T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

PANDEMİ DÖNEMİNDE ÖĞRETMENLERİN UZAKTAN EĞİTİME İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN MESLEKİ MUTLULUK AÇISINDAN İNCELENMESİ

Alper KARAHAN

(Yüksek Lisans Tezi)

İstanbul, 2022

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

PANDEMİ DÖNEMİNDE ÖĞRETMENLERİN UZAKTAN EĞİTİME İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN MESLEKİ MUTLULUK AÇISINDAN İNCELENMESİ

INVESTIGATION OF TEACHERS' OPINIONS ON DISTANCE EDUCATION IN THE PANDEMIC PERIOD IN TERMS OF PROFESSIONAL HAPPINESS

Alper KARAHAN

(Yüksek Lisans Tezi)

DANIŞMAN
Doç. Dr. Ahmet Faruk LEVENT

İstanbul, 2022

Tüm kullanım hakları

M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.

© 2022

ETİK BEYANI

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

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

11/02/2022

Alper KARAHAN

ÖNSÖZ

Covid-19 pandemisi tüm insanlığı çeşitli şekillerde etkiledi. Çoğu meslek grubunda evden çalışmalar yürütüldü. Eğitim-öğretim süreçleri de bu dönemde uzaktan eğitime geçti. Çevremde çok sayıda öğretmen olduğu için onların uzaktan eğitime ilişkin deneyimlerine tanıklık ettim. Bu noktada, öğretmenlerin uzaktan eğitimdeki mesleki mutluluklarının bilimsel açıdan incelenmesi gerekliliğini hissettim.

Tez konumu seçme sürecinden tezin son kısmına kadar isteklerimi göz önünde bulunduran, tüm süreç boyunca geri dönüşleriyle beni motive eden, hem konu ile ilgili hem de bilimsel araştırma ile ilgili deneyim, bilgi ve birikimlerini benden esirgemeyen, sadece tez döneminde değil, ders döneminde de desteğini hissettiğim değerli hocam ve danışmanım Doç. Dr. Ahmet Faruk Levent'e, ilköğretimden bugüne dek bana katkısı olan tüm öğretmenlerime ve çalışma hayatım boyunca desteklerini esirgemeyen herkese sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca, araştırmaya katılarak değerli görüşlerini paylaşan katılımcı öğretmenlere yürekten teşekkür ederim.

Her şeyin başında; tüm hayatım boyunca desteklerini ve sevgilerini bana fazlasıyla hissettiren, bana katlanan, yol gösteren, her zaman birlik olabildiğimiz canım aileme ve ailem olarak gördüğüm herkese kalbimin en güzel köşesinden gelen bir teşekkürü borç bilirim.

Tüm öğretmenlerin mesleki olarak doyasıya mutluluk yaşadığı günlere…

Alper KARAHAN

ÖZET

PANDEMİ DÖNEMİNDE ÖĞRETMENLERİN UZAKTAN EĞİTİME İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN MESLEKİ MUTLULUK AÇISINDAN İNCELENMESİ

Bu araştırmanın amacı, pandemi döneminde öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin mesleki mutluluk açısından incelenmesidir. Öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri ve bu görüşlerin mesleki mutluluk açısından incelenmesi sayesinde, öğretmenlerin bu dönemdeki mesleki mutluluk kaynakları ve mesleki mutsuzluk nedenleri ortaya çıkarılmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen bulgular ve ortaya çıkan sonuçlar neticesinde öğretmenlerin mesleki mutluluklarını arttırıcı öneriler geliştirilmiş olup tüm bunlar araştırmanın önemini ortaya koymaktadır. Literatür incelendiğinde, öğretmenlerin uzaktan eğitim dönemindeki mesleki mutluluğuna ilişkin az sayıda çalışma yapıldığı görülmektedir. Bu açıdan, bu araştırmanın eğitim yönetimi ve denetimi literatürüne katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseninde yürütülen bu araştırmada, çalışma grubunun belirlenmesi için amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Buna göre, İstanbul ilindeki Bağcılar, Bakırköy, Bayrampaşa Esenler, Sultanbeyli ve Sultangazi ilçelerinde bulunan farklı okul türlerinden, branşlardan ve sınıf kademelerinden 18 öğretmen araştırmanın çalışma grubunda yer almıştır. Katılımcı öğretmenlerin tümü, uzaktan eğitim sürecinde ders veren öğretmenlerdir. Araştırmada kullanılan veri toplama aracı yüz yüze ve online gerçekleştirilen görüşmelerdir. Katılımcı öğretmenler ile gerçekleştirilen görüşmeler, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler, içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Veriler analiz edilirken verileri bir arada daha rahat şekilde görebilmek ve veri kaybını en aza indirebilmek adına MAXQDA 2020 programı kullanılmıştır. Elde edilen verilerden benzer olanlar gruplanmış ve kodlanmıştır. Kodlama işleminin ardından kodlar uygun olabilecek temalar altında toplanmış ve ana temalar ile alt temalar oluşturulmuştur. Ana temalar; "Uzaktan Eğitimde Eğitim-Öğretim Ortamına İlişkin Görüşler", "Uzaktan Eğitimde İletişime İlişkin Görüşler", "Uzaktan Eğitimde Akademik Başarıya İlişkin Görüşler", Öğretmenlerin Mutluluğa İlişkin Genel Görüşleri", "Uzaktan Eğitimde Mesleki Mutluluğa İlişkin Görüşler" şeklinde sırasıyla sunulmuştur. Her ana temanın çeşitli sayılarda alt temaları bulunmaktadır. Uzaktan eğitim döneminde mesleki mutluluğun yüksek veya az olması, öğretmenlerin uzaktan eğitimdeki deneyimlerine göre değişkenlik göstermiştir.

Öğretmenlerin uzaktan eğitim döneminde mesleki mutluluklarına ilişkin en çok dile getirdikleri hususlar; öğretmenlerin ve öğrencilerin fiziksel olarak uzak olmaları, fırsat eşitsizliklerinin çok fazla yaşanması, derslere katılım seviyesinde düşüş yaşanması, ölçme değerlendirme sorunları ve öğrenci başarısının olumsuz yönde etkilenmesi olarak gösterilebilir. Araştırmacı, katılımcı öğretmenlerin görüşlerinden hareketle, fırsat eşitsizliğinin giderilmesi, öğretmenlerin desteklenmesi, ölçme ve değerlendirmenin daha uygun gerçekleştirilmesi, çevrimiçi seminerlerin kalitesinin arttırılması, derse katılımın arttırılması gibi öğretmenlerin uzaktan eğitim dönemindeki mesleki mutluluğunu arttırabilecek çeşitli önerilerde bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Mutluluk, mesleki mutluluk, öğretmen, uzaktan eğitim, pandemi.

ABSTRACT

INVESTIGATION OF TEACHERS' OPINIONS ON DISTANCE EDUCATION IN THE PANDEMIC PERIOD IN TERMS OF PROFESSIONAL HAPPINESS

The main purpose of this research is to investigate teachers' opinions on distance education in the pandemic period, in terms of professional happiness. Thanks to the teachers' opinions on distance education and the investigation of these opinions in terms of professional happiness, the sources of professional happiness of teachers in this period and the reasons for professional unhappiness were revealed. Besides, as a result of the findings and the results obtained from the opinions of the teachers, suggestions were developed to increase the professional happiness of the teachers, and all these reveal the importance of the research. When the literature is examined, it is seen that there are few studies on the professional happiness of teachers in the distance education period. In this respect, it is thought that this research will contribute to the literature on educational administration and supervision.

In this research, phenomenology design which is one of the qualitative research methods was used. As the sampling method, maximum variation sampling, one of the purposive sampling methods, was used to determine the study group. Accordingly, 18 teachers from different school types, branches and grade levels in the districts of Bağcılar, Bakırköy, Bayrampaşa, Esenler, Sultanbeyli and Sultangazi in the province of Istanbul took part in the study group of the research. All the participating teachers have taught in the distance education process. The data collection tool used in the research is face-to-face and online interviews. The interviews with the participating teachers were carried out using the semi-structured interview form prepared by the researcher. The data obtained from the interviews were analyzed with the content analysis method. While analyzing the data, the MAXQDA 2020 program was used in order to see the data together and to minimize data loss. Similar ones among the obtained data were grouped and coded. After the coding process, the codes were gathered under the appropriate main themes and sub-themes. Main themes are "Opinions on the Education-Teaching Environment in Distance Education", "Opinions on Communication in Distance Education", "Opinions on Academic Achievement in Distance Education", Teachers' General Opinions on Happiness", "Opinions on Professional Happiness in Distance Education" respectively. Each main theme has several sub-themes. The high or low level of professional happiness during the distance education period varied according to the teachers' experiences in distance education.

The most frequently mentioned issues by teachers regarding their professional happiness during the distance education period can be shown as the physical distance of teachers and students, the inequalities of opportunity, the decrease in the level of participation, the measurement and evaluation problems and negative impact on students' academic achievement. Various suggestions, such as eliminating the inequality of opportunity, supporting teachers, performing measurement and evaluation more appropriately, increasing the quality of online seminars, and increasing class participation were made by the researcher.

Key Words: Happiness, professional happiness, teacher, distance education, pandemic.

İÇİNDEKİLER

ETİK BEYANI i
ÖNSÖZ ii
ÖZET iii
ABSTRACT v
İÇİNDEKİLER vii
TABLOLAR LİSTESİ x
ŞEKİLLER LİSTESİ x

BÖLÜM I: GİRİŞ 1
1.1. Problem Durumu 1
1.2. Araştırmanın Amacı 4
1.3. Araştırmanın Önemi 4
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları 5
1.5. Araştırmanın Varsayımları 5
1.6. Kısaltmalar 5

BÖLÜM II: LİTERATÜR 6
2.1. Mutluluk 6
2.1.1 Öznel İyi Oluş 9
2.1.2 Yaşam Doyumu 10
2.1.3 Mutluluk Yaklaşımları 11
2.1.3.1 Amaçsal (Ereksel) Yaklaşımlar 11
2.1.3.2. Etkinlik Yaklaşımları 12
2.1.3.3. Yukarıdan Aşağıya-Aşağıdan Yukarıya Yaklaşımı 12
2.1.3.4. İlişkilendirici Yaklaşım 12
2.1.3.5. Yargı Yaklaşımı 13
2.1.3.6. Uyum Yaklaşımı 13
2.1.3.7. Sosyal Üretim İşlev Yaklaşımı 13
2.1.3.8. Ryff'in Psikolojik İyi Oluş Yaklaşımı 14
2.1.4. Mutluluk ile İlgili Çalışmalar 14
2.2. İş Doyumu 16
2.2.1. Çalışanların İş Doyumu 17
2.2.2. İş Doyumuyla İlgili Kuramlar 19

2.2.3. İş Doyumunu Etkileyen Faktörler 20
2.2.3.1. Bireysel Faktörler 20
2.2.3.2 Örgütsel Faktörler 29
2.3. Okul Örgütü 34
2.4. Örgüt İçi İletişim 36
2.5. Öğretmenlerin Mesleki Mutlulukları 38
2.5.1. Öğretmenlerin Genel Mesleki Mutluluklarına İlişkin Araştırmalar 40
2.6. Uzaktan Eğitim 42
2.6.1. Türkiye'de Uzaktan Eğitim Çalışmaları 46
2.6.1.1. I. Dönem: Tartışma ve Öneriler (1923-1955) 47
2.6.1.2. II. Dönem: Yazışarak (1956-1975) 47
2.6.1.3. III. Dönem: Görsel İşitsel Araçlarla (1976-1995) 48
2.6.1.4. IV. Dönem: Bilişim Tabanlı (1996-…): 48
2.6.2. Uzaktan Eğitimde Etkileşimler ve Roller 48
2.6.2.1. Öğrenen-Öğrenen Etkileşimi ve Öğrenen Rolleri 49
2.6.2.2. Öğrenen – Öğretmen Etkileşimi ve Öğretmen Rolleri 49
2.7. Covid-19 Pandemisi ve Eğitime Yansımaları 50
2.7.1. Pandemi Döneminde Türkiye'de Eğitime Yönelik Atılan Adımlar 51
2.7.2. Covid-19 Pandemisinin Eğitim Sisteminin Girdi-İşlem-Çıktı Sürecine Etkileri 54
2.7.3. Covid-19 Pandemi Döneminde ve Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğretmenler 57
2.7.4. Covid-19 Pandemisi ve Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğretmenlerin Mesleki Mutlulukları 63

BÖLÜM III: YÖNTEM 71
3.1. Araştırmanın Modeli 71
3.2. Çalışma Grubu 71
3.3. Veri Toplama Aracı 74
3.4. Verilerin Toplanması 75
3.5. Verilerin Analizi 75
3.6. Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması 76
3.6.1. İnandırıcılık 76
3.6.2. Aktarılabilirlik 76
3.6.3. Tutarlık 76
3.6.4. Teyit Edilebilirlik 77

BÖLÜM IV: BULGULAR 78
4.1. Ana Tema 1: Uzaktan Eğitimde Eğitim-Öğretim Ortamına İlişkin Görüşler 78
4.2. Ana Tema 2: Uzaktan Eğitimde İletişime İlişkin Görüşler 93
4.3. Ana Tema 3: Uzaktan Eğitimde Akademik Başarıya İlişkin Görüşler 106
4.4. Ana Tema 4: Öğretmenlerin Mutluluğa İlişkin Genel Görüşleri 115
4.5. Ana Tema 5: Uzaktan Eğitimde Mesleki Mutluluğa İlişkin Görüşler 123

BÖLÜM V: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER 144
5.1. Tartışma ve Sonuç 144
5.2. Öneriler 158
5.2.1. Uygulayıcılara/Yetkililere Öneriler 158
5.2.2. Araştırmacılara Öneriler 160

KAYNAKÇA 162
EKLER 185
EK 1: GÖRÜŞME FORMU 185

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 2.1 Öznel İyi Oluş Öğeleri.....9
Tablo 2.2 5 Faktör Kişilik Modeli.....28
Tablo 3.1 Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler.....73
Tablo 4.1 Alt Tema 1: Uzaktan Eğitimde Ders sürecine İlişkin Görüşler.....79
Tablo 4.2 Alt Tema 2: Uzaktan Eğitimde Materyallere ve Kaynaklara İlişkin Görüşler…86
Tablo 4.3 Alt Tema 3: Uzaktan Eğitimde Donanım ve Altyapı Olanaklarına İlişkin…….89
Görüşler
Tablo 4.4 Alt Tema 1: Öğrenciler ile İletişime İlişkin Görüşler…….94
Tablo 4.5 Alt Tema 2: Veli ile İletişime İlişkin Görüşler……...96
Tablo 4.6. Alt Tema 3: Meslektaş ile İletişime İlişkin Görüşler……...101
Tablo 4.7. Alt Tema 4: İdare ile İletişime İlişkin Görüşler……...105
Tablo 4.8 Alt Tema 1: Uzaktan Eğitimde Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Görüşler..107
Tablo 4.9 Alt Tema 2: Uzaktan Eğitimde Öğrenci Başarısına İlişkin Görüşler……....111
Tablo 4.10 Alt Tema 1: Öğretmenlerin Mutluluğa İlişkin Genel Görüşleri……..116
Tablo 4.11 Alt Tema 2: Öğretmenlerin Mesleki Mutluluğa İlişkin Genel Görüşleri…....118
Tablo 4.12 Alt Tema 1: Uzaktan Eğitimde Öğretmenlerin Mesleki Mutluluk
Kaynakları……..124
Tablo 4.13 Alt Tema 2: Uzaktan Eğitimde Öğretmenlerin Mesleki Mutsuzluk
Nedenleri……130
Tablo 4.14 Alt Tema 3: Uzaktan Eğitimde Mesleki Mutluluğu Arttırabilecek Öneriler..138

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1 Uzaktan Eğitim, E-Öğrenme, M-Öğrenme İlişkisi.....44
Şekil 2.2 Türkiye'deki Uzaktan Eğitimin Dönem ve Evreleri.....47

BÖLÜM I: GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, amacına, önemine, sınırlılıklarına, varsayımlarına ve kısaltmalara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Bilgi alışverişinde bulunmak, insanlığın var oluşundan bu zamana devam eden bir süreçtir. Bu alışveriş; söz, resim veya yazıyla yüzyıllardır sürdürülmektedir. Bilgiye erişimin çok daha kolay olduğu günümüzde de bu alışveriş önemini arttırarak devam etmektedir (Karasu ve Sarı, 2019).

İnsanlık boyunca en önemli bilgi aktarımı yolu olarak okulların kurulması ve insanların aynı fiziksel ortamda bulunarak eğitim-öğretim alması düşünülmüştür. Günümüzde de bu eğitim-öğretim yöntemi en sık kullanılan yöntemdir (Karasu ve Sarı, 2019). Maruz kalınan bilgi miktarının artışı ve bilginin tek bir kaynaktan değil, birçok kaynaktan elde edilebildiği günümüzde bilgi aktarımı konusunda yeniliklerin ve değişimlerin yaşanması kaçınılmazdır. Ancak, Covid-19 pandemi döneminde olduğu gibi değişim ve yeniliğin nedenleri yalnızca maruz kalınan bilgi miktarındaki artış veya teknolojinin gelişimi olmamaktadır. Doğal afetler, savaşlar ve salgın hastalıkların meydana gelmesi de eğitim-öğretim yöntem ve süreçlerinin değişmesine veya yenilenmesine yol açmaktadır. Eğitim-öğretim faaliyetlerinin bu nedenlerden ötürü düzgün bir şekilde gerçekleştirilememesi veya durması; bireyleri, toplumu ve buna bağlı olarak ülkenin geleceğini etkilemektedir (Kırık, 2014).

Pandeminin eğitim-öğretim sürecine olan en büyük etkisi, okulların kapatılarak uzaktan eğitime geçilmesi olmuştur. Uzaktan eğitim dünya ve ülkemiz için yeni bir kavram değildir. Teknolojinin henüz bu denli gelişmediği geçmiş dönemlerde, çeşitli nedenlerden dolayı sınıf ortamında bulunma şansı olmayan bireyler için çeşitli çözümler bulunmaya çalışılmıştır. Sanayi devriminin ardından iyi yetişmiş iş gücüne ihtiyacın artmasıyla bu arayış, bilginin mektup yoluyla iletilmesi çözümünü beraberinde getirmiştir. Mektup yoluyla serüvenine başlayan uzaktan eğitim; daha sonraları telgraf, radyo ve televizyon gibi teknolojik gelişmeler ile yeni boyutlar kazanmıştır (Karasu ve Sarı, 2019). Türkiye'de ise uzaktan eğitime yönelik ilk çalışmalar 1927 yılında gerçekleştirilmiştir. O dönemdeki eğitim kurumlarının fiziki yetersizlikleri uzaktan eğitimin gelişimini hızlandırmıştır (Arar, 1999; akt. Kırık, 2014).

Türkiye, uzaktan eğitim ile Avrupa ülkelerine göre daha geç tanışmasına rağmen son yıllarda hızlı bir gelişim göstermiştir. Özellikle Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi'nin kuruluşu ile bu alandaki çalışmalar ve alt yapı iyileştirmeleri artmıştır (Kırık, 2014). Ancak içinde bulunduğumuz Covid-19 pandemisi nedeniyle tüm eğitim-öğretim süreçlerinin uzaktan eğitime geçmesi tüm paydaşları benzeri görülmemiş zor bir durumla karşı karşıya bırakmıştır. Kriz dönemlerinde uzun soluklu düzenlemeler yapmak ve bu düzenlemeleri hayata geçirmek oldukça zordur (Durak, Çankaya ve İzmirli, 2020). Covid-19 pandemisi ve acilen uzaktan eğitime geçiş süreci de bu kriz dönemlerinden biri olarak adlandırılabilir.

