. Sürekli değişen kararlar, içinde bulunduğunuz güvensiz, tehlikeli ve belirsiz ortam sizi nasıl etkilemektedir?
3. Dünyanın ya da ülkemizin geleceğine dair bu süreçte yaşadığımız risk ve korku durumları, güven duygunuzu ve bilime olan bakış açınızı nasıl etkilemektedir?
4. Covid-19 pandemi sürecinde eğitim alanında yaşadığımız korkular ve risk durumları nelerdir?

**III. ÖĞRETMENLERİN UZAKTAN EĞİTİM FAALİYETLERİYLE İLGİLİ SORULAR**

6. COVID-19 pandemi sürecinde yürüttüğünüz uzaktan eğitim faaliyetlerini avantajları ve dezavantajları bakımından nasıl değerlendiriyorsunuz?

7. Sizce gelecekte uzaktan eğitim yüz yüze eğitimin alternatifi olabilir mi? (Nedenlerini belirtir misiniz?)
8. COVID-19 pandemi sürecinde yürütülen uzaktan eğitim faaliyetlerini öğrencilerin bütünsel gelişimi için verimli ve yeterli buluyor musunuz? (Nedenlerini belirtir misiniz?)
9. COVID-19 pandemi sürecinde yürütülen uzaktan eğitim faaliyetlerinde farklı sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencileriniz, teknik altyapı ve imkanlar açısından sizce ne gibi sorunlar yaşadılar?
10. Millî Eğitim Bakanlığı'nın Covid-19 zorunlu uzaktan eğitim sürecindeki uygulamaları hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?

#### **IV. ÖĞRETMENLERİN UZAKTAN EĞİTİM FAALİYETLERİNDE EBA GÖRÜŞLERİYLE İLGİLİ SORULAR**

11. EBA platformunu kullanırken korktuğunuz ya da riskli bulduğunuz durumlar yaşadınız mı?
12. Uzaktan eğitim sürecinde dersinize katılım sağla (ya)mayan öğrencilerinizin oranları nasıldı? Derslere katıl (a)mayan öğrencilerinize yönelik nasıl bir yöntem geliştirdiniz?
13. Eğitim Bilişim Ağı (EBA) platformunu erişim ve kullanım noktasında ne gibi sorunlar yaşadınız?
14. Eğitim Bilişim Ağı (EBA) platformunu ve canlı dersleri avantajları ve dezavantajları açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?

#### **V. ÖĞRETMENLERİN COVID-19 SÜRECİNDE ÖĞRETMENLİK DENEYİMLERİYLE İLGİLİ SORULAR**

15. Öğretmenlerin Covid-19 sürecinde yürüttükleri uzaktan eğitim faaliyetlerinin cinsiyete, bransa, yaşa ve mesleki kıdeme göre farklılık gösterdiğini düşünüyor musunuz?
16. Covid-19 pandemi sürecinde değişen çalışma saatlerinin size yansımalarından bahsedermisiniz?
17. Covid-19 pandemisi sürecinde yürüttüğünüz uzaktan eğitim faaliyetlerinin mesleki gelişiminize olumlu/olumsuz yansımaları nelerdir? (Lütfen bahsediniz)
18. Covid-19 pandemi sürecinde yürüttüğünüz uzaktan eğitim faaliyetlerinde kendinizi verimlilik ve yeterlilik açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?
19. Covid-19 sürecindeki uzaktan eğitim faaliyetlerini sağlıklı yönetebilmeleri için öğretmenlere gerekli desteğin sağlandığını düşünüyor musunuz?
20. Covid-19 pandemi sürecinde öğretmenlerin gösterdiği emeğin toplumdaki yansımaları hakkında ne düşünüyorsunuz?
21. İçinde yaşadığınız bu toplumda, Covid-19 pandemi sürecinde, öğretmen olmak sizce nasıl bir deneyimdi? Olumlu/olumsuz bahsedermisiniz?

#### **Konu hakkında eklemek istediğiniz başka bir husus var mı?**

Moderatörün görüşme hakkındaki görüşleri: (Buraya görüşmecinin verdiği yanıtları verirken neler hissettiniz, ortam nasıldı bunlardan bahset!)