2019 yılının sonlarında başlayan ve Mart 2020 tarihi sonrası ülkemizde ve tüm dünyada hızla yayılan Covid-19'un, tüm alanlarda olduğu gibi eğitim-öğretim alanında da etkisi büyük olmuştur. Hızla yayılan ve küresel anlamda çok sayıda krizlere yol açan Covid-19 pandemisi sebebiyle, Nisan 2020 tarihi itibariyle dünya genelindeki 191 ülkede okulların kapatıldığı ve yaklaşık 1.800.000.000 öğrencinin bu süreçten etkilendiği belirtilmektedir (UNESCO, 2020). Bu süreçte eğitim-öğretim faaliyetlerinin sürdürülebilmesi adına tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de çeşitli yöntemler denenmiştir. Eğitim Bilişim Ağı (EBA), TRT aracılığıyla yayın yapan EBATV ve çeşitli sanal sınıfların oluşturulabildiği platformlar hem kamu hem de özel okullarda çeşitli şekillerde kullanılmıştır (Keskin, 2020). Tüm bu uzaktan eğitim sürecinin kalbi olan öğretmenlere ise büyük görev düşmüştür. Alışık olunmayan bir sisteme geçilmek zorunda olunması ve belirsizliklerin etkisi öğretmenlerin özellikle motivasyon, öznel iyi oluş ve mesleki mutluluk gibi bazı konularda sıkıntı yaşamalarına neden olmuştur (Bayburtlu, 2020; Özdoğan ve Berkant, 2020; Walker, Sharp ve Sims, 2020). Pandemi nedeniyle uzaktan eğitime geçiş döneminde bir yandan sürecin getirdiği psikolojik savaş ile mücadele veren öğretmenler, öte yandan öğrencilerin eğitim-öğretim faaliyetlerinden geri kalmaması adına çalışmalarını özveriyle sürdürmeye gayret göstermişlerdir (Şimşir, 2020).

Eğitim sisteminin işleyişini, sürdürülebilirliğini ve verilen eğitimin niteliğini belirleyen en önemli öğe öğretmenlerdir (TEDMEM, 2014). Pandemi döneminde yaşanılan değişimlerden eğitimin tüm paydaşları etkilenmiştir ve eğitim-öğretim süreçlerinin merkezinde yer aldığı için bu değişimin merkezinde de öğretmenler yer almıştır. 2019-2020 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde neredeyse tüm dünyada eğitim kurumları kapatılmış ve çeşitli karantina uygulamaları ortaya konmuştur. Bu kararların ardından dünyada ve

ülkemizde çeşitli şekillerle uzaktan eğitim süreci başlatılmıştır. 2020-2021 eğitim-öğretim yılı içerisinde belli zamanlarda ve belli sınıf seviyelerinde yüz yüze eğitime dönülmüş olsa da eğitim-öğretim süreci çoğunlukla uzaktan eğitim olarak devam etmiştir. Uzaktan eğitim tecrübesi olan veya olmayan her eğitimci ve öğrenen, ani bir şekilde uzaktan eğitim yöntemi ile ders vermek veya ders almak durumunda kalmıştır (Durak, Çankaya ve İzmirli, 2020). Eğitim örgütleri ve öğretmenler, uzaktan eğitim sürecinde derslerin nasıl yapılabileceği ve çeşitli çevrimiçi araçların nasıl kullanılabileceği konusunda arayışlara başlamışlardır (Karip, 2020).

Pandemi ile birlikte neredeyse tüm insanlığın genel mutluluk seviyeleri düşüş göstermiştir (Banks, Fancourt ve Xu, 2021). Eğitim-öğretim sürecinin acil değişime uğramasıyla öğretmenlerin de genel mutluluklarının etkilendiği görülmektedir. Bu duruma öğretmenlik mesleği açısından bakıldığında, mesleki mutluluğun da etkilenmesi mümkündür (Ali, Naoreen, Iqbal ve Jalal, 2021).

Pandemi döneminde uzaktan eğitim veren öğretmenlerin duygu ve düşüncelerinin nasıl şekillendiği ve mesleklerine bakış açılarının nasıl olduğu konuları önemlidir. Bunun önemli olmasının nedeni, hiçbir eğitim sisteminin kalitesinin, öğretmenlerin kalitesini geçemeyeceği gerçeğidir (TEDMEM, 2014). Başka bir deyişle önemli olan kusursuz bir eğitim sistemine sahip olmak değil, bu sistemin uygulayıcısı olan öğretmenlerin nitelikli olmalarıdır. Öğretmenlerin elde ettikleri bilgi birikimleri ve diğer niteliklerini sergileyebilmeleri için de mesleki anlamda mutlu olmaları önemli bir durum olarak değerlendirilebilir. Öğretmenlik de dahil olmak üzere herhangi bir meslek grubuna ait bir bireyin mesleki mutluluğu yüksek olduğunda verimliliği ve gayreti artacaktır. Yurtseven (2019), öğretmenlerin mesleki mutluluğunun yüksek olması sayesinde performanslarının arttığını belirtmektedir. Bu sayede, Milli Eğitim Temel Kanunu'nda (1973) da belirtildiği üzere eğitim sisteminin ulaşmak istediği en üst nokta olan nitelikli insan yetiştirme hedefine ulaşılabilir.

Öğretmenlerin mesleki mutluluklarının yüksek olması, eğitim örgütlerinin ve buna bağlı olarak eğitim-öğretim süreçlerinin verimliliğini arttıran ana koşulların başında gelmektedir (Yurtseven, 2019). Dolayısıyla, pandemi döneminde uzaktan eğitime geçilmesiyle öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin alınması ve bu görüşlerin mesleki mutlulukları açısından incelenmesi bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, pandemi döneminde öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin mesleki mutluluk özelinde incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Pandemi dönemindeki uzaktan eğitimde, öğretmenlerin mesleki mutluluklarını olumlu etkileyen unsurlar nelerdir?

2. Pandemi dönemindeki uzaktan eğitimde, öğretmenlerin mesleki mutluluklarını olumsuz etkileyen unsurlar nelerdir?

3. Pandemi dönemindeki uzaktan eğitimde, öğretmenlerin mesleki mutluluklarının arttırılmasına yönelik öğretmenlerin görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Pandemi nedeniyle uzaktan eğitime geçiş sonrası, öğretmenlerin ve diğer paydaşların uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin alındığı makaleler görülmektedir. Bu konuya ilişkin yüksek lisans ve doktora çalışmaları ise yeni yeni ortaya çıkmaktadır. Uzaktan eğitim döneminde öğretmenlerin mesleki mutluluklarını, iş doyumlarını, mesleki doyumlarını veya mesleki tatminlerini konu edinen makale ve tez sayısı mevcut haliyle kısıtlı görünse de zaman geçtikçe artış gözlemlenmektedir. Pandemi döneminde öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin mesleki mutluluk açısından incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu araştırma, öncü çalışmalardan biri olma özelliğini taşımaktadır. Öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri ve bu görüşlerin mesleki mutluluk açısından incelenmesi sayesinde, öğretmenlerin bu dönemdeki mesleki mutluluk kaynakları ve mesleki mutsuzluk nedenleri ortaya çıkarılmıştır. Öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen bulgular ve ortaya çıkan sonuçlar neticesinde öğretmenlerin mesleki mutluluklarını arttırıcı öneriler geliştirilmiştir. Bunun önemi, gelecekte bu tarz durumlarla karşı karşıya kalınması halinde öğretmenlerin mesleki mutluluklarının bu öneriler bağlamında değerlendirilebilecek olmasıdır. Tüm bu ifadeler ışığında, bu araştırmanın literatüre katkıda bulunması umulmaktadır.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Bu araştırma, pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin mesleki mutluluk açısından incelenmesiyle sınırlıdır.

2. Araştırmanın çalışma grubu, 2019-2020 ve 2020-2021 eğitim-öğretim yıllarında uzaktan eğitim veren ve görüşmeyi kabul eden 18 öğretmen ile sınırlıdır.

3. Araştırma, İstanbul ili Bağcılar, Bakırköy, Bayrampaşa, Esenler, Sultanbeyli ve Sultangazi ilçelerinde bulunan, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler ile sınırlıdır.

4. Bu araştırma, katılımcı öğretmenlerin yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorulara verdikleri cevaplarla sınırlıdır.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

1. Katılımcı öğretmenlerin araştırma sorularına kendi düşünceleri ve deneyimleri doğrultusunda içtenlikle ve yansız cevap verdikleri varsayılmıştır.

2. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan soruların; öğretmenlere, düşüncelerini ve deneyimlerini yeterince yansıtma olanağı tanıdığı varsayılmıştır.

3. Katılımcı öğretmenlerin, sorulara yönelik görüş belirtebilmeleri için gerekli uzaktan eğitim deneyimine sahip oldukları varsayılmıştır.

1.6. Kısaltmalar

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü)

TÜİK: Türkiye İstatistik Kurumu

TDK: Türk Dil Kurumu

BİT: Bilgi ve İletişim Teknolojileri

EBA: Eğitim Bilişim Ağı

BÖLÜM II: LİTERATÜR

2.1. Mutluluk

Mutluluk, Türk Dil Kurumu sözlüğünde, bütün özlemlere eksiksiz ve sürekli olarak ulaşılmaktan duyulan kıvanç durumu, ongunluk, kut, saadet, bahtiyarlık, saadetlilik olarak tanımlanmaktadır. Türk Dil Kurumunun yanı sıra mutluluğun günümüze dek çeşitli tanımları yapılmıştır. Mutluluğun ne anlama geldiği ve tanımı konusu Antik Yunan felsefesine kadar gitmekte ve hatta Aristoteles'e göre daha da eskiye dayanmaktadır. Örneğin Homeros ve Hesiodos'ta ahlak üzerine düşüncelerin olduğu ve mutluluğun, özellikle insanın istemleri ve arayışları olarak, ahlak içerisinde kendine yer bulduğu belirtilmektedir (Akarsu, 1970).

Antikçağ Yunan felsefesinin en çok tartışılan konularından biri insanlığın ulaşmak istediği en son amacın ne olduğu meselesidir. Aristoteles dönemin aydınlarının yanı sıra halkın da mutluluğa "en yüksek iyi" adını verdiğini ve iyi yaşamak ile güzel davranışta bulunmanın mutluluk ile eş anlamlı görüldüğünü belirtmektedir (Kaya, 1981). Herakleitos'a göre mutlu olmak insanın kendi elinde olan bir durumdur. Dünya hep olması gerektiği gibidir ve insanoğlu mutluluğu dünya düzeni içerisinde kendi iç durumuna bağlı olarak keşfeder (Akarsu, 1970). Başka bir deyişle, her insanın mutlu olduğu olgular ve noktalar birbirinden farklıdır. Hasta biri için mutluluk sağlık anlamına gelirken, ekonomik zorluklar içerisinde olan birine göre mutluluk servettir (Kaya, 1981). Kimi insanlar için mutluluğa giden yol uzun süreli gayelerine erişmekten geçerken, bazı insanlar için ise anlık arzu ve gereksinimlerin giderilmesi mutluluğa ulaşmayı sağlamaktadır (Baysal ve Aka, 2013). Demokritos ise insanı mutlu yapan asıl unsurun akıl olduğunu, bedenin ve duyuların insanı mutlu yapamayacağını belirtmiştir. Hayatın sunduğu zevklere düşüncesiz bir şekilde kapılan insanların mutlu olamayacağını belirten Demokritos; mutluluğun, insan ruhunun iyi durumda, uyum içerisinde ve değişmez bir dinginlik durumunda olmasıyla sağlanabileceğini öne sürmüştür (Akarsu, 1970).

İnsanlık ve toplum var olduğu zamanda beri mutluluğu istemiş ve bu yönde hareket etmiştir (Demir ve Murat, 2017). Filozofların yanı sıra bilim insanları da bireylerin eylemlerinin en yüksek ve nihai güdüleyicisinin mutluluk olduğunu belirtmektedir (Kangal, 2013). Diener ve Diener (2000)'e göre hayatın duyuşsal ve bilişsel olarak değerlendirilmesi mutluluğun tanımı iken, Seligman (2003)'a göre mutluluk, yaşamın manası ve amacını

bulmaya yönelik daimi bir araştırmayı ve bireyin yaşantısının doğru yönde ilerleyip ilerlemediğine yönelik bilişsel bir değerlendirmeyi ifade etmektedir (akt. Huang, 2008).

Mutlu hissetmek veya mutluluk kavramı neredeyse tüm dillerde, kültürlerde ve yaş gruplarında ortak şekilde anlaşılmaktadır. İnsanların neden mutluluğa gerek duydukları düşünürlere göre açık bir şekilde bellidir. İnsani bir yetkinlik olan mutluluk, insanın var oluş sebeplerinden biridir. Farabi'nin ifadesiyle her varlık en son yetkinliğe erişmek için yaratılmıştır ve bu yetkinliğin insana özgü olanı en yüce mutluluktur (Bircan, 2001). Aristoteles'e göre her canlının ve yapılan her işin kendine has bir faaliyet tarzı ve erişmek niyetinde olduğu en son gayesi vardır (Kaya, 1981). Buna göre bir canlının ulaşmak istediği en son gayenin belirlenmesi ile mutluluğa erişeceği noktada belirlenmiş olacaktır. Buradan hareketle, mutluluğun nasıl kazanılacağından ziyade onun ne anlama geldiği, insanların davranışlarındaki belirleyiciliği ve hangi noktada ortaya çıkacağının bilinmesi daha önemlidir (Bircan, 2001).

Psikoloji alanında ismini sıklıkla duyduğumuz Sigmund Freud Uygarlık ve Hoşnutsuzlukları adlı kitabında mutluluk ile ilgili görüşlerine yer vermiştir (Doğan, 2019). Freud'a göre mutluluk bastırılmış ihtiyaçların doyurulmasından gelmektedir. İnsanların mutluluk için her daim çabalayacağını ve gerçek anlamda mutlu olamayacağını ileri süren Freud, insanın doğası gereği doyumsuz olduğunu ve mutluluk mücadelesinin bu nedenle başarısızlıkla sonuçlanacağını belirtmektedir (Doğan, 2019). Freud'un bu yaklaşımı ile yüzyıllar önce yaşamış olan Demokritos'un insanların yaşam zevklerine körü körüne bağlanmasının mutluluğa engel olacağını belirtmesi birbiriyle örtüşmektedir.

Lyubomirski ve kendisi gibi çalışmalarını mutluluk konusunda yürütmüş olan dönemin bilim insanları, bireylerin düşüncelerinin ve davranışlarının mutluluk üzerindeki etkilerini araştırmış ve elde edilen verilerle mutluluğu artırıcı yöntemler üretmişlerdir (Yazıcı, 2015). Mutluluk kavramı üzerine yapılmış araştırmalar, mutluluğun yüzde 50'sinin gen yoluyla belirlendiğini, yalnızca yüzde 10'unun içinde bulunulan yaşam standartları sayesinde meydana geldiğini ve geri kalan yüzde 40'ın bireysel davranışlardan oluştuğunu göstermektedir (Karaçay, 2012). Lyubomirski, insanların kendi davranışlarını kontrol etmeleri ve doğru şeyler yapmaları durumunda mutluluk eşiklerinin yükseleceğini ve daha mutlu olacaklarını belirtmektedir (Karaçay, 2012).

Mutluluğun düşünce ve davranışların değişimi ile mümkün olabileceğini öne süren bilim insanları mutlu insanları inceleyerek bazı ortak özellikler olduğunu belirtmişlerdir Karaçay, 2012):

- Mutlu insanlar ailelerine ve arkadaşlarına çok zaman ayırmakta ve ilişkilerini canlı tutarak yaşamlarından zevk almaktadırlar. Sosyal ilişkilerine yatırım yaparak insanlara iyi ve nazik davranmakta ve duygudaşlık göstermektedirler.
- Elde ettikleri ve sahip oldukları her şey için minnettar durumda olmaktadırlar. Minnettarlıklarını her zaman ifade etmekte, devamlı olumlu olmaya çalışmakta ve karşılaştırmalardan kaçınmaktadırlar.
- Birlikte çalıştıkları insanlara ve tanımasalar bile diğer insanlara yardım eli uzatmaktadırlar.
- İçinde bulunduğumuz anda, başka bir deyişle şimdide yaşayarak hayattan zevk almaktadırlar ve geleceğe pozitif bakmaktadırlar.
- Düzenli şekilde egzersiz yapmakta ve belirledikleri amaçlara sadık kalmaktadırlar.
- Her insan gibi mutlu insanlar da stresli zamanlar yaşamakta fakat mutlu insanlar bu durumlarda soğukkanlı ve güçlü kalmaktadırlar.

Alan yazında mutluluğun, öznel iyi oluş ve yaşam doyumuyla eş anlamlı olarak kullanıldığı görülmekle beraber (Diener, 1984), öznel iyi oluş durumunu yaşam doyumu ve mutluluğu da içeren bir olgu olarak göz önünde bulunduran araştırmacılar da (Lu, 2000, akt. Eroğlu, 2013) vardır. Diener vd. (2020)'e göre iyi oluş anlayışında insanların mutlu olması için yalnızca bir kaynağın veya aktivitenin bulunmasına gerek yoktur. Öte yandan, hayatlarından keyif alan ve sıklıkla olumlu tecrübeler elde eden insanların bazı kötü tecrübelerden etkilendikleri belirtilmektedir. Elde edilen bu kötü tecrübelerin, hayattan ne kadar keyif alınırsa alınsın orada olacağı ve insanların sürekli bir mutluluk halinde olmasının mümkün olmayacağı anlaşılmaktadır.

Her ne kadar yaşam doyumu ve öznel iyi oluş bazı araştırmalarda mutluluktan ayrı gösterilse de her birinin mutlak amacının mutluluğa erişmek olduğu söylenebilir. Yavuz (2006), psikolojik iyi oluş, öznel iyi oluş, mutluluk, yaşam doyumu, duygusal iyi oluş ve iyilik hali gibi terimlerin çeşitli çalışmalarda birbirlerinin yerine kullanıldıklarını belirtmektedir. Bu terimler, insanların pozitif duyguları sık sık yaşadıkları, negatif duyguları daha az yaşadıkları ve hayatlarından yüksek seviyede doyum aldıkları anlamına gelmektedir (Haybron, 2000). Benzer şekilde Tuzgöl-Dost (2004) öznel iyi oluş, yaşam kalitesi, iyilik

hali, yaşam doyumu ve mutluluk gibi kavramların ilgili çalışmalarda bir arada kullanıldığını belirtmektedir.

2.1.1 Öznel İyi Oluş

Mutluluk ifadesinin psikolojideki karşılığı öznel iyi oluş kavramıdır (Eryılmaz, 2011). Öznel iyi oluş, bir insanın kendi yaşamını bir bütün olarak kapsamlı bir biçimde değerlendirmesi olarak tanımlanmaktadır. Bu değerlendirme, meydana gelen olaylara verilen duygusal tepkilerin yanı sıra kişinin hayatına ilişkin memnuniyetini ve doyumunu bilişsel olarak kavramasını içermektedir (Diener, Oishi ve Lucas, 2002). Bu nedenle, öznel iyi oluş olumlu ve olumsuz birçok etmeni içeren bir kavramdır.

Öznel iyi oluş kavramının olumlu duygulanım, olumsuz duygulanım ve yaşam doyumu olmak üzere üç önemli öğesi bulunmaktadır. Olumlu duygulanım; güven, ilgi, ümit, heyecan, gurur, neşe gibi duygular içerirken, olumsuz duygulanım; öfke, nefret, suçluluk, üzüntü gibi duyguları içermektedir (Eryılmaz, 2011). Yaşam doyumu ise öznel iyi oluşun bilişsel bir parçası olarak literatürde kendine yer bulmaktadır. Kişi daha fazla olumlu duygu yaşamaktaysa ve yaşam doyumu seviyesi yüksek ise öznel iyi oluş düzeyi de yüksek olmaktadır (Eryılmaz, 2011).

Diener vd. (1999; akt. Tuzgöl Dost, 2004) ise öznel iyi oluşun bileşenleri şu şekilde belirtmektedir:

Tablo 2.1 Öznel İyi Oluş Öğeleri (Diener vd., 1999; akt. Tuzgöl Dost 2004)

Hoş Duygulanım	**Hoş Olmayan Duygulanım**	**Yaşam Doyumu**	**Doyum Alanları**
Neşe	Suçluluk ve Utanç	Yaşamı Değiştirme İsteği	İş
Coşku	Üzüntü, Keder	Halihazır Yaşamdan Doyum	Aile
Hoşnutluk	Kaygı ve Sıkıntı	Geçmişten Doyum	Serbest Zaman
Gurur	Öfke	Gelecekten Doyum	Sağlık
Şefkat	Stres	Yakınların Kişinin Yaşamına İlişkin Görüşleri	Para
Mutluluk	Depresyon		Benlik
Coşkunluk	Kıskançlık		Kişinin Ortamı

Öznel iyi oluş kavramının 20. Yüzyılın başlarından itibaren çalışmalara konu olduğu belirtilmektedir (Diener, Oishi ve Lucas, 2002). 1925 yılında Flugel insanların ruh hallerini duygusal olaylara verdikleri tepkilere göre inceleyerek öznel iyi oluş alanında yapılan çalışmaların öncüsü olmuştur (Diener, Oishi ve Lucas, 2002). Mutluluk kavramı açısından bakıldığında ise 1970'li yıllara dek bilimsel olarak üzerinde çok fazla durulmadığı görülmektedir (Şeker, 2009). 1974 yılında "Mutluluk Çalışmaları" adlı derginin yayın hayatına adım atmasıyla birlikte mutluluk çalışmalarının yoğun şekilde sürdürülmeye başlandığı belirtilmektedir (Şeker, 2009). Son yıllarda gerçekleştirilen araştırmalar, öznel iyi oluş düzeyinin yüksek olmasının yalnızca bireylere değil aynı zamanda toplumlara da birçok yarar sunduğunu göstermektedir. Öznel iyi oluş düzeyinin yüksek olması ile yaşam memnuniyetinin artacağı; sağlık, uzun ömür, iş, gelir düzeyi, sosyal ilişkilerin olumlu yönde etkileneceği ve bunlara bağlı olarak toplumun genel iyi oluş düzeyinin artacağı belirtilmektedir (Diener ve Ryan, 2009).

2.1.2 Yaşam Doyumu

Yaşam, insanın doğumuyla başlayan ve ölümüyle son bulan süre olarak adlandırılmaktadır. Ömür ve hayat olarak da tanımlanan bu sürenin içerisindeki yaşam tarzımıza ise yaşantı adı verilmektedir. Yaşantıyı oluşturan birden çok faktör bulunmaktadır. Aile, iş, arkadaşlıklar, akrabalar, hobiler, sağlık düzeyi ve bunlar gibi birçok olgu yaşantı içerisinde kendine yer bulur ve bir araya gelerek yaşantının kendisini oluşturur. Doyum ise hali hazırda elde edilmiş veya sahip olduğumuz her şeyden duyulan hoşnutluk durumudur (Eroğlu, 2013). İsteklerimizin, beklentilerimizin ve gereksinimlerimizin karşılanması durumunda doyum seviyesi yükselirken, karşılanamaması durumunda doyum seviyesi düşük olmaktadır. (Dikmen, 1995).

Eid ve Diener (2004) öznel iyi oluşun, yaşam doyumunu ve mutluluğu içeren daha geniş bir kavram olduğu görüşünü ileri sürse de bu 3 kavramı birbirlerinden tamamen ayırmamıştır. Buradan hareketle; yaşam doyumu, öznel iyi oluş ve mutluluk kavramları bazı noktalarda farklılık gösterse de birbirlerinden ayrılmaz bir bütünlük oluşturdukları söylenebilir.

Yaşam doyumu; öznel iyi oluş ve mutluluk adları da verilen, insanların kendilerini nasıl hissettiklerini ve ne durumda daha iyi hissedecekleri sorularına yanıt vermeye çalışan, birçok disipline konu olan bir yapıya sahiptir. Psikoloji, felsefe, sosyoloji ve ekonomi

alanlarında yaşam doyumu, öznel iyi oluş ve mutluluk kavramlarının sıklıkla ele alındığı görülmektedir (Dikmen, 1995; Eroğlu, 2013)

Yaşam doyumunun öznel bir yapıya sahip olduğu ve her insanın yaşam doyumu noktasının farklı olacağı belirtilmektedir (Eroğlu, 2013). Mutlu bir hayatın elde edilmesi için kuvvetli aile ve arkadaşlık ilişkileri, sağlıklı olmak ve başarılı olmak gibi önem arz eden öğelerin bir arada olması gerektiği konusunda görüş birliği bulunmaktadır (Diener vd., 1985). Ancak, bu kavramların insanlara hangi düzeyde mutluluk sağlayacağı veya insanların bu kavramlardan ne düzeyde bir mutluluk beklentisi içerisinde oldukları konuları bizleri yaşam doyumunun öznel olması konusuna getirmektedir (Huebner, 1991; akt. Kılınç ve Uzun, 2020).

Yaşam doyumuna ulaşılması için bir araya gelmesi gereken faktörler; aşk, aile, sağlık, iş, arkadaşlık gibi farklı alanlardaki doyumlara ayrılabildiği gibi, bu farklı alanlardaki doyumlar da kendi içlerinde yeniden ayrılabilir (Yetim, 2001). Bu konuda Seligman (2007), kalıtımla belirlenmiş alan (bireysel özellikler), yaşam koşulları (yaş, sağlık, eğitim düzeyi, cinsiyet, din, ırk) ve istemli denetim (genetik nitelikler ve çevresel bileşenlerin dışında kalan) olmak üzere mutluluğun 3 boyutu olduğunu öne sürmüştür.

2.1.3 Mutluluk Yaklaşımları

Mutluluk; yaşam doyumu, yaşam kalitesi ve öznel iyi oluş olarak adlandırılan, kişinin nasıl daha iyi hissedeceği sorusuna yanıt arayan disiplinler arası bir yapıdır. Psikoloji, felsefe, ekonomi, sosyoloji ve sosyal psikoloji alanlarında mutluluk ile ilgili çalışmalar yapıldığı ve farklı sonuçlar ortaya konulduğu görülmektedir. Her bilim alanı mutluluğu kendi disiplin anlayışına göre açıklamıştır (Eroğlu, 2013). Buradan hareketle, mutluluk yaklaşımlarının çeşitli araştırmalarda yaşam doyumu ve öznel iyi oluş yaklaşımları/kuramları olarak ele alındığı; bazı araştırmalarda ise bu araştırmada olduğu gibi mutluluk yaklaşımları başlığı altında incelendikleri görülebilir.

2.1.3.1 Amaçsal (Ereksel) Yaklaşımlar

Wilson tarafından 1960'lı yılların sonlarına doğru ortaya atılan bu kuram, mutluluğun belirlenen bir amaca ulaşıldığında ya da ihtiyaçların giderilmesi ile oluşacağını savunmaktadır (Gülcan ve Nedim-Bal, 2014). İhtiyaçların giderilmesi ile mutluluğa ulaşılırken, giderilmeyen ihtiyaçlar mutsuzluğa neden olmaktadır (Yetim, 1991; akt. Gülcan

ve Nedim-Bal, 2014). Kimi araştırmacılar insanların amaçlarının ve ihtiyaçlarının farklılık gösterdiğini öne sürerken, bazıları da bu konuda evrenselliğe inanmaktadır. Maslow, ihtiyaçların evrensel olduğunu savunmakta; Murray ise kişiden kişiye değiştiğini belirtmektedir (Yetim, 1991; akt. Gülcan ve Nedim-Bal, 2014). Bu farklılıklara rağmen, insanların mutlak hedefinin mutluluğa ulaşmak olduğu ve amaçlarına ulaşan veya ihtiyaçlarını gideren insanların mutlu oldukları genel bir kanıdır (Yetim, 1991; akt, Gülcan ve Nedim-Bal, 2014).

2.1.3.2. Etkinlik Yaklaşımları

Etkinlik kuramının dayandığı görüş mutluluğun bireyin kendi etkinliğinden kaynaklandığı varsayımıdır. Bu yaklaşımın en önemli temsilcisi olan Aristoteles'e göre bireyin erdemli etkinlikleri mutluluğun elde edilmesi için en önemli adımdır. Günümüzde bu etkinlikler, sosyal ilişkiler, hobiler ve sağlık amacıyla yürütülen çeşitli bakım ve egzersizler gibi etkinlikler olarak görülmektedir (Eroğlu, 2013).

2.1.3.3. Yukarıdan Aşağıya-Aşağıdan Yukarıya Yaklaşımı

Aşağıdan yukarıya yaklaşımına göre mutluluk küçük hoşlantıların bir araya gelmesiyle ortaya çıkmaktadır (Eroğlu, 2013). İnsanlar hayatlarında mutlu oldukları ve mutlu olmadıkları dönemlere bakarak bir değerlendirme yaparlar. Kozma ve Stones (1980) insanların bu değerlendirme sırasında mutlu geçirdikleri dakikaların fazla olmasıyla mutlu bir yaşam sürdüklerini düşündüklerini ileri sürmektedir.

Yukarıdan aşağıya yaklaşımında ise insanlar mutlu oldukları için yaşam doyumları yüksektir (Eroğlu, 2013). Her insan kişiliklerine göre olaylara yaklaşır ve mutluluğu bulur. Olaylara iyimser yaklaşan bir insan ile olaylara kötümser bakan bir bireyin yaşam doyumlarının aynı olması mümkün olmamaktadır. Olaya iyimser bakıldığında birey hayatını mutlu değerlendirebilirken, aksi durumda tatminsizlik düzeyi artmaktadır (Tuzgöl-Dost, 2004).

2.1.3.4. İlişkilendirici Yaklaşım

Bu yaklaşıma göre insanların tecrübe ettikleri olumlu durumların içsel etmenlerle desteklenmeleri halinde bu durumun en büyük mutluluk kaynağı olarak görülebileceği öne sürülmektedir (Çevik ve Korkmaz, 2014). Bu bağlamda, bireylerin geçmiş yaşantıları ile içerisinde oldukları zamanı ilişkilendirdikleri ve bu ilişkiye göre yorumladıkları

belirtilmektedir (Bower, 1981; akt. Eroğlu, 2013). Başka bir deyişle, insanlar geçmişte yaşadıkları ve mutlu oldukları bir olayı şu an yaşadıkları olaya benzetip, ilişkilendirip aynı duyguyu yaşamaktadırlar. Aynı zamanda bir durum nedeniyle yoğun mutsuzluk yaşayan insanların, o durumun tersine dönmesiyle yoğun bir mutluluk yaşadığı da belirtilmektedir (Diener, 1984).

2.1.3.5. Yargı Yaklaşımı

Diener (1984)'e göre içinde bulunulan şartlar ile bazı standartların karşılaştırılması ile mutluluğa erişilir. Eğer içinde bulunulan şartlar veya durum standartları aşıyorsa, mutluluk elde edilmektedir. Bahsedilen bu standartlar, bir insanın geçmiş yaşantıları ile belirlenmektedir (Diener, 1984). Kısaca insanlar, belirledikleri standartlara göre içinde bulundukları zamana ilişkin bir yargıda bulunurlar ve buna göre mutluluğu elde ederler.

2.1.3.6. Uyum Yaklaşımı

Uyum kuramına göre hayatta sürekli değişmekte olan olay ve durumlara ne kadar uyum sağlanırsa öznel iyi oluş düzeyi de o yönde artmaktadır. Bu uyum sayesinde insanlar acı veren olaylar dahi tecrübe etseler, uzun süre mutsuzluk yaşamamaktadırlar. Aynı şekilde, insanlar yaşadıkları güzel olaylardan sonra da mutluluklarını uzun süre sürdürememektedirler. Bu şekilde, insanlar karşılaştıkları olumlu ve olumsuz durumlara rağmen dengelerini korumaktadırlar (Tuzgöl-Dost, 2004). Olaylar ilk gerçekleştiklerinde mutluluk veya mutsuzluk hissiyatına neden olmaktadırlar. Ancak zamanla olayların meydana getirdiği ilk izlenimler ve etkiler etkisini yitirmektedir (Diener, 1984; akt. Tuzgöl-Dost, 2004). Bu yaklaşımın yargı yaklaşımı ile benzer yönleri bulunmaktadır. Her iki yaklaşımda da insanlar belli bir standardın üzerine çıktığında mutlu olmaktadırlar. Ancak, uyum yaklaşımı buna ek olarak insanların sürekli bir mutluluk veya mutsuzluk halinde olamayacağını belirtmektedir (Tuzgöl-Dost, 2004).

2.1.3.7. Sosyal Üretim İşlev Yaklaşımı

Lindenberg tarafından ileri sürülen Sosyal üretim işlev yaklaşımı, insanların sahip olduğu kaynaklar ve karşılaştıkları sınırlamalar çerçevesinde hedeflerine ulaşmayı en iyi şekilde başarmaya çalışarak öznel iyi oluşlarını yüksek seviyeye çektiklerini öne sürmektedir (Tuzgöl-Dost, 2004). Sosyal üretim işlev kuramında fiziksel iyi oluş ve sosyal iyi oluş olmak üzere iki evrensel hedef bulunmaktadır (Ormel, Lindenberg, Steverink,

Verbrugge, 1999). İnsanların bu hedeflere ulaşarak kendi iyi oluşlarını ürettikleri belirtilmektedir (Ormel vd., 1999).

2.1.3.8. Ryff'in Psikolojik İyi Oluş Yaklaşımı

Ryff (1995)'e göre psikolojik iyi oluş, psikolojik rahatsızlıklarla ilgili bilgilerin gerisinde kalmıştır. Psikolojik rahatsızlıklara odaklanılması psikolojik iyi oluş kavramı ile ilgili araştırmaların ve bilgilerin zenginleşmesinin önüne geçmiştir (Ryff, 1995). Ryff'in bu görüşlerinden hareketle, psikolojik iyi oluş durumunun yalnızca psikolojik rahatsızlığın olmaması durumunda ortaya çıkması söz konusu olmamaktadır. Ryff (1995)'e göre psikolojik rahatsızlıklardan acı çeken kimseler ile iyi oluş düzeyleri yüksek olan insanların arasındaki en büyük fark; psikolojik bir rahatsızlığı bulunmayan ancak buna rağmen hayatında birçok olumlu durumlardan mahrum kalan insanların da var olmasıdır. Başka bir deyişle, psikolojik iyi oluş, stresten uzak kalmaktan veya ruh sağlığı sorunlarının olmamasından çok daha fazlasını ifade etmektedir.

2.1.4. Mutluluk ile İlgili Çalışmalar

Mutluluğun insan sağlığına ve uzun bir hayata olan etkisi pek çok araştırmacı ve bilim insanı tarafından dile getirilmiştir. Danner ve Snowdon (2001) tarafından rahibeler üzerinde yapılan araştırmada, otobiyografik çizimlerde olumlu duyguları daha fazla dışarı vuran rahibelerin ileri yaşlarında daha sağlıklı oldukları belirtilmiştir.

Bircan (2001) tarafından "İslam Felsefesinde Mutluluk" adıyla yürütülen çalışmada, İslam felsefesinin mutluluğa bakış açısı çeşitli İslam düşünürleri açısından değerlendirilmiştir. İslam filozoflarının gerçek mutluluğu "gaye, iyi ve yetkinlik" isimlerine müracaat ederek açıkladıkları belirtilmektedir. Öte yandan, mutlu olmak isteyen insanın bu gayesine ulaşması adına yapması gereken en önemli hususun, nefsini yetkinleştirerek iyi davranış ve bilgileri kendinde bir karakter haline getirmesi gerekliliği olduğu belirtilmektedir.

Tuzgöl-Dost (2004), üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluş seviyelerini incelemek amacıyla yürüttüğü çalışmasında, Hacettepe Üniversitesinde öğrenim gören 700 öğrenciyi örneklem grubu olarak belirlemiştir. Araştırma neticesinde, algılanan ekonomik durumu orta veya üst seviyede olan öğrencilerin, algılanan ekonomik durumu alt seviyede olan öğrencilere göre öznel iyi oluş düzeylerinin pozitif yönde farklı olduğu bildirilmektedir.

Şeker (2009) araştırmasında, mutluluk konulu araştırmaların daha etkin yürütülmesi için kavram karışıklıklarının giderilmesi gerekliliğini vurgulamıştır. Mutluluk ve yaşamdan memnuniyet düzeyinin kişiden kişiye, bölgeden bölgeye değiştiğini ve ölçülmesi zor değerler olduklarını belirtmektedir.

Sapmaz ve Doğan (2012) iyimserliğin, mutluluk ve yaşam doyumu üzerindeki yordayıcısı rolünün belirlenmesi amacıyla, Sakarya Üniversitesinde öğrenim sürdüren 131 kadın 75 erkek öğrenci ile çalışmalarını yürütmüşlerdir. Araştırma sonucunda mutluluk, yaşam doyumu ve iyimserlik kavramları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Gerçekleştirilen analizler neticesinde, iyimserliğin, mutluluğu ve yaşam doyumunu pozitif yönde anlamlı bir şekilde yordadığı saptanmıştır.

Göral (2013) internet ortamında geçirilen boş zamanın üniversite öğrencilerinin mutluluk ve yaşam doyum değerlerine etkisine ilişkin gerçekleştirdiği araştırmasında 20 üniversiteden toplam 438 üniversite öğrencisi ile çalışmıştır. Araştırma sonuçları, üniversite öğrencilerinin internette geçirdikleri boş zaman ile mutlulukları ve yaşam doyumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığını göstermektedir.

Yazıcı (2015), Beden Eğitimi Öğretmeni adaylarının mutluluk ve zindelik düzeylerinin katılımcıların kişisel bilgilerinden elde edilen bazı bağımsız değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını karşılaştırarak ortaya koymak ve aralarındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmasında, Gaziosmanpaşa Üniversitesi ve Marmara Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümüne devam eden 280 erkek, 163 kadın toplam 443 öğretmeni örneklem grubuna dahil etmiştir. Araştırma sonucuna göre, katılımcıların orta seviyenin üzerinde mutlu ve zinde oldukları, zindelikleri ve mutlulukları arasında pozitif yönde orta seviyede ilişki bulunduğu ve gelir durumuna göre mutluluk düzeylerinin anlamlı şekilde farklılaştığı bildirilmektedir.

Yılmaz (2017) toplumsal mutluluk bağlamında toplumsal memnuniyet, yaşam memnuniyeti ve bireysel mutluluk kavramlarını ele aldığı araştırmasında, Türkiye İstatistik Kurumu verilerinden yararlanarak 125.720 kişilik örneklem grubu oluşturmuştur. Gelir seviyesinin ancak belirli bir aşamaya kadar mutluluk üzerinde etkili olduğu görülen araştırmada orta seviye gelirden sonra mutluluk algısının değişmediği görülmüştür. Araştırmada, kadınların erkeklere oranla, eğitim seviyesi yüksek insanların düşük insanlara oranla ve evli olanların evli olmayanlara oranla daha mutlu oldukları gösterilmektedir.

Demir ve Murat (2017), öğretmen adaylarının mutluluk, iyimserlik, yaşam anlamı ve yaşam doyumu düzeylerinin belirlenmesi ve demografik değişkenlere göre incelenmesi amacıyla Gaziantep üniversitesinde öğrenim gören 687 öğretmen adayı ile bu araştırmalarını gerçekleştirmişlerdir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar neticesinde mutluluğun ve yaşam anlamının, anne baba tutumları ve amaçlanan bölümde okuyup okuyamama açısından anlamlı farklılık oluşturduğu belirtilmektedir. Yaşam doyumunun ise cinsiyet, anne baba tutumları ve amaçlanan bölümde okuyup okuyamama açılarından anlamlı farklılık gösterdiği bildirilmektedir.

Tüik (2019) tarafından 18 yaş ve üzeri vatandaşlara uygulanan çalışmanın verilerine göre, Türkiye'nin %52,4'ü mutlu durumdadır. 2018 yılına göre mutsuz insan oranının arttığı ve %13,1 olduğu belirtilmektedir. Aynı çalışmada kadınların erkeklere oranla daha mutlu oldukları ve evli bireylerin evli olmayanlara göre daha mutlu oldukları gösterilmektedir. En mutlu yaş grubunun 65 yaş ve üzeri olduğu; bir okul bitirmeyenlerin ise okul bitirenlere göre daha mutlu oldukları saptanmıştır. İnsanları en mutlu eden öğenin sağlıklı olmak; en büyük mutluluk kaynağının ise aileleri olduğu belirlenmiştir. Gelecek ile ilgili olarak umutlu olan insanların oranı ise %70,8 olarak ortaya konulduğu görülmektedir.

2.2. İş Doyumu

İş doyumu çalışmalarının, 1930'lu yıllarda Roethlisberger ve Dickson'ın yönetim ve çalışanlar konularına değinmeleri ve Hoppock'un iş doyumu üzerine yazdığı makalesiyle artmaya başladığı belirtilmektedir (Locke, 1969). Aynı yıllarda, çalışanların değerleri daha iyi anlaşılmaya başlanmış ve iş doyumu, iş motivasyonu, çalışan memnuniyeti, mesleki doyum gibi kavramlar ortaya çıkmaya başlamıştır (Kıvılcım, 2014). PsycINFO veri tabanından elde edilen veriler ile 1930 ile 2016 yılları arasında iş doyumu, işi benimseme, örgütsel bağlılık, görev memnuniyeti ve iş ile alakalı memnuniyeti etkileyen faktörler (yönetici, terfi, maaş vb.) ile ilgili yapılan araştırmalar incelenmiştir. 1950'li yıllara dek bu kavramları konu alan araştırmaların %70'inin iş doyumu ile ilgili olduğu sonucuna varılmıştır. 1950'li yıllarda ise bu oranın %80'lere kadar yükseldiği ve iş doyumu kavramının 1990'lı yıllara dek bu orana yakın düzeyde çalışmalara konu olmaya devam ettiği görülmektedir. 1990'lı yıllara gelindiğinde ise örgütsel bağlılık kavramını konu alan çalışmaların yükselişe geçtiği bildirilmektedir (Judge, Weiss, Kammeyer-Mueller ve Hulin, 2017). Günümüzde iş tatmini, mesleki tatmin, mesleki doyum ve mesleki mutluluk gibi ifadeler iş doyumu ile eş anlamlı olarak kullanılmaktadır (Yurtseven, 2019).

İş doyumu kavramının günümüze dek birçok tanımı yapılmıştır. Yapılan tanımlar günümüze dek benzer ifadeler içerse de ortak bir tanım üzerinde durulmamaktadır. Speroff (1955)'e göre iş doyumu; çalışanların işine, çalışma arkadaşlarına ve yöneticilerine yönelik davranışlarıdır. Vroom (1962), iş doyumunun bireyin özelliklerinin ve işin özelliklerinin etkileşimi sonucu ortaya çıktığını belirtmektedir. Vroom (1962) ayrıca, iş doyumunun; kısmen iş rolünün kapsamına göre belirlendiğini ve çalışanın öz değerlendirmesini düşüreceğini veya artıracağını belirtmektedir. Locke (1969), iş doyumunu, yapılan işin takdir edilmesinden ve o işin değerlerine ulaşılmasından kaynaklanan güzel bir duygusal durum olarak tanımlamaktadır. Bahsedilen bu iş değerlerinin ve iş doyumunun kişiden kişiye değişebileceği belirtilmektedir (Locke, 1970). Schneider ve Snyder (1975)'a göre iş doyumu, iş yerindeki güncel şartların (çalışma yükü, şekli, yönetim vb.) veya bir işe sahip olma sonucunda meydana gelen çıktıların (maaş, iş güvenliği vb.) kişisel olarak değerlendirilmesidir. Kalleberg (1977) ise iş doyumunun, bireylerin mevcut mesleklerindeki rollerine yönelik genel duygusal yönelimleri sonucunda ortaya çıktığını belirtmektedir. Kalleberg (1977), bireylerin iş ile alakalı bazı belirli durumlardan memnuniyet veya memnuniyetsizlik duyacaklarını, ancak aralarında bir denge kurarak genel bir iş doyumuna ulaşmalarının mümkün olabileceğini açıklamaktadır.

İş doyumu kavramı araştırmalara konu olduğu zamandan bu yana, yapılan iş hakkındaki duygular ve davranışlar olarak tanımlanmaktadır. Bu duygular ve davranışlar bireylerin hem iç dünyası hem de dış çevresiyle ilişkilendirilmektedir. Bu noktadan hareketle, yüksek iş doyumuna sahip kişilerin işlerine yönelik tutumlarının da olumlu olacağı öngörülebilir (Mammadlı, 2019). Smith (1992; akt. Green, 2000), iş doyumunun yaşam doyumunu önemli ölçüde etkilediğini belirtmekte ve iş doyumu ile yaşam doyumunu evlilik örneği ile birbirlerine ilişkilendirmektedir. Bu örnekte, evliliğinden mutlu olmayan bireylerin boşanmasıyla, işinden mutlu olmayan, başka bir deyişle iş doyumu seviyesi düşük olan insanların işlerinden ayrılmasının çoğu açıdan benzer olduğu ifade edilmektedir.

2.2.1. Çalışanların İş Doyumu

Bir kurumun misyonunun, vizyonunun ve özellikle üretim aşamasının gerçekleşmesindeki en temel unsur çalışanlardır. Yapılan işin niteliğinin ve niceliğinin iyi bir seviyede olduğundan emin olunması için kurum tarafından koyulan performans kriterleri çalışanlar tarafından benimsenmelidir (Dziuba, İngaldi ve Zhuravskaya, 2020). Belirlenen

bu performans kriterlerinin benimsenmesi için performansı etkileyen iş doyumu ve motivasyon düzeylerinin yüksek seviyede tutulması gerekmektedir.

İş doyumu yüksek olan bir çalışan kendini işine adar, görevleri en iyi şekilde yerine getirmeye çalışır, çalışma arkadaşlarına ve kendine önem verir (Dziuba, İngaldi ve Zhuravskaya, 2020). İş memnuniyeti yüksek olan bir çalışan, bulunduğu kurumda kendisini güvende hisseder ve davranışları da buna göre şekillenir.

İş doyumunun ne ifade ettiğinin iyi bilinmesi ve iş doyumunu etkileyen faktörlerin, çalışanların iş doyumunu hangi yönde ve hangi seviyede etkilediğine yönelik çalışmalar yürütülmesi kurumlar için önemli olabilir. Bunun en temel nedeni, bir örgütün verimliliğinin çalışanların iş doyumu seviyesiyle doğru orantılı olmasıdır (Akçadağ ve Özdemir, 2005; akt. Altay, 2019). Konuyla ilgili olarak Akçadağ ve Özdemir (2005; akt. Altay, 2019), çalışanların iş doyumlarının düşük seviyede olmasının, o örgütte şartların kötüye gittiğinin göstergesi olduğunu belirtmektedir. Bu açıdan düşünüldüğünde, örgütlerin, çalışan iş doyumuna yönelik tedbirler almaları ve gerektiğinde iyileştirme çalışmaları yapmaları önemli görülebilir.

Çalışanların performansı ile bir kurumun başarısı birbirlerine sıkıca bağlıdır. Çalışanların iş doyumu da iyi bir performans sergilemek adına motivasyon ile ayrılmaz bir bütündür (Mammadlı, 2019). Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Teorisi, Herzberg'in Motive Edici-Hijyen Kuramı ve Adam'ın Eşitlik Kuramı hem motivasyon teorileri içerisinde hem de iş doyumu teorileri içerisinde kendilerine yer bulmaktadır. Bu durum, motivasyon ve iş doyumu kavramlarının birbirleriyle ilişkilendirildiklerini ortaya koymaktadır. İş doyumunun performansı arttırdığının veya iyi performans göstermenin iş doyumuna olumlu etkisi olduğunun açık olmadığını (Wanous, 1974) savunanlar olduğu gibi iş doyumunun performansla ilişkili olduğunu savunan araştırmalar (Jacobs ve Solomon, 1977) da bulunmaktadır. Günümüze yaklaştıkça araştırmaların iş doyumunu, performans ve motivasyon gibi çeşitli konularla ilişkilendirdikleri görülmektedir (Dziuba vd. 2020; Judge vd. 2017).

Öte yandan, çalışanların iş doyumunun düşük seviyede olması işe olan bağlılığın azalmasına, iş rutinlerinden rahatsızlık duyulmasına ve işin getirdiği sorumluluklardan kaçınmaya çalışılmasına sebep olmaktadır (Judge vd. 2001; akt. Dziuba, İngaldi ve Zhuravskaya, 2020).

2.2.2. İş Doyumuyla İlgili Kuramlar

Literatürde iş doyumuyla ilişkilendirilen çeşitli kuramlar bulunmaktadır. Bu kuramlar 3 ana başlık altında incelenmektedir. Bu ana başlıklar; İçerik Kuramları (Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi, Herzberg'in Motive Edici-Hijyen Kuramı), Süreç Kuramları (Vroom'un Beklenti Kuramı, Adam'ın Eşitlik Kuramı) ve Durumsal Modeller olarak adlandırılmaktadır (Green, 2000).

Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramına göre iş doyumu, bireyin ihtiyaçlarının iş ve iş çevresi tarafından karşılanmasıyla gerçekleşmektedir. Karşılanan her ihtiyaçtan sonra başka bir ihtiyaç ortaya çıkmaktadır. İhtiyaçlar karşılandıkça iş ile ilgili doyum da artmaktadır. Herzberg'in motive edici-hijyen kuramında iş doyumunun başlıca kaynağının işin kendisi olduğu belirtilmektedir. Herzberg'in bu kuramına göre iş doyumunun iç faktörler (motive edici faktörler) ve dış faktörler (hijyen faktörler) olarak iki ana boyutu bulunmaktadır. İç faktörlerin varlığı iş doyumunu olumlu yönde etkilemekte, ancak bu faktörlerin var olmaması iş doyumunu olumsuz yönde etkilememektedir. Dış faktörlerin var olmaları ise bireyin iş doyumunu etkilemediği fakat var olmadıkları zaman iş doyumsuzluğuna neden oldukları belirtilmektedir (Green, 2000).

Vroom'un Beklenti kuramı insanların yalnızca ihtiyaçlarıyla değil aynı zamanda seçimleriyle güdülendiklerini belirtmektedir. Vroom'un Beklenti kuramına göre insanlar yetenekleri doğrultusunda görevlerini yerine getirmek ve ödül almak için iş ile ilgili kararlar almaktadırlar. Vroom bu süreci 3 değişken ile açıklamaktadır. Bunlar; görevlerini başarılı bir şekilde yerine getirmek adına insanların kendi yeteneklerine olan güveni, görevin başarılı şekilde gerçekleştirilmesiyle ödül alınacağına duyulan güven ve insanların bekledikleri ödüllere ilişkin verdikleri değer olarak belirtilmektedir. Adam'ın Eşitlik kuramı, bireylerin iş ile ilgili kendi girdi ve çıktılarıyla diğer çalışanların girdi ve çıktılarını karşılaştırdıklarını belirtmektedir. Bu kurama göre, çalışanlar arasındaki girdi ve çıktılarda herhangi bir eşitsizlik bulunması durumunda iş doyumunun düşük olacağı ortaya konulmaktadır. Bahsedilen çıktılar; ücret, yan ücretler, pozisyon, terfi fırsatları, iş güvenliği gibi konulardan oluşurken, girdiler ise; özel yetenekler, eğitim, iş tecrübesi, işe harcanan çaba ve zaman gibi konulardan oluşmaktadır (Green, 2000).

İş doyumu ile ilgili Durumsal kuramı Quarstein, McAfee ve Glassman öne sürmüştür. Durumsal kuram, meydana gelme ve ayırıcı özellik olarak iki boyuta

ayrılmaktadır. Ayırıcı özellik boyutu; ücret, terfi fırsatları, çalışma şartları, şirket politikaları ve üst yönetim kavramlarından oluşmaktadır. Meydana gelme boyutu ise kendi içinde olumlu ve olumsuz olmak üzere 2 başlık altında incelenmektedir. Olumlu boyut, örneğin, ek mesai nedeniyle bir çalışana fazladan izin vermek veya iş yerine çalışanların kullanabileceği bir çay-kahve makinesi koymak gibi olumlu durumları içermektedir. Olumsuz boyut ise, örneğin, kafa karıştırıcı e-postalar veya çalışma arkadaşlarından gelen kaba yorumlar gibi durumları içermektedir (Green, 2000).

2.2.3. İş Doyumunu Etkileyen Faktörler

Hem yerli hem yabancı alan yazın incelendiğinde, iş doyumunu etkileyen faktörler genel olarak bireysel faktörler ve örgütsel faktörler olmak üzere iki ana başlık altında incelenmektedir. İş doyumunun yaş, cinsiyet, kişilik, çalışma şartları, maaş ve terfi imkanları gibi pek çok bireysel ve örgütsel faktörden etkilenmesi mümkündür. Çok sayıda faktörün bulunması, araştırmacıların belli sınırlandırmalara gitmesine neden olmaktadır. Özellikle örgütsel faktörler içerisindeki kavramlar, toplumlar ve meslek grupları için farklılık göstermektedir. Bu nedenle genel bir iş doyumu tanımı yapılamadığı gibi iş doyumunu etkileyen örgütsel faktörleri de genelleştirmek mümkün olmamaktadır. Ancak, bireysel faktörler ile ilgili olarak literatürde genel bir ittifak durumunun olduğu gözlemlenmektedir (Eroğlu, 2013).

2.2.3.1. Bireysel Faktörler

İş doyumu kavramı kişinin davranışları ile alakalı olması nedeniyle öznel bir olgu olarak ele alınmaktadır. Yapılan bazı araştırmalar, iş doyumunun yalnızca örgütsel süreçler ile ilgili olmadığını, aynı zamanda insanların algı ve içsel süreçleri ile ilgili de olduğunu göstermektedir (Spector, 1997; akt. Özcan, 2013). Green (2000), bireysel faktörler içerisinde genel olarak yaş, hizmet süresi, cinsiyet, eğitim ve kişilik faktörlerinin ele alındığını belirtmektedir. Araştırmada bu faktörler sırasıyla ve farklı meslek gruplarındaki durumları incelenerek ele alınmıştır.

Yaş

Bireylerin yaşları ve doğal olarak mesleklerinde geçirdikleri yıllar arttıkça, işlerine yönelik daha derin davranışlar sergilemeleri mümkündür (Özcan, 2013). 1930'lu yıllardan

itibaren yaş arttıkça iş doyumunun da arttığını gösteren araştırmalar olduğu gibi, iş doyumu ile yaş arasında negatif yönlü bulgulara ulaşan araştırmalar da bulunmaktadır.

Saleh ve Otis (1964) iş doyumu ve yaş ilişkisi araştırmalarını, yaşları 50 ile 65 arasında değişen 80 erkek yönetici ile gerçekleştirmişlerdir. Katılımcılara eski deneyimlerini ve yaşlarını düşünerek en çok hangi yaş grubunda işlerinden mutlu olduklarını sıralamaları istenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre bireyler yaş aldıkça iş doyumları da artmaktadır.

Weaver (1980), Amerika'da 1972 ile 1978 yılları arasında hem kadın hem de erkek çalışanlar ile gerçekleştirdiği araştırmasında, en düşük iş doyumunun 1974 yılında var olduğunu bildirmektedir. Buna göre, iş doyumu ile yaş arasında doğrusal bir ilişkiden ziyade, U şeklinde bir ilişki bulunmaktadır. Özetle bu araştırma, yaş arttıkça iş doyumunun azalabileceğini de göstermektedir.

Janson ve Martin (1982) araştırmalarında, daha yaşlı çalışanların gençlere oranla daha fazla iş doyumuna sahip olduklarını belirtmektedirler. Elde ettikleri bulgulardan yola çıkarak bunun iki nedeni olduğunu göstermektedirler. Bunlardan ilki iş doyumuna dayalı bu farklılığın değerlerdeki ve eğitimdeki kuşak farklılıklarının bir sonucu olduğunu öne sürmektedir. İkinci neden ise, daha yaşlı çalışanların daha ödüllendirici işlere geçmek için kariyer değişiklikleri yaptıklarını ve bu nedenle iş doyumlarının daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Bedeian, Ferris ve Kacmar (1992) üniversitelerde görevli ancak akademik personel olmayan 764 çalışanla gerçekleştirdikleri araştırmalarında, yaş arttıkça iş doyumunun arttığını saptamışlardır. Buna ilave olarak araştırmacılar, yaş ve kıdem faktörlerinin bir arada araştırılması gerektiğini öne sürmektedir.

Clark, Oswald ve Warr (1996), yaş ve iş doyumu arasındaki ilişkinin U şeklinde olup olmadığını araştırdıkları çalışmalarında farklı yaş gruplarından toplam 5192 çalışana bir anket uygulamışlardır. Araştırma sonuçlarına göre, 30'lu yaşlara kadar doğrusal şekilde artan iş doyumu seviyesi, 30'lu yaşlarda düşüş göstermiş ve sonrasında yeniden artışa geçmiştir. Araştırmacılar, yaş ve iş doyumu arasındaki ilişkinin U şeklinde olduğunu belirtmekle beraber yaş ve iş doyumu arasındaki ilişkiyi araştıran başka araştırmaların farklı sonuçlar vermesinin doğal olduğunu belirtmektedir.

Sevimli ve İşcan (2005) Erzurum'da görev yapan 454 hekimin iş doyumu ile ilgili gerçekleştirdikleri araştırmalarında, iş doyumu ile yaş arasında anlamlı ve olumlu bir ilişki ortaya konmaktadır. Buna göre, yaş arttıkça iş doyumu da artmaktadır. Bu durum işle ilgili davranışların, düşüncelerin ve algıların zamanla daha sağlıklı hale geldiğini ortaya koymaktadır.

Gündüz (2008), Gaziantep ilinde görevli 750 öğretmen ile gerçekleştirdiği araştırmasında iş doyumu ile ilgili yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık ortaya koymuştur. Araştırma sonuçlarına göre, 21-30 ve 31-40 yaş gruplarındaki iş doyumu oranının, 41-50 ve 50 üstü yaş grubundaki iş doyumuna oranına göre daha düşük olduğu saptanmıştır. Buna göre yaş arttıkça iş doyumu seviyesi de artış göstermiştir.

Çevik ve Korkmaz (2014), iş doyumu ile ilgili araştırmalarının örneklemini TÜİK tarafından Türkiye çapında gerçekleştirilen memnuniyet araştırmasından elde etmişlerdir. Elde edilen sonuçlara göre, yaş arttıkça yaşam doyumu azalmakta ancak iş doyumu artmaktadır.

Zaniboni vd. (2016), inşaat çalışanlarının iş doyumu ile ilgili gerçekleştirdikleri araştırmalarında, yaş ile iş doyumu arasında pozitif ilişki ortaya koymuşlardır. Son yıllarda inşaatlarda çalışan kişilerin yaş ortalamasının arttığını belirten araştırmacılar, yaş yükseldikçe iş doyumunun arttığını belirtmektedir.

Çalışanlar yaş aldıkça işin biriken kaynaklarından ziyade (ücret, iş ile ilgili eğitimler vs.), işin sosyal ve duygusal özellikleri (iş ile ilgili bağımsızlığa sahip olma, çalışma arkadaşlarıyla olan sosyal ilişkiler vs.) ile motive olmaktadır. Bu sayede, iş doyumlarının daha genç çalışanlara göre yüksek olduğu belirtilmektedir (Cavanagh, Kraiger ve Henry, 2019). Genç yaşlardaki çalışanlar hayatı sonu olmayan bir yol olarak görmeye daha meyillidir. Genç çalışanlar kariyerlerine katkıda bulunacak bilgi ve kaynak toplama konusunda daha heveslidir. Ancak, çalışanların yaş aldıkça yaşamın bir sonu olduğunu ve fanilik kavramını daha net algılamaya başladıkları belirtilmektedir. Böylece, insanların hedef ve motivasyonları fazla ücret almak, terfi etmek, iş ile ilgili yararlı bilgiler ve kaynaklar edinmek gibi konulardan, kalan hayatlarından daha fazla keyif almak için çabalamaya, olumlu duygusal ve sosyal ilişkiler kurmaya doğru evrilmektedir. (Carstensen, 1993; akt. Cavanagh, Kraiger ve Henry, 2019). Bununla birlikte, bireylerin yaşlandıkça alabilecekleri ödüllerin artması, mesleki anlamda tecrübeli olmaları, çalışabilecekleri

kurumların sayısındaki azalma, iş bulma fırsatlarındaki azalış, elde bulunan maddi olanakların yeterli olması gibi konuların da iş doyumuna ulaşmalarını sağladığı söylenebilir. Kısaca, yaş arttıkça, iş olanakları kısıtlanmakta; bireyler mevcut işlerinde kalmayı seçerek risk almaktan kaçınmaktadır (Tayfun vd. 2008; akt. Yurtseven, 2019).

Hizmet Süresi

Hizmet süresi, yaş ile yüksek seviyede ilişkili bir faktördür (Saleh ve Otis, 1964). Yaş faktöründe olduğu gibi hizmet süresinin iş doyumu ile olan ilişkisinin çeşitli araştırmalarda farklılaştığı görülmektedir.

Lee ve Wilbur (1985), çalışanların hizmet süresinin ve buna bağlı olarak yaşlarının artması ile iş doyumlarının da yükseldiğini belirtmektedirler. Amerika'daki 1707 kamu çalışanı ile gerçekleştirdikleri araştırmada elde ettikleri bulgular neticesinde, işe yeni başlamış olan çalışanların beklentilerine ulaşmaları için belli bir hizmet süresini aşmaları gerektiği ve böylece iş doyumlarının hizmet süreleri ile doğru orantılı arttığını vurgulamaktadırlar.

Kınık (2007) ise, iş hayatına yeni başlayan bir çalışanın işe karşı daha hevesli olacağını; bunun çalışanın iş doyumuna olumlu etkisi olacağını bildirmektedir. Hizmet süresi arttıkça çalışanın işe ilk girdiği zamanda var olan heyecanının, işin ayrıntılarına hakim olması ve uzun zamandır aynı kurumda çalışması nedeniyle düşeceğini belirtilmektedir. Buna göre hizmet süresi yükseldikçe iş doyumunun azalması beklenmektedir.

Chaudhuri vd. (2015), 2815 çalışan ile gerçekleştirdikleri araştırmalarında, hizmet süresi ile iş doyumu arasındaki ilişkinin U şeklinde olduğunu belirtmektedir. Buna göre, işe yeni başlayan çalışanların iş doyumları yüksek olurken, belli bir hizmet süresine ulaşıldığında iş doyumu düşüş göstermekte ve ardından yeniden yükselmektedir.

Daşdemir ve Ağdaş-Okul (2019), Zonguldak Orman Bölge Müdürlüğünde çalışan 348 kişi ile gerçekleştirdikleri araştırmalarında, iş doyumu ve hizmet süresi arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı saptanmıştır.

Cinsiyet

Sousa-Poza ve Sousa-Poza (2000), Uluslararası Sosyal Araştırma Programı (ISSP) verilerini kullanarak toplam 21 ülkedeki (Bulgaristan, Kıbrıs, Çekya, Almanya, Macaristan,

Danimarka, Fransa, Birleşik Krallık, İsrail, İtalya, Japonya, Hollanda, Yeni Zelanda, Norveç, Portekiz, Rusya, Slovenya, İspanya, İsveç, İsviçre ve ABD) 15.324 çalışanı örneklem olarak araştırmalarında kullanmışlardır. İngiltere, Amerika, Macaristan ve Yeni Zelanda'daki kadın çalışanların erkeklerden daha fazla iş doyumuna sahip oldukları belirlenmiştir. Çalışan kadın sayısının gelişmiş ülkelerde daha fazla olduğunu belirten araştırmacılar, araştırma sonuçlarının bunun göz önünde bulundurularak değerlendirildiğini açıklamaktadır.

Bender, Donohue ve Heywood (2005), İngiltere ve Amerika'da gerçekleştirilen bazı araştırmalarda, kadınların daha az ücret aldıkları ancak erkeklere oranla daha fazla iş doyumuna sahip olduklarının vurgulandığını belirtmektedir. Literatürdeki bu sonucun iki nedeni olabileceği tartışılmaktadır. Kadınların işe yönelik daha az beklenti içerisinde olmaları ve bu nedenle beklentilerinin daha kolay karşılanması ilk neden olarak öne sürülmektedir. İkinci nedenin ise, kadınların iş doyumunu etkileyen faktörlerin üstesinden daha rahat gelmeleri olduğu belirtilmektedir.

Bir başka araştırmada Clark (1997), iş yerindeki kadın çalışan sayısının artmasının kadınların iş doyumuna olumlu etki ettiğini belirtmektedir. Bunun yanında, erkeklerin daha etkin olduğu işlerde kadınların daha az iş doyumuna sahip oldukları; kadınların daha etkin olduğu işlerde ise kadınların daha fazla iş doyumuna sahip oldukları belirtilmektedir.

Jung, Moon ve Hahm (2007), iş doyumu ve cinsiyet ile ilgili oluşturdukları iki hipotez (kadınlar erkeklere göre daha az iş doyumuna sahiplerdir veya kadınlar erkeklere göre daha fazla iş doyumuna sahiplerdir) üzerinden yürüttükleri çalışmada, Kore'deki ulusal istatistik kurumu (KLIPS) verilerini kullanarak 13,000 kamu ve özel sektör çalışanına ulaşmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre kadınların erkeklere oranla, özellikle ücret ve iş ortamı konularında, daha fazla iş doyumuna sahip oldukları belirtilmektedir. Araştırmacılar, kadınların bir işe sahip olma gururu yaşadıklarını ve iş sahibi olmayan kadınlara göre kendilerini daha tatmin olmuş hissetmeleri nedeniyle bu durumun ortaya çıktığını öne sürmektedir. Buna göre kadınların iş doyumuna ulaşmaları için karşılanması gereken beklentilerinin daha kolay sağlandığı söylenebilir.

Janssen ve Backes-Gellner (2015), işin genel çerçevesi, iş ortamı, iş ile ilgili görevler ve ücret konularının iş doyumuna yansımalarının cinsiyete göre değişip değişmediğini ortaya koymak amacıyla yaklaşık 19000 çalışan verisini ele almıştır. Elde edilen sonuçlara

göre, daha çok erkeklerin çalıştığı işlerde çalışan kadınların iş ortamından ve verilen görevlerden daha az doyuma ulaştıkları ancak aldıkları ücret ile iş doyumu seviyelerinin yükseldiği belirtilmektedir.

Ülkemizde kadınların iş gücüne katılım oranı TÜİK (2018) verilerine göre %34,2'dir. Veriler incelendiğinde, kadınların aynı eğitim seviyesine sahip olmalarına rağmen erkeklere göre daha az ücret aldıkları ancak yaşam doyumu ve iş doyumu açısından daha olumlu bir seviyede oldukları görülmektedir. Bunun nedeni olarak, kadınların zorlukların üstesinden daha rahat gelmeleri, kadınların bir iş sahibi olmalarının bile doyuma ulaşmaları için büyük önem arz ettiği gibi konular gösterilmektedir. Son yıllarda kadınların iş hayatına daha fazla dahil olduğu görülmektedir. Kadınların iş hayatına atılması onların yaşam doyumu açısından da çok önemlidir. Öte yandan, literatürde göze çarpan en önemli unsurlardan biri, cinsiyet ve iş doyumunu ele alan araştırmaların çoğunun kadın çalışanlara yoğunlaşmasıdır. Erkeklerin iş doyumunu etkileyen veya iş doyumu düzeylerinden ziyade kadınların iş doyumları hakkında daha fazla çalışmanın gerçekleştirildiği görülmektedir.

Eğitim Düzeyi

Eğitim seviyesinin iş doyumu üzerinde olumlu ve olumsuz etkileri görülebilir. Çalışanların eğitim seviyesi yükseldikçe işten beklentileri ve ödül anlayışları da farklılaşmaktadır. Son yıllarda işverenlerin, o iş için çok gerekli olmasa da eğitim seviyesi yüksek olan insanları işe almak istemeleri de bir sorun teşkil etmektedir. Bireyler meşgul olacakları işin kendi eğitim seviyelerine uygun olmasını istemektedir. Eğitim seviyelerine uygun işin elde edilememesi ve daha alt seviyede bir işte çalışılması, bireylerin iş doyumlarına etki etmektedir. Öte yandan, bireylerin kendi eğitim seviyelerinden daha yüksek bir işte çalışmaları da stres kaynağı olmaktadır. Bunların en büyük sebeplerinden biri, çalışanların eğitim seviyelerine göre işten beklentileridir. Örneğin, üniversite mezunu bir çalışanın, üniversite mezuniyeti gerektirmeyen bir işte çalışması onun iş doyumunun düşük olmasına neden olabilmektedir (Glenn ve Weaver, 1982).

Lee ve Wilbur (1985), eğitim düzeyini, ücret, hizmet süresi ve işin özellikleriyle birlikte ele almıştır. Elde edilen sonuçlarda, eğitim düzeyinin iş doyumunda etkili olduğu görülmektedir. Buna göre, eğitim seviyesine uygun işlerde çalışan insanların daha fazla iş doyumuna sahip olacağı söylenebilir. Aynı şekilde, Sewell ve Gilbert (2015) 361 kütüphane

çalışanıyla gerçekleştirdikleri araştırmalarında, eğitim seviyesinin iş doyumu üzerinde olumlu etkisi olduğunu ortaya koymaktadır.

Ross ve Reskin (1992), eğitimin iş doyumuna olan doğrudan etkisinin az olabileceğini hatta hiç olmayacağını belirtmektedirler. Ancak, eğitimin iş doyumuna yönelik dolaylı etkisinin yüksek olabileceği vurgusunu yapmaktadırlar. Buradan yola çıkan araştırmacılar, Amerika Birleşik Devletleri'nin Illinois eyaletinde 557 çalışanla eğitim ve iş doyumu arasındaki ilişkiyi ele almışlardır. Araştırma sonuçlarına göre, eğitim seviyesi dolaylı olarak iş doyumunu etkilemektedir. Eğitim seviyesi yüksek çalışanların iş süreçleri konusundaki kontrolü, diğer çalışanlar üzerindeki hakimiyeti ve para konusundaki kontrolü daha yüksek seviyede olmaktadır. Bu sayede, iş doyumu da artmaktadır. Bu açıdan, eğitim seviyesinin iş doyumu üzerinde dolaylı bir etkisinin olduğu görülmektedir.

İş doyumu ve eğitim düzeyini ele alan başka bir araştırmada ise Zheng vd. (2017), hemşireler üzerinde yürüttükleri araştırmalarında en çok iş doyumuna sahip olan bireylerin lise mezunları olduğunu, en az iş doyumuna sahip olanların ise üniversite mezunları olduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde, Perugini ve Vladisavljevic (2019) eğitim düzeyinin insanların iş doyumuna yönelik büyük bir etkisinin bulunmadığını öne sürmektedir.

Genel olarak araştırma sonuçları ele alındığında, eğitim düzeyi yüksek olan bireylerin, eğitim düzeyi daha düşük olan bireylere göre daha fazla iş doyumuna sahip oldukları görülmektedir. Çalışanlar eğitim düzeylerine uygun işlerde bulunmadıklarında iş doyumları azalmaktadır. İş doyumunun düşmesi, yalnızca eğitim düzeyi yüksek olan bir çalışanın yeterliliklerinden daha alt düzeyde bir iş yapmasıyla değil, aynı zamanda eğitim düzeyi daha düşük ve işin gerektirdiği yeterliliklere sahip olmayan çalışanlar için de geçerlidir. Eğitim düzeyi belirtilen iş için yeterli olmayan çalışanların stres ve endişe düzeyleri iş doyumunu olumsuz yönde etkilemektedir (Eğinli, 2009).

Kişilik

İnsanların kişilikleri, doğal olarak, bazı noktalarda benzeşmekte, bazı noktalarda ise farklılaşmaktadır. Kişilik farklılıklarını iş doyumu açısından ele alan araştırmalar oldukça çeşitlidir. Eysenck (1967; akt Furnham ve Zacherl, 1986) ve Lynn (1969) başarılı İngiliz iş adamlarını ve girişimcileri ele aldıkları araştırmalarında, bu bireylerin içe dönük bir kişiliğe sahip olduklarını ortaya koyarken; Wilson (1981; akt. Furnham ve Zacherl, 1986), bunun

Amerika'da geçerli olmayacağını ve dışa dönük yapıya sahip olan insanların bu ülkede daha başarılı olacağını öne sürmektedir.

Kişilik faktörü bireyin yaşamındaki her alanı etkilemektedir. Bireylerin kişilikleri, iş ile ilgili düşüncelerini de düzenlemektedir. Henney (1975; akt. Furnham ve Zacherl, 1986), kurumun büyüklüğünün ve yönetim yapısının, çalışanların kişilikleri ve iş doyumları arasındaki ilişkide etkili olduğunu savunmaktadır. Başka bir araştırmada Spector (1982), çalışanın denetim odağının iş doyumu üzerinde etkili olduğunu ve genellikle iç denetim odağına sahip çalışanların dış denetim odağına sahip çalışanlara göre daha fazla iş doyumuna sahip olduklarını belirtmektedir. Denetim odağı, insanların tecrübe ettikleri olayların çıkış sebeplerinin sorumluluğunun kime veya neye ait olduğunu değerlendirdikleri bir kavramdır. Başka bir deyişle, denetim odağı, bireyin yaşadığı olayları ne kadar kontrol edebildiği inancı ile ilgilidir. Denetim odağı çoğunlukla iç ve dış denetim odağı olarak ikiye ayrılmaktadır. İç denetim odağına yakın olan bireyler, yaşadıkları olaylar üzerinde denetimleri olduğuna ve hayatlarını istedikleri yöne çekebileceklerine inanmaktadır. Dış denetim odağına yakın olan bireyler ise, Tanrı, kader, şans veya başka etkenler nedeniyle yaşadıklarının kendi denetimleri dışında gerçekleştiğine inanmaktadır. Bu tarz insanlar başarısızlıklarını kendilerinde değil dışarıda aramaktadır (Dönmez, 1983; akt. Burçak, 2013). İnsanların tamamıyla iç denetim veya dış denetim odağına sahip olduğunu söylemek güçtür. Bunun yerine, insanların iki uç nokta arasında bir noktada bulunduğu söylenebilir. Bu nokta araştırmacılar tarafından iç denetim odağına yakın veya dış denetim odağına yakın şeklinde belirtilmektedir (Burçak, 2013).

Kişilik faktörü ile ilgili en önemli ve araştırmalarda en çok yer verilen modellerden biri beş faktör kişilik modelidir. Beş faktör kişilik modeli; Nevrotiklik (duygusal dengesizlik), dışadönüklük, yeniliklere açıklık, uyumluluk ve sorumluluk başlıklarından oluşmaktadır (Costa ve McCrea, 2003; akt. Atik, 2018).

Tablo 2.2 5 Faktör Kişilik Modeli (Costa ve McCrea, 2003; akt. Atik, 2018)

Nevrotiklik	**Arttıkça**: Endişeli, Güvensiz, Mutsuz, Negatif Duygulara Yakın **Azaldıkça**: Sakin, Güvenli, Dengeli, Pozitif Duygulara Yakın
Dışadönüklük	**Arttıkça:** Sempatik, Samimi, İddialı **Azaldıkça**: Sessiz, Çekingen, Utangaç
Yeniliklere Açıklık	**Arttıkça**: Meraklı, Yaratıcı, Bağımsız **Azaldıkça**: Geleneksel Bakış Açısı, Rutin, Pratik
Uyumluluk	**Arttıkça**: Yardımsever, Güvenilir, Empatik **Azaldıkça**: Eleştirici, İş Birliğine Yanaşmayan, Şüpheci, Bencil
Sorumluluk	**Arttıkça**: Çalışkan, Organize, İş Bitirici **Azaldıkça**: Dürtüsel Davranış, Umursamaz, Organize Olmayan

Çelik-Tantekin ve Oral-Laptalı (2013) tarafından Mimarlar ve İnşaat Mühendisleri ile 5 faktör kişilik modeli kullanılarak yürütülen çalışmada, iş doyumunun kişilik özellikleriyle anlamlı ilişkiye sahip olduğu ortaya konulmuştur.

Doğar (2016), kişilik ve iş tatmini arasındaki ilişkiyi bankacılık çalışanlarını örneklem olarak seçerek ortaya çıkarmayı hedeflemiştir. Bu çalışma, iş devir hızının yüksek olduğu bankacılık sektöründe gerçekleştirilmesi sebebiyle önemli görülmüştür. Araştırma sonucuna göre; çalışanların uyumluluk, yeniliklere açıklık ve dışadönüklük özellikleri arttıkça, iş doyumları da artış göstermektedir.

Yaşin (2016), beyaz yakalı 500 çalışan ile gerçekleştirdiği araştırmasında, kişilik özelliklerinden nevrotikliğin, iş doyumu ile diğer kişilik özelliklerine göre daha anlamlı bir ilişkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur. 5 faktör kişilik modelinde bulunan kavramlardan biri olan nevrotiklik, kişilik boyutları arasında iş doyumu üzerinde etkisi olduğu en fazla anlaşılan faktördür (Yaşin, 2016).

Kardaş (2018) tarafından özel bir eğitim kurumunda 320 çalışan ile gerçekleştirilen araştırma sonuçlarına göre, beş faktör kişilik özelliklerinin alt boyutları olan nevrotiklik,

dışadönüklük, yeniliğe açıklık, sorumluluk ve uyumluluk boyutları ile iş doyumu arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya konulmuştur.

2.2.3.2 Örgütsel Faktörler

İş doyumunu etkileyen bireysel faktörlerin yanı sıra örgütsel faktörler de bulunmaktadır. Örgütsel faktörler ile ilgili üzerinde anlaşılmış bir şablon bulunmamaktadır. Ancak, alan yazında çoğunlukla karşılaşılan örgütsel faktörler; işin doğası, ücret, çalışma koşulları, çalışma arkadaşları, terfi ve yönetim olarak göze çarpmaktadır (Aziri, 2011).

İşin Doğası

İş doyumunun en önemli kaynaklarından biri işin kendisidir. İşteki özerklik ve işin sonucunda gelen geri dönüşler iş doyumu ile ilişkilendirilmektedir. Bunun yanında, işin çalışana sunduğu yaratıcılık imkanları, işin ilgi çekici ve zorlayıcı oluşu da iş doyumuna etki etmektedir. Ayrıca işin doğası gereği, çalışanların gelişimine katkıda bulunması da önemli görülmektedir (Janicijevic, Kovacevic ve Petrovic, 2015).

Ücret

Çalışan bireyler hangi meslek grubu, hangi iş olursa olsun verdikleri emek ve zaman karşılığında bir ücret almaktadırlar. Ücret, insanların fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçlarını karşılamaya yöneliktir. Ücretin, içinde bulunulan sektördeki ücretlere göre daha yüksek olması, başarıya göre ücretlendirme yapılması, kişinin elde ettiği ücreti hak ettiğine inanması gibi boyutlar iş doyumuna etki etmektedir (Çimen ve Şahin, 2000).

Grund ve Sliwka (2007) tarafından gerçekleştirilen, ücret artışının çalışanların iş doyumuna etkisine ilişkin araştırmada, ücret artışının kurumdaki ilk çalışma yıllarında iş doyumunu olumlu yönde etkilediğini belirtilmektedir. Ancak, aynı kurumda geçirilen uzun yıllar, ücretteki artışın daha az olmasına neden olduğu ve bunun da çalışanın iş doyumunu olumsuz yönde etkilediği belirtilmektedir. Çalışanların kuruma girdikleri ilk yıllarında aldıkları büyük ücret artışları veya terfiler, onların daha yüksek kariyer hedefleri koymalarını ve bu kariyer hedeflerine ulaşmak için daha sıkı çalışmalarını sağlamaktadır.

Eğinli (2009) tarafından yürütülen çalışmada hem kamu hem de özel sektör çalışanları için ücret öncelikli öneme sahip olduğu ortaya konulmuştur. Çalışanlar aldıkları ücreti yalnızca ekonomik bir kazanç olarak değil, iş yerine yapılmış olan bir yardımın

karşılığı, emeklerinin ve zamanlarının geri dönüşü olarak görmektedirler. Öte yandan, ücretin yüksek olması veya düşük olması ve bunların iş doyumunu etkilemesi, kişinin ücret ile ilgili beklentisiyle de alakalı bir durumdur. Ayrıca, kişinin çalıştığı kurumda başarıya karşılık ekonomik bir ödülün bulunması da iş doyumunu arttırmaktadır. Benzer şekilde Coning, Rothmann ve Stander (2019) tarafından, çalışanların aldıkları ücretten mutlu olmaları durumunda hem iş doyumlarının hem de yaşam doyumlarının arttığı ortaya konulmuştur.

Çalışma Koşulları

Çalışma koşullarının çalışan sağlığı ve güvenliği, çalışanların iş tatmini ve işyerinin verimliliği açısından önemi büyüktür. Kötü çalışma şartları ve uzun çalışma saatleri sebebiyle çalışan motivasyonunda azalma, hem zihin olarak hem de beden olarak yorgunluk ve bunların neticesinde iş doyumunda azalma meydana gelmektedir. Çalışma koşulları denildiğinde zihinde genellikle yetersiz aydınlatma, havalandırma, ısıtma ve bunlar gibi fiziksel koşullar ile aşırı uzun mesai saatleri, ergonominin düşünülmemesi ve iş güvenliğinin göz ardı edilmesi gibi durumlar canlanmaktadır (Bayazıt-Hayta, 2007).

Bakotic ve Babic (2013), gemi yapımı ile ilgilenen bir şirkette çalışan bireylerle gerçekleştirdikleri araştırmalarında, çalışma koşullarının iş doyumu üzerinde etkisi olup olmadığını ortaya çıkarmak adına şirketin imalat kısmında çalışan bireyler ile ofiste çalışan bireylerin karşılaştırmasını yapmışlardır. Elde edilen sonuçlar neticesinde, ofis çalışanlarının çalışma koşullarından daha çok memnuniyet duydukları ortaya çıkarılmıştır. Özellikle zorlu çalışma şartları altında çalışan bireylere yönelik yeterli güvenlik sağlanması, yararlı eğitimler düzenlenmesi, çalışılan makine veya aletlerin iyileştirilmesi ve yeterli koruyucu ekipman sağlanması iş doyumunun artmasında önemli rol oynamaktadır.

Başka bir araştırmada Raziq ve Maulabakhsh (2015)'a göre, modern çağda çalışanların yeterlilik, etkililik, verimlilik ve işe bağlılık seviyelerinin yüksek olması, değişen iş koşullarına ayak uydurması ile mümkün olmaktadır. Buradan hareketle; banka, eğitim ve haberleşme sektörlerinde gerçekleştirilen araştırmada, çalışma koşullarının iş doyumunun elde edilmesinde hayati bir rol oynadığı sonucuna varılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre çalışanlar; mesai saatleri, iş güvenliği, çalışma arkadaşlığı ve yönetim konularında olumlu bir bakış açısına sahip olduklarında, iş doyumları da olumlu yönde gelişmektedir.

Çalışma Arkadaşlığı

İnsanlar günlerinin ortalama üçte birini çalıştıkları işyerlerinde geçirmektedir. Günün çoğunluğunun işyerlerinde geçirilmesi, iş arkadaşlığının önemini ortaya koymaktadır. Çalışma arkadaşlarıyla iyi ilişkilere sahip kişilerin motivasyonu, işe bağlılığı ve iş doyumu da artış gösterebilmektedir (Eroğlu, 2013).

Aynı işyerinde bulunan insanların, karşılıklı güven, beğeni ve ortak ilgi veya değerlere sahip olması onların arkadaşlık geliştirmesinde önemli rol oynamaktadır. Çalışma arkadaşlığı, özellikle, bir takım ruhu oluşturmak ve işin doğru yapılmasını sağlamak adına önem arz etmektedir. Bireyler, güvende hissettikleri ve ortak değerlere sahip olduklarını düşündükleri insanlarla daha motive şekilde çalışmaktadır (Berman, West ve Richter Jr., 2002).

Terfi

Çalışanların iş doyumunu sağlamak adına en önemli faktörlerden biri de terfidir. Çalışanlar, özverili çalışmalarının örgütler tarafından fark edilmesi ile daha fazla kontrole ve özerkliğe sahip olabilecekleri bir pozisyona yükseltilmelerini beklemektedir. Bu şekilde çalışanların iş doyumları da istenilen düzeye gelebilmektedir (Naveed, Usman ve Bushra, 2011).

Çalışanın terfi etmesi, kontrol ve özerklik sahipliğinin yanında ücret artışını da sağlamaktadır. Terfi etmenin ifade ettiği anlam, çalışandan çalışana farklılık göstermektedir. Bazı çalışanlar terfi etmeyi iç motivasyonu arttırıcı bir faktör olarak görürken, bazıları bu durumu daha yüksek statü ve gelir olarak görebilmektedir (Başaran, 2008; akt. Yurtseven, 2019).

Murphy (1985), terfi ile birlikte ücret artışının da gelmesinin çalışanların terfi istemesindeki en büyük sebep olduğunu ve bu şekilde iş doyumlarının artacağını belirtmektedir. Böylece, terfinin değeri alınan ücret artışıyla belirlenmektedir.

Lup (2017), kadınların iş hayatlarında yaşadıkları cam tavan sendromundan yola çıkarak erkekler ve kadınların müdürlüğe terfi edilmelerinin etkilerini araştırmıştır. Gerçekleştirilen bu araştırmada 6965 kadın çalışan, 6069 erkek çalışan örneklem olarak alınmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, yöneticiliğe terfi ettirilen erkek çalışanların iş doyumlarının arttığı; yöneticiliğe terfi ettirilen bazı kadın çalışanların iş doyumlarında bir

değişiklik olmadığı, ancak bazı kadın çalışanların iş doyumunun düşüş gösterdiği saptanmıştır.

Yönetim

Örgütler; yönetim şekilleri, çalışana gösterilen değer ve çalışanların örgütleriyle bir bağ kurmasını sağlamak açısından yeterli özveriyi gösterdiği ölçüde verimli ve başarılı olabilmektedir. Çalıştığı kurum ile bağ kurabilen bir çalışan, kurumun başarısını kendi başarısı, kurumun başarısız olmasını da kendi başarısızlığı olarak nitelendirmektedir. Bir kurumun başarılı olabilmesi için gerekli bu bağın kurulması, çalışan iş doyumunu da artıracaktır. Örgütlerin belirledikleri amaçlarına ulaşmaları için en önemli gerekliliklerin başında çalışanın iş tatmini gelmektedir. Bu açıdan yöneticilerin ve yönetim tarzlarının çalışan üzerindeki etkisi, örgütün başarısına giden yolda önemli bir faktör niteliğindedir (Titizoğlu ve Eren, 2014).

Şüphesiz, çalışanların büyük bir çoğunluğu işlerini icra ederken çeşitli nedenlerle stres yaşamaktadırlar (O'Connor, 2006; akt. Kula, 2016). Yöneticilerin, işin getirdiği sorumluluk ve stres ile başa çıkmaya çabalayan çalışanların üzerindeki bu yükü hafifletmesi en zor görevlerinden biridir. Yöneticiler iş yeri kurallarının ve işin nasıl yapılacağının belirlenmesi gibi birçok konuda birincil sorumludur. Bu bakımdan yöneticiler, çalışanlara uygun çalışma koşullarının sağlanmasından ve bazı durumlarda esnek davranılmasından da sorumludur. Yöneticilerin, çalışanlar ile iyi bir ilişkiye sahip olması onların işin getirdiği stresten daha kolay kurtulmasını sağlamaktadır. Aynı zamanda, yöneticilerin ve çalışanların arasındaki olumlu ilişkiler, çalışanın kendisini örgüt ile özdeşleştirmesine yardımcı olmaktadır (Kula, 2016).

Yöneticilerin iş yerlerinde birçok sorun ile uğraştıkları bilinen bir gerçektir. Bu sorunlar ile başa çıkma yolları ve başarı durumları da onların liderlik özelliklerine bağlı olmaktadır. Yöneticilerin aynı zamanda iyi birer lider olmaları, çalışanların iş doyumlarının artmasında önemli bir paya sahiptir (Wicks, 2005; akt. Kula, 2016). Çalışanları ikna edebilen, çalışanlar ile etkili iletişim sağlayabilen, onları motive eden ve gelecekte meydana gelebilecek değişimlere hazırlayan liderler işin etkinliğini artırarak çalışma ortamında iyi bir sinerji elde edebilir ve bu da çalışanların iş doyumuna olumlu yansıyabilir (Tengilimoğlu, 2005). Mevcut insan kaynağının doğru yönetilmesi ve yönlendirilmesi ile hem çalışanlar hem de işin kendisi olumlu yönde ilerlemektedir.

Vural vd. (1999), çalışanların iş doyumunu etkileyen temel faktörlerin arasında yöneticilerin liderlik davranışlarının önemli bir yer tuttuğunu öne sürmektedir.

Taş ve Önder (2010), bir üniversite rektörlüğünde görevli yöneticilerin liderlik davranışlarının 143 çalışanın iş doyumu üzerine etkilerini incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre, yöneticilerin yapılan iş ile uyumlu liderlik özellikleri göstermeleri çalışanların iş doyumlarını olumlu yönde etkilemektedir. Bu sonuca göre araştırmacılar, çalışanların kendilerini makine gibi değerlendiren, maddi bir varlık olarak nitelendiren ve kendilerini yalnızca "yöneten" yöneticiler yerine, yönlendirme yapan, karşısındaki insana saygı duyan, yönetime çalışanları da katan ve çalışanları geliştiren yöneticilere ihtiyaç duymakta olduklarını belirtmektedir.

Titizoğlu ve Eren (2014) tarafından Bolu ilindeki beş işletmenin çalışanlarıyla gerçekleştirilen araştırma sonuçlarında, dönüşümcü ve etkileşimci liderlik özelliklerinin iş tatmini üzerinde anlamlı ve pozitif şekilde etkileri olduğu ortaya konulmuştur. Bu sonuca göre, dönüşümcü ve etkileşimci liderlik özellikleri gösteren yöneticilerin varlığı, çalışanların iş doyumunu artırmaktadır.

Kurumların vizyonları, misyonları, yapılan işin farklılaşması ve bunlar gibi birçok nedenden dolayı her liderlik özelliğinin farklı kurumlarda aynı sonucu vermesi beklenmemektedir (Uğurluoğlu ve Çelik, 2009).

Baltacı vd. (2014) tarafından konaklama işletmelerinde çalışan personeller ile gerçekleştirilen çalışmada, olumsuz özellikleri ön planda olan bir etkileşimci liderin, çalışanların iş doyumunu düşürdüğü saptanmıştır. Öte yandan, çalışanların iş doyumunu etkileyen en önemli liderlik özelliğinin etkileşimci liderlik olduğu bildirilmektedir. Bu liderlik özelliğini sırasıyla vizyoner liderlik ve dönüşümcü liderlik takip etmektedir.

Akyüz, Kaya ve Aravi (2015) ise kamu kuruluşlarında görevli yöneticilerin görüşleriyle, liderin güç kaynaklarının çalışan iş tatmini üzerindeki etkisini araştırmıştır. Liderin karizmatik gücünün, ödüllendirme gücünün, uzman gücünün, zorlayıcı gücünün ve yasal gücünün güç kaynakları olarak ele alındığı araştırma sonuçlarına göre, liderin karizmatik gücünün ve uzman gücünün iş tatmini üzerinde etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Liderin ödüllendirme ve yasal gücünün ise iş tatmini üzerinde etkili olduğu görülmüştür. İş doyumu üzerindeki en etkili güç kaynağının ise ödüllendirici güç olduğu ortaya konulmuştur. Dolayısıyla, çalışanların iş tatminini artırmak isteyen yöneticilerin,

çalışanlarını gözlemleyerek onları takdir etmeli, ödüllendirilmelerini sağlamalı ve gerektiğinde terfi almalarını sağlamaları için olumlu görüş bildirmeleri önemlidir.

2.3. Okul Örgütü

Örgüt kavramı, bireylerin ve kurumların ortak hedeflerini gerçekleştirmek adına önceden kararlaştırılmış kurallara göre eylemlerin gerçekleştirildiği bir yapılanmadır. Bu yapılanmada kişiler, görev ve sorumluluklarının bilincinde olarak bir arada bulunurlar (Bozkurt, Ergun ve Sezen, 1998; akt. Altınok, 2019). TDK (2018), bu tanıma benzer olarak örgüt kavramını "ortak hedefler ya da işi gerçekleştirebilmek amacıyla bir araya gelmiş birey ya da kurumların meydana getirdiği birliktelik" olarak tanımlamaktadır. Örgütler, açık/kapalı, biçimsel/biçimsel olmayan, formal/informal gibi çeşitli şekillerde gösterilebilmektedir (Aytaç, 2004; akt. Yalçın, 2020).

Bireyler, hayatlarının başlangıcından itibaren bir takım istek ve arzularda bulunmaktadır. İnsanlar, bu istek ve arzularının kendi bilgi, beceri, yetenek, enerji ve zamanlarını aştığını ve tek başlarına bu istekleri karşılayamayacaklarını anlamaları ile diğer insanlarla işbirliği içerisinde olmaları gerektiğini anlamışlardır. Bu nedenle, bireyler ortak amaçları doğrultusunda belli bir yapı ve kurallar içerisinde bir araya gelmektedir. (Altınok, 2019).

Örgüt kavramına eğitim penceresinden bakıldığında akıllara ilk olarak okullar gelmektedir. Okul, insanlık için oldukça önemli bir yere sahip olan bir örgüttür. Eğitim hayatımızın başlamasından bitmesine dek insani ilişkilerin iç içe olduğu, iletişimin çok yoğun yaşandığı ve eğitim hizmetinin üretildiği bir örgüt olan okul örgütünün en önemli özelliği, toplum değerlerini nesilden nesile aktarmasıdır (Altınok, 2019). En önemli eğitim kurumu okullardır. Okullar, gelecek nesilleri inşa etmek ve onların toplumun aktif birer üyeleri olmaları adına sahip olmaları gereken bilgi ve becerileri kazandırmakla sorumludur (Ababneh, 2009; akt. Safia, 2020).

Okul örgütü veya eğitim örgütü, üstlendikleri sorumlulukları ve bulundukları çevreye olan etkileri sebebiyle sürekli gelişmek durumundadır. İnsanların ve buna bağlı olarak toplumların sürekli değişen gereksinimleri nedeniyle okul örgütlerine yönelik beklentiler değişmektedir. Okul örgütleri de değişen bu beklentilere cevap verebilmek adına işleyiş, yapı ve süreçlerinde değişimlere gitmektedir (Terzi, 2011). Başka bir deyişle, okul örgütleri her daim "öğrenen bir örgüt" olmak durumundadır.

Öğrenen örgüt, çevresinde yaşanan değişimlere uyum sağlayabilen ve çalışanlarını geliştirmek adına kendisini sürekli yenileme amacında olan dinamik bir örgüttür (Gürsel, 1998; akt. Yalçın, 2020). Bu noktada, okul örgütünün bir öğrenen örgüt halini alması ile bireylerin ve toplumun değişen gereksinimlerine yanıt verebilecek duruma gelmesi mümkün olabilir. Öğrenen örgütlerde oluşturulan ortam sayesinde, çalışanlar kapasitelerini geliştirerek uygulamaya geçiş fırsatı yakalarken, diğer yandan bu süreçte oluşabilecek çeşitli engelleri de ortadan kaldırmaktadırlar (Yalçın, 2020).

Deming (1986; akt. Rowden, 2000), insanların motivasyon, özgüven, değer, öğrenmeye merak ve öğrenmeden zevk alma içgüdüleri ile doğduğunu belirtmektedir. Araştırmacıya göre, insanların bu içgüdüleri yeni yürümeye başladıkları bebeklik dönemlerinde bozulmaya başlamakta ve bu içgüdülerin yerini notlar, derecelendirmeler ve yıldızlar almaktadır. İş yerlerinde de durum farklı değildir. İnsanlar, takımlar veya bölümler derecelendirilir; tepede olanlar için ödül, en sonda olanlar için ceza verilir. Çalışanlara verilen kotalar (satış kotası vs.), teşvik primleri ve başka iş planları gelecek için yarardan çok zarara neden olmaktadır. Bu noktada, merak kavramının önemi ortaya çıkmaktadır, çünkü uzun vadede daha yüksek performans daha yüksek seviyedeki öğrenmeye bağlıdır. Aynı zamanda, merakın sınırlandırılmadığı nokta hem öğrenme hem de iyi performans için başlangıç yeri olabilir (Rowden, 2000).

Reio ve Wiswell (2000)'e göre merak, daha önce bahsedilen teşvikler, ödüller vs. gibi konulardan daha yararlıdır. Bunun nedeni, merakın öğrenmeye, öğrenmenin de iyi performans sergilemeye yöneltmesidir. Merak eden ve iyi performans gösteren çalışan yaptığı işten keyif alacağı için mesleki doyumu da artacaktır. Bu nedenle işe yönelik merakın canlı tutulması gereklidir. Reio ve Wiswell (2000), hizmet sektöründe çalışan 233 kişi ile gerçekleştirdikleri araştırmada, merakın örgüt öğrenmesinde önemli bir rol oynadığını belirtmişlerdir. Araştırmanın bir diğer sonucuna göre, merak ile başlayan bireysel öğrenme, örgüt öğrenmesine dönüşür ve bu da çalışan performansına olumlu yansır.

Eğitim literatüründe öğrenen örgüt kavramı "öğrenen okul" kavramı şeklinde kullanılmaktadır. Yenilikçi, aldığı eğitimleri özümseyip bunlara uyum sağlayan, öğrenci-veli-yönetim-personel ile aynı amaç doğrultusunda hareket eden, liderlik özellikleri sergileyen ve bu özelliklerini geliştiren öğretmenlerin varlığı öğrenen okul olma yolunda okul örgütünün gidişatını hızlandıracaktır (Yalçın, 2020). Okul örgütünün öğrenen bir okul

haline gelmesi için değişime açık olması ve örgütsel öğrenme kültürüne sahip olması gerekmektedir.

Bu tip okullarda hem öğretmenler hem de diğer paydaşlar kendi alanları ile ilgili gelişmeleri, yenilikleri ve değişimleri devamlı takip eder (Şimşek ve Yıldırım, 2004). Görüldüğü üzere, öğretmenlere ve diğer paydaşlara konu ile ilgili büyük görev düşmektedir. Bu noktada, öğretmenlerin ve diğer tüm paydaşların birtakım olarak çalışması önemlidir. Okul yöneticilerinin elde edilen başarıları bir takım başarısı olarak göstermesi, okulun öğrenmeye ve kendini geliştirmesine katkıda bulunacaktır (Doğan ve Yiğit, 2015). Elde edilen başarıların bir takım çalışması olarak tüm paydaşlar tarafından kabul görmesi için okullarda; karara katılım ve problemlere yönelik toplantıların gerçekleştirildiği bir kurum kültürü oluşturulması (Alp, 2007), öğretmen davranışlarıyla okulun dinamik yapısı arasında bir bağ oluşturulması (Schechter ve Qadach, 2012), varılmak istenen amacın öğrencinin öğrenmesi olarak belirlenmesi (Wayne ve Cecil, 2010; akt. Doğan ve Yiğit, 2015), bilginin üretiminin yanı sıra paylaşılması, yorumlanması ve kullanılabilmesi (Jilinda vd., 2000) ve okuldaki informal yapılar sayesinde sosyalleşmenin sağlanması (Ferraria ve Pulecio, 2012) gerekmektedir.

Özellikle öğretmenlerin özverili çalışmalarıyla oluşturulabilecek olan öğrenen okul ortamı, öğretmenlere olumlu etki edecek ve mesleki anlamda mutluluklarının yükselmesine yardımcı olacaktır. Araştırmalar göstermiştir ki çalışanlar değişime açık oldukça, mesleki mutlulukları da yüksek seviyede kalmaktadır. Çalışanların örgütteki öğrenme fırsatları, gelişimlerine ve kariyerlerine yönelik ilerleme istekleri ve buna doğrudan etkisi olacak bir öğrenme kültürünün oluşturulması çalışanların mesleki mutluluklarını olumlu olarak etkilemektedir (Bil, 2018).

2.4. Örgüt İçi İletişim

İletişim; gerçeklerin, düşüncelerin, duyguların vb. gibi kavramların insanlar, gruplar veya örgütler tarafından bir taraftan diğer tarafa iletilmesidir (Sabuncuoğlu ve Gümüş, 2008; akt. Tınaztepe, 2012).

Sözel veya sözel olmayan işaret ve sembollerin kullanımı ile bir anlayış ve düşünce oluşturma süreci olarak tanımlanabilen iletişim kavramı, hem insanlar hem de örgütler için vazgeçilmezdir (Erbil, 2017). İki veya daha fazla insanın birbirleriyle konuşmasının iletişim olarak kabul edilmesi gibi hayvanların da birbirleriyle çeşitli sebeplerle kurdukları

bildirimler de iletişim olarak kabul edilebilir (Eyyüpoğlu, 2017). İletişimin ortaya çıkması için iki insan, iki hayvan, bir insan ile bir hayvan veya bir insan ile makine arasındaki bilgi alışverişinin iletişim olarak kabul edilmesi mümkündür (Dökmen, 2012; akt. Eyyüpoğlu, 2017). Burada önemli olan husus, iki adet sistemin bir amaç doğrultusunda bilgileri birbirlerine aktarması ve geri dönüt almasıdır.

Örgütsel anlamda ise iletişimi; bir örgütteki günlük faaliyetlerin yürütülmesi ve örgütsel amaçların gerçekleştirilmesi adına, örgütle ilgili iç ve dış unsurlar ile olan bilgi ve düşünce alışverişi olarak tanımlamak mümkündür (Tutar ve Yılmaz, 2003; akt. Tınaztepe, 2012). Dolayısıyla, örgütsel iletişim, örgüt içi iletişim ve örgüt dışı iletişim olarak ikiye ayrılmaktadır (Erbil, 2017).

Bir örgütün kuruluş amacı; ürün, hizmet vb. üreterek, bu ürün veya hizmetin karşılığında sermaye sürekliliğinin sağlanması ve kar elde edilmesidir. Bahsedilen bu ürün veya hizmet, okullarda olduğu gibi kâr amacı gütmek zorunda olmayabilir. Hedef, sermaye sağlanması veya kar elde edilmesi olmasa da her açık sistem bir girdi-işlem-çıktı sürecine tabi olmaktadır. Amaç para kazanmak veya bir öğrencinin iyi yetişmesi olabilir. Amaç her ne olursa olsun, örgüt sürekliliğinin sağlanması için üretkenliğin ve verimliliğin iyi bir seviyede tutulması ve gerektiğinde arttırılması gerekmektedir (Bozkuş, 2016)

Sağlam bir örgütsel iletişimin var olması, organize olma adına temel taşlardan birine sahip olmak anlamına gelmektedir (Johansson, 2007; akt. Eyyüpoğlu, 2017). Bu durumda, örgüt içinde bulunan tüm unsurların planlanması, örgütlenmesi, yönlendirilmesi ve denetimlerinin yapılması gerekmektedir. Bu planlama, örgütleme, yönlendirme ve denetim eylemleri ise ancak iletişim sayesinde gerçekleştirilebilir (Tutar ve Yılmaz, 2012; akt. Eyyüpoğlu, 2017). Buna ek olarak, örgüt içi iletişimin, iş performasına, iş doyumuna, motivasyona ve yenilikçiliğe etkisi olduğu belirtilmektedir (Karami, 2007; akt. Erbil, 2017). Örgüt içinde etkili bir iletişim ağının bulunmasının, yönetimin ve çalışanların iyi motive olmasını sağlayacağı söylenebilir. Bu nedenle etkili bir örgüt içi iletişim sağlamak, iş görenlerin memnuniyetini ve motivasyonunu arttırmaya yönelik verimli bir seçenektir (Erbil, 2017).

Çalışanlar, onlardan neyin yapılmasının istendiğini, bunun neden ve nasıl yapılması gerektiğini, yönetimin beklentilerinin ne olduğunu ve yaptıkları iş ile ilgili neler olup bittiğini öğrenmek isterler (Göçer, 2010). Robbins (1998; akt. Tınaztepe, 2012), bunların

öğrenilmesinin çalışan için olumlu etki yaratacağını, çünkü bu etkili iletişim ortamının çalışanı güvende hissettireceğini ve işini yaparken daha rahat olacağını belirtmektedir. Buradan hareketle, etkili bir iletişimin olmadığı örgüt içi ilişkilerde, çalışanların huzursuz, güvensiz, işe ilgisiz, çalışanlar arasında saygı eksikliği ve motivasyon düşüklüğü söz konusu olabilir (Gürgen, 1997; akt. Tınaztepe, 2012).

2.5. Öğretmenlerin Mesleki Mutlulukları

Ülkelerin gelişmişlik seviyelerinin en önemli göstergesi olarak eğitime işaret edilmektedir. Eğitime gösterilen önem ve bilimsel nitelikli bilginin daha ileriye taşınması arasında yüksek ilişki bulunmaktadır. Yüksek yaşam standartlarına sahip insanların yaşadığı, teknolojik ve sanayileşme gelişimlerini en üst seviyeye taşımış olan gelişmiş ülkelerde eğitime ayrılan bütçe, gelişmekte olan veya az gelişmiş ülkelere göre çok daha fazla olmaktadır (Kumaş ve Deniz, 2010).

Eğitim alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde, öğretmenlerin toplumu yetiştirme ve şekillendirme konusundaki önemi ve etkisi hakkında fikir birliği mevcuttur. Nalkıran (2019), öğretmenlerin mesleklerini mutlu bir şekilde yürütmelerinin, yetiştirdikleri bireylerin ve buna bağlı olarak toplumun mutluluk oranının yükselmesi anlamına geleceğini belirtmektedir. Diğer meslek gruplarında çalışan bireyler gibi öğretmenler de günlerinin önemli bir kısmını çalıştıkları eğitim kurumlarında geçirmektedir. Öğretmenlerin çalıştıkları kurum içerisinde beklentileri yerine getirmeleri ve sorumluluklarını doğru bir şekilde icra etmeleri uygun kurumsal çevrenin bulunmasıyla doğrudan ilişkilidir (Mete ve Serin, 2014; akt. Koç, 2020). Mesleki anlamda mutlu olmayan bir bireyin, genel yaşam doyumunun da bundan etkilenmesi kaçınılmazdır (Kumaş ve Deniz, 2010). Konu öğretmenler olduğunda ise durum daha da önem arz etmektedir. Daha önce belirtildiği üzere öğretmenlerin bir toplumun geleceğine olan etkisi düşünüldüğünde, iş doyumu yüksek olan bir öğretmenin mutlu bir toplumun yapı taşlarını oluşturacağı söylenebilir.

Eğitim-öğretim faaliyetlerinin merkezinde öğretmenler ve öğrenciler bulunmaktadır. Öyle ki, öğretmenlerin mesleki anlamda mutlu olmayışları eğitim-öğretim süreçlerini ve öğrencileri doğrudan etkileyebilmektedir. Öğretmenler yalnızca bilgi aktarımı konusunda değil, aynı zamanda sınıf içi ve sınıf dışındaki tüm davranış, tavır ve tutumları öğrencilerin dikkatini çekmektedir (Can ve Arslan, 2018).

Öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşim düzeylerinin farklılaştığı belirtilmektedir. Öğretmeni ile arasındaki bağın kuvvetli ve yoğun olmadığını düşünen bir öğrenci kendini dışlanmış hissedebilirken, kuvvetli ve yoğun bir bağ olduğunu düşünen bir öğrenci için öğretmenine olan yakınlık daha fazla olabilmektedir. Aynı zamanda, sosyal becerilere sahip öğrenciler ile kolaylıkla olumlu ilişkiler kurabilen öğretmenlerin, yeterli seviyede sosyal beceriye sahip olmayan öğrenciler ile olumlu ilişkiler kurmalarının daha güç hale geldiği belirtilmektedir (Şahin, 2014). Öğrencilerin öğretmenlerini nasıl gördükleri ile ilgili gerçekleştirilen bir metafor çalışmasında Tulunay-Ateş (2016), öğrencilerin %10,8'inin öğretmenlerini anne veya baba olarak nitelendirdiğini ortaya koymuştur. Buradan hareketle, öğretmenlerin öğrenciler üzerindeki etkisini değerlendirmek mümkündür. Öğrencilerin, öğretmenlerini rol model aldıkları ve yakınlık kurdukları bu ortamda, öğretmenlerin mesleki mutluluklarının yüksek seviyede olmasının önemli olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin iş doyumunu etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. İlgili alan yazın incelendiğinde, öğretmenlerin iş doyumlarının yaş, kıdem, medeni durum, branş, eğitim durumu ve cinsiyet değişkenleriyle ele alındığı görülmektedir (Şahin, 2013). Koruklu vd. (2013), öğretmenlerin ekonomik durumlarının, çalışma şartlarının, çalışma saatlerinin, yöneticilerinin iletişim becerileri ve davranışları ile öğretmenlerin kişisel özelliklerinin bu faktörler içerisinde bulunduğunu belirtmektedir. Bunun yanında, Şahin (2013), öğrenci performansının ve davranışlarının, iş arkadaşlığının, çeşitli evrak işlerinin ve mesleğe yönelik saygının azalmasının öğretmenlerin mesleki doyumlarına etki ettiğini belirtmektedir. Benzer şekilde Dinham ve Scott (1998), öğretmenlerin iş doyumlarının; öğrenci başarısı, öğretmenin kendi başarısı, olumlu yönde değişim gösteren öğrenci tavır ve davranışları, başkaları tarafından tanınma, bireysel gelişim, uzmanlık ve meslektaşlarla olumlu ilişkiler konularından olumlu yönde etkilendiğini bildirmektedir. Öte yandan, değişen eğitim politikaları ve prosedürleri, sosyal problemlerle ilgili okullardan beklentinin yüksek olması, öğretmenlerin toplumdaki saygınlığının azalması, kötü yönetim, var olan sorumluluklara yenilerinin eklenmesi ve evrak işlerinin artması öğretmenlerin iş doyumlarının olumsuz yönde etkilemektedir (Dinham ve Scott 1998). İş doyumsuzluğunun artmasıyla iş stresinin artması da doğrudan ilişkilidir (Dinham, 1993). Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin mesleki doyumunu etkileyen birçok faktörün araştırmacılar tarafından ele alındığı görülmektedir.

2.5.1. Öğretmenlerin Genel Mesleki Mutluluklarına İlişkin Araştırmalar

Demir (2001) tarafından sınıf öğretmenlerinin iş doyumunu etkileyen faktörlerin araştırıldığı çalışmada, köylerde görev yapan öğretmenler ile ilçe merkezlerinde görevli öğretmenler arasında; iletişim, hizmet içi eğitim, terfi, meslek saygınlığı, ödül, fiziki koşullar ve işin niteliği faktörleri açısından anlamlı farklılıklar olduğu ve bu nedenle öğretmenler arasındaki iş doyumu düzeylerinin farklılaştığı gösterilmektedir. Bu konuda yapılan daha güncel araştırmalarda da (Özpınar ve Sarpkaya, 2010; Çapuk ve Ünsal, 2017) benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir.

Gündüz (2008) tarafından gerçekleştirilen İlköğretim Okullarında Örgütsel İklim ile Öğretmenlerin İş Doyumu Arasındaki İlişki konulu araştırmada 750 öğretmene 3 bölümden oluşan bir ölçek uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin iş doyumuna yönelik cinsiyet, medeni durum ve okuldaki görev değişkenlerinin anlamlı bir fark oluşturmadığı; yaş, okuldaki kıdem, mezun olunan okul ve mesleki kıdem değişkenlerinin ise anlamlı fark oluşturduğu belirtilmektedir.

Koruklu vd. (2013)'nin ortaöğretim öğretmenlerinin iş doyum düzeylerini ele aldığı araştırmada; iş doyumunu etkileyen demografik faktörler ile öğretmenlerin yöneticileri ve meslektaşları ile ilişkileri, ekonomik durumları, öğrenci başarı durumları, değişen ders programları ve sınav sistemleri, hizmet içi eğitime ilişkin görüşleri ile okulun fiziksel şartları faktörleri araştırmaya konu edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin iş doyumlarının; yaş, okulun fiziksel durumu, meslektaşlar ile ilişkiler, değişen sınav sistemleri ve ders programları ile hizmet içi eğitimlere ilişkin görüşlere göre anlamlı farklılık oluşturduğu görülmektedir. Öte yandan, öğretmenlerin iş doyumlarının, cinsiyet, branş, kıdem, yöneticiler ile ilişkiler, ekonomik durum ve öğrenci seviyelerine ilişkin görüşlere göre anlamlı farklılık saptanmadığı bildirilmektedir.

Terzi (2017), öğretmenlerin iş doyumları ile mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi ele aldığı çalışmasında, öğretmenlerin içsel doyum, dışsal doyum ve toplam iş doyumlarının onların genel mutluluklarını anlamlı şekilde yordadığını ortaya koymaktadır. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin iş doyumlarının mutluluk düzeyleri üzerinde etkili olduğu ortaya konulmuştur.

Yurtseven (2019), öğretmenlerin mesleki mutluluklarının incelenmesi konulu çalışmasında, öğretmenlerin mesleki doyumlarını etkileyen birçok faktörün bulunduğunu ve

bu faktörlerin arasında okul iklimi, okul kültürü, mesleki tükenmişlik, örgütsel adalet, yönetici davranışları, okulun fiziki ortamı, farklı kademe ve branşlarda bulunma ile diğer demografik değişkenlerin mesleki mutlulukla ilişkili olduğunu belirtmektedir.

Genç, Şahin ve Altuntaş (2020) tarafından öğretmenlerde mutluluk ve iyimserlik üzerine gerçekleştirilen araştırmada, öğretmenlik mesleğini saygın bulan öğretmenlerin daha mutlu olduğu ortaya çıkarılmıştır. Araştırmada kitap okumanın mutluluk üzerindeki etkisi de araştırılmış ve öğretmenlerden kitap okuyanların daha fazla mutlu hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Bahçalı (2020) tarafından mesleki ve teknik liselerde çalışan kültür öğretmenlerinin okullarda yaşanan bazı sorunlardan dolayı iş doyumlarının nasıl etkilendiğini ortaya çıkarmayı amaçlayan yürütülen yüksek lisans tezinde 16 öğretmen ile görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin iş doyumlarını etkileyen birden çok bireysel ve örgütsel faktörlerin bulunduğu ortaya konulmuştur. Bunlardan; veli ile iletişim, öğrenci ile iletişim, eğitim politikaları ve müfredat gibi örgütsel faktörlerin iş doyumunu daha fazla etkilediği belirtilmektedir.

Koç (2020), öğretmenlerin iş yeri mutluluğu ile bireysel mutlulukları arasındaki ilişkiyi ele aldığı çalışmasında, kadın öğretmenlerin iş yeri mutluluklarının yüksek seviyede olduğunu; 22 ile 29 yaş arasında bulunan öğretmenlerin hem iş yeri hem de bireysel mutluluklarının yüksek olduğunu; bekar öğretmenlerin iş yeri mutluluklarının yüksek olduğunu; çocuk sahibi olmayan öğretmenlerin bireysel mutluluklarının yüksek olduğunu; kıdemi daha düşük olan öğretmenlerin daha mutlu olduğunu ortaya koymuştur.

Şenol (2020), öğretmenlerin mesleki profesyonellik algılarının mesleki statü, iş memnuniyeti ve öz yeterlik algıları üzerine etkisini ele aldığı doktora çalışmasında, öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin; mesleki statü, iş memnuniyeti ve öz yeterlik algılarının önemli bir belirleyicisi olduğunu ortaya koymuştur. Algılanan mesleki statünün arttırılmasıyla öğretmenlerin iş memnuniyetlerinin de dolaylı olarak artacağı vurgulanmaktadır. Öğretmenlerin iş memnuniyeti algıları, mesleki kıdem ve mesleği tercih etme nedenine göre farklılık göstermekteyken; cinsiyete, mezuniyet durumuna ve branşa göre farklılık göstermemektedir. Öte yandan, mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin yeni başlayan öğretmenlere göre daha düşük iş memnuniyetine sahip olduğu belirtilmektedir.

Bozanoğlu (2020), öğretmenlerde iş yeri arkadaşlığı, mesleki doyum ve örgütsel huzur ilişkisini konu aldığı çalışmasında, öğretmenlerin mesleki doyum algılarının cinsiyet, branş, mezun olunan fakülte, öğrenim düzeyi, kıdem değişkenlerine göre farklılık gösterdiği; görev yapılan öğretim kurumu ve mevcut okulda görev yapma süresi değişkenlerine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Arı (2021), öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve iş doyumu düzeyleri arasındaki ilişkiyi konu edindiği araştırmasında, örgütsel bağlılığın iş doyumunun yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre örgütsel bağlılığı yüksek seviyede olan öğretmenlerin iş doyumları da artmaktadır. Araştırmanın diğer sonuçlarına göre, öğretmenlerin iş doyumu düzeylerinde cinsiyet, yaş, eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklılık bulunmadığı; ancak branş değişkenine göre anlamlı farklılık bulunduğu belirtilmektedir.

2.6. Uzaktan Eğitim

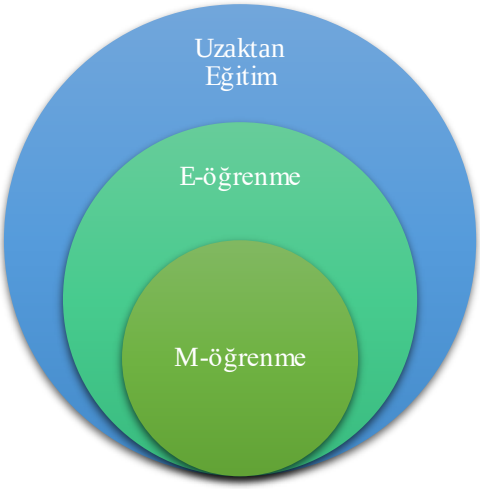
Yüzyıllardır bilgi alışverişinde bulunan insanlar, elde ettikleri bilgi birikimlerini çeşitli yollarla birbirlerine ve kendilerinden sonra gelecek olan insanlara iletmişlerdir. Bunu kimi zaman söz, kimi zaman resim, kimi zaman ise yazı ile yapmışlardır. Bilgi aktarımının yüzyıllar önce yaşamış olan insanlar için önemi, aynı şekilde günümüzde de devam etmektedir. İnsanlık boyunca en önemli bilgi aktarımı yolu olarak okullar kurulmuş ve insanların aynı fiziksel ortamda bulunarak eğitim-öğretim süreçlerine devam etmesi sağlanmıştır. Günümüzde de bu eğitim-öğretim yöntemi en sık kullanılan yöntemdir (Karasu ve Sarı, 2019).

Bilgi çağı olarak isimlendirilen 21.yy'da, bilgi teknolojileri hızla gelişim göstermektedir. Bilgisayarın icadıyla hızlanan bu gelişim, günümüzde mobil ve bulut teknolojileriyle gelişimini sürdürmektedir. Bilgi teknolojileri temelde her türlü veriyi oluşturmak ve bu verilere ulaşım sağlamak amacıyla kullanılmaktadır (Şimşek-Yılmaz, 2019). Bahsi geçen bu verilerin her biri "bilgi" olarak karşımıza çıkmamaktadır. Ancak, toplanılan verilerin analiz edilerek karşımıza bilgi olarak çıkması mümkün olmaktadır (Ergönül, 2020). Bu noktada, uzaktan eğitim yönteminin de gelişen ve büyüyen bilgi teknolojileri sayesinde bilginin insanlara ulaşmasını kolaylaştırdığı söylenebilir.

Eğitim-öğretim ortamının, fiziksel sınıf ortamından sanal sınıf ortamına taşınması geçmişte ütopik bir düşünce olarak görülürken, günümüz teknolojik gelişmeleriyle mümkün hale gelmiştir. Teknolojinin henüz bu denli gelişmediği geçmiş dönemlerde, çeşitli

nedenlerden dolayı sınıf ortamında bulunma şansı olmayan bireyler için çeşitli çözümler bulunmaya çalışılmıştır. Sanayi devriminin ardından iyi yetişmiş iş gücüne ihtiyacın artmasıyla bu arayış, bilginin mektup yoluyla iletilmesi çözümünü beraberinde getirmiştir. Mektup yoluyla serüvenine başlayan uzaktan eğitim; daha sonraları telgraf, radyo ve televizyon gibi teknolojik gelişmeler ile yeni boyutlar kazanmıştır (Karasu ve Sarı, 2019).

Bilgisayarın ve internetin geliştirilmesi ve yaygınlaşmasıyla internet üzerinden yapılan eş zamansız (asenkron) uzaktan eğitim-öğretim faaliyetlerinin, eş zamanlı (senkron) uzaktan eğitim-öğretim faaliyetlerine dönüştüğü görülmektedir. Bu gelişmeler ışığında "elektronik öğrenme" (E-öğrenme) kavramı uzaktan eğitim içerisinde kendisini göstermeye başlamıştır. E-öğrenme, öğrenenlerin istedikleri yerde ve istedikleri zamanda, bir bilgisayar, taşınabilir cihaz ve internet bağlantısı kullanarak sanal ortamda gerçekleştirdikleri öğrenme şeklidir (Golwalkar, 2014). Bunun yanında, telefonların adeta birer bilgisayar haline gelmeleri ve yanımızda taşınma kolaylığı ve mobil uygulamalardaki gelişmeler, uzaktan eğitimi artık yanımızda taşıyabildiğimiz bir eğitim-öğretim yöntemi haline getirmiştir. Zaman içerisinde, taşınabilir cihazların insanların hayatında büyük bir yer edinmesi ile e-öğrenme kavramı bazı değişimler göstermeye başlamış, taşınabilir cihazların (tablet, akıllı telefon, vb.) öğrenme amaçlı kullanılmaya başlamasıyla "mobil-öğrenme (m-öğrenme)" kavramı ortaya çıkmıştır (Karaduman, 2018). Sharma ve Kitchens (2004) uzaktan gerçekleştirilen eğitim/yetiştirme faaliyetlerinin uzaktan öğrenmeden e-öğrenmeye ve sonrasında e-öğrenmeden m-öğrenmeye doğru bir evrim geçirdiğinden bahsetmektedir. Bu kavramların birbirlerinden tam anlamıyla ayrılmaları araştırmacılar tarafından uygun görülmemektedir. Georgiev vd. (2004), e-öğrenme ve m-öğrenmenin uzaktan eğitim içerisinde bulunduğunu ve bunların ana başlığının uzaktan eğitim olduğunu vurgulamaktadır. Konuyla ilgili olarak Georgiev vd. (2004)'nin aşağıdaki şekline (Şekil 2.1) göz atılabilir:



Şekil 2.1 Uzaktan Eğitim, E-Öğrenme, M-Öğrenme İlişkisi (Georgiev vd. 2004)

Görüldüğü üzere uzaktan eğitim uygulamaları, her geçen gün gelişen bilişim teknolojileri sayesinde, kilometrelerce uzakta farklı ortamlarda bulunan öğretmen ve öğrencilerin görüntülü ve sesli olarak bir araya gelmelerini sağlamaktadır. Uzaktan eğitimin yaygınlaşmasıyla birlikte eğitim de küreselleşmektedir. Küresel eğitim, dünyanın dört bir yanında bulunan öğrencilerin, farklı ülkelere gitmeden lisans, yüksek lisans ve doktora yapmalarına imkan tanımaktadır. Türkiye'de yaşayan bir öğrencinin İngiltere'deki bir üniversiteden uzaktan eğitim yoluyla yüksek lisans derecesi alması buna örnektir (İşman, 2011).

Ülkelerin ve toplumların gelişmişlik düzeyini etkileyen en önemli unsurların başında eğitim gelmektedir. Bu nedenle eğitim sistemlerinin doğru, ihtiyaçların karşılanmasına yönelik ve nüfus yoğunluğundan ekonomik duruma kadar detaylı analizler yapılarak oluşturulması gerekmektedir. İşman (2011)'e göre, gelişmemiş ülkeler eğitimin maliyeti konusundaki ekonomik çözümlere, gelişmekte olan ülkeler kitle eğitimini sağlayan çözümlere, gelişmiş ülkeler ise yaşam boyu eğitim ihtiyacını sağlayacak ve eğitimin kalitesini arttıracak çözümlere ihtiyaç duymaktadırlar. Tüm bu ihtiyaçlar göz önünde bulundurulduğunda, ülkelerin çözeceği eğitim sorunları ve çözmekte izleyeceği yollar farklı olsa da temel amaç eğitim kalitesinin arttırılmasıdır. Eğitim kalitesi sorunları dünyanın her yerinde çeşitli şekillerde karşımıza çıkmaktadır. İşman (2011), Türk Eğitim Sistemi özelinde bu sorunları 13 ana noktada toplamaktadır:

1. **Fiziki yapı**: Yeterli okul ve sınıfın bulunmaması ile okulların nüfus yoğunluğuna göre dağılmaması.

2. **Araç-Gereç**: Okullardaki araç-gereç oranları değişiklik göstermektedir.
3. **Kaliteli Öğretmen**: Okullardaki öğretmenler aynı nitelikte olmamaktadır.
4. **Kaliteli Eğitim**: Eğitimin kalitesi okuldan okula değişiklik göstermektedir.
5. **Standart Eğitim**: Eğitim standartları her okulda aynı değildir.
6. **Öğrenci Sayısı**: Bazı okulların sınıflarında 50'den fazla öğrenci bulunmaktadır.
7. **Okula Devamlılık**: Ülkemizin bazı bölgelerinde ekonomik veya başka sebeplerden ötürü özellikle kız çocukları okula devam edememektedirler.
8. **Hızlı Nüfus Artışı**: Ülkemizin nüfus artış hızının yüksek olması nedeniyle eğitime olan ihtiyaç da artış göstermektedir.
9. **Ailelerin Eğitime İlgisizliği**: Ailelerin bazıları çocuklarının eğitimiyle ilgilenmemektedir.
10. **İlgi ve Yetenekler**:Öğrencilerin ilgi ve yetenekleri göz önünde bulundurulup uygun eğitim verilmemektedir.
11. **Öğrenme Düzeyi**: Öğrencilerin öğrenme miktarları tam olarak değerlendirilememektedir.
12. **Çağdaş Yöntemler**: Çağdaş öğretim teknikleri etkili olarak kullanılamamaktadır.
13. **Kalıcılık**: Ezbere dayalı eğitimin yaygın olarak kullanılması nedeniyle öğrencilerde kalıcı davranış değişiklikleri meydana gelmemektedir.

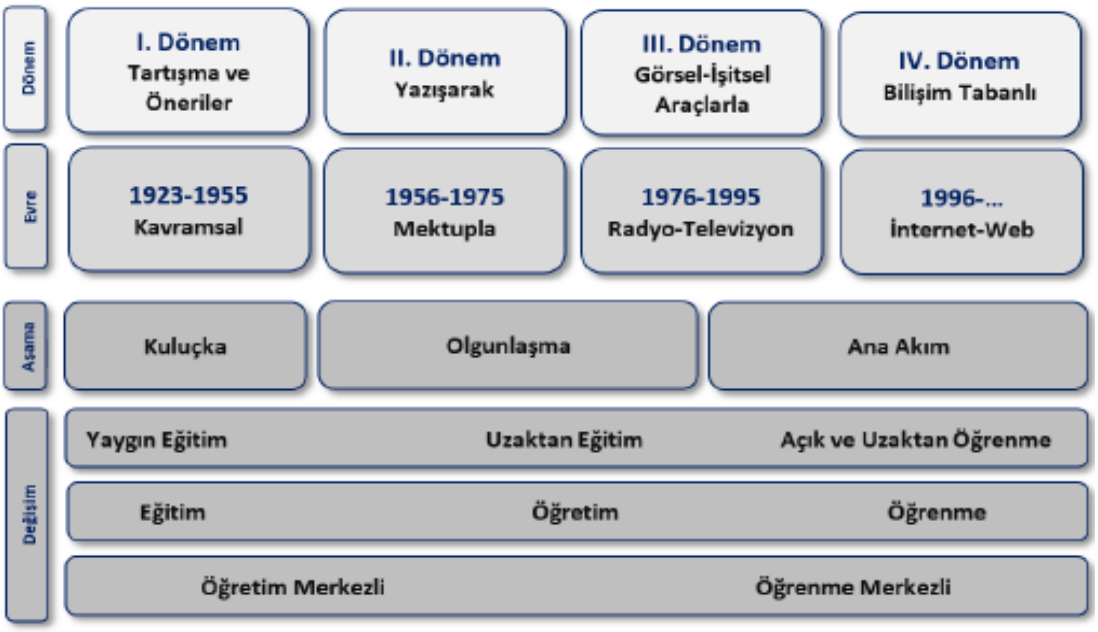
İşman (2011), bu sorunların uzaktan eğitim yoluyla nasıl çözülebileceğini tüm sorunları tek tek ele alarak açıklamıştır. Örneğin, fiziki yapı ile ilgili sorunun uzaktan eğitimin sanal sınıflarıyla çözülebileceği öngörülmektedir. Aynı şekilde Açık İlkokul-ortaokul, Açık Lise ve Açık Öğretim Fakülteleri sayesinde öğrenimden daha ufak yaşlarında mahrum kalan öğrencilerin eğitime yeniden girişlerinin sağlanması mümkündür.

Daha güncel bir araştırmada Şener (2018), Türk Eğitim Sistemindeki sorunlarla ilgili öğretmen görüşlerini incelemiştir. Araştırmada güncel sorunlar 5 ana başlıkta toplanmıştır. Bunlar; eğitimde öğrenci kaynaklı sorunlar, eğitimde finansman kaynaklı sorunlar, eğitimde program kaynaklı sorunlar, eğitimde öğretmen kaynaklı sorunlar ve eğitimde politik kaynaklı sorunlardır. Alt başlıklar incelendiğinde İşman (2011)'ın belirlediği 13 ana başlıkla uyumlu sonuçlar elde edilmiştir. Öğrenci kaynaklı sorunlarda öğrenci davranışları ve öğrenci motivasyonun; finansman kaynaklı sorunlarda sınıflardaki öğrenci sayılarının, fiziki koşulların ve araç gereç eksikliğinin; program kaynaklı sorunlarda müfredat yoğunluğunun, uygulama yetersizliğinin ve ders saatleri fazlalığının; öğretmen kaynaklı sorunlarda çalışma

koşullarının, mesleki değerin ve karara katılım eksikliklerinin; politika kaynaklı sorunlarda ise eğitim sistemindeki sürekli değişimlerin Türk Eğitim Sistemindeki en önemli sorunlar olduğu göze çarpmaktadır. Bu sorunların giderilmesi için uzaktan eğitimin kullanılması mümkündür. Ancak uzaktan eğitim sistemlerinin bu sorunları gidermesi veya hafifletebilmesi için çok iyi bir altyapıya ve fırsat eşitliğine (internet, bilgisayar, telefon vb.) sahip olunması gerekmektedir.

2.6.1. Türkiye'de Uzaktan Eğitim Çalışmaları

Ülkemizde uzaktan eğitime yönelik ilk çalışmalar 1927 yılında başlatılmıştır. Uzaktan eğitim çalışmalarının başlamasında o dönemdeki eğitim kurumlarının fiziki yetersizlikleri en güçlü neden olarak dile getirilmektedir. Ancak bu çalışmalar 1950'li yıllara dek kavramsal tartışmalar ve öneriler şeklinde ilerlemiştir (Arar, 1999; akt. Kırık, 2014). 1923 yılında Cumhuriyetin ilanıyla birlikte kalkınma hedefleri göz önünde bulundurularak, birçok alanda olduğu gibi eğitim alanında da çeşitli reformlar gerçekleştirilmiştir. Yeni Türk alfabesine geçişten köy enstitülerinin kurulmasına kadar birçok yenilik meydana getirilmiştir. 1950'li yıllarda mevcut eğitim olanaklarının tüm kesimlere hitap etmesi, çeşitlendirilmesi ve yaygınlaştırılması amacıyla halk eğitim merkezleri gibi çeşitli eğitim merkezlerinin fikri temelleri atılmaya başlanmıştır (Odabaşı vd. 2015). Bu düşünceler arasında uzaktan eğitim de kendisine yer bulmuştur. Bozkurt (2017), Türkiye'deki uzaktan eğitim sürecini 4 dönem içerisinde incelemektedir. Bu dönemler sırasıyla I. Dönem: Tartışma ve Öneriler, Kavramsal evre; II. Dönem: Yazışarak, Mektup evresi, III. Dönem: Görsel-İşitsel Araçlarla, Radyo-Televizyon evresi ve şu an içinde bulunduğumuz IV. Dönem: Bilişim Tabanlı, İnternet-Web evresidir. Bu dönemlere ait şekil incelendiğinde (Şekil 2.2), uzaktan eğitimin ülkemizdeki sürecini izlemek mümkündür:



Şekil 2.2: Türkiye'deki Uzaktan Eğitimin Dönem ve Evreleri (Bozkurt, 2017)

2.6.1.1. I. Dönem: Tartışma ve Öneriler (1923-1955)

Bu dönem uzaktan eğitimin kuluçka dönemi olarak da adlandırılan fikir ve tartışma dönemidir. Bu dönemde yapılan uzaktan eğitim çalışmaları daha çok yaygın eğitimin geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması amacıyla eğitim olanaklarının daha az olduğu kırsal kesime yöneliktir. Kırsal kesimde yaşayan ve ülke ekonomisi için çok önemli bir pozisyonda bulunan çiftçilere yönelik küçük çaplı, informal eğitimler düzenlenmiştir (Bozkurt, 2017).

2.6.1.2. II. Dönem: Yazışarak (1956-1975)

Bu dönem uzaktan eğitimin fikir ve tartışma döneminden uygulamaya geçtiği dönem olarak ele alınmaktadır. Uzaktan eğitimin bu dönemde olgunlaşmaya başladığı ve uygulamaya geçirilen birçok çalışmanın olduğu belirtilmektedir. Bu çalışmalar çoğunlukla deneme yanılma yöntemiyle yapılmış ve bu tecrübelerden dersler çıkarılmadığı için başarısızlıklar meydana gelmiştir. Yeterli altyapının kurulamaması, örgütsel planlama, strateji geliştirme ve planlama çalışmalarının yapılmaması, eğitim konularıyla ilgilenen insanların uzaktan eğitim hakkında yeterli bilgiye sahip olmaması, uzaktan eğitim uygulamalarının güvenilirlik yaratmaması ve politik kararlar uzaktan eğitimin başarısızlığa uğramasında pay sahibi olmuştur. Bu başarısızlıklar sonucunda uygulamalarda sürekli

değişikliklere gidilmiş, kararsız ve temelsiz politik tutumlar nedeniyle süreklilik sağlanamamış ve uygulamalar ilk sonuçları alınamadan sonlandırılmıştır (Bozkurt, 2017).

2.6.1.3. III. Dönem: Görsel İşitsel Araçlarla (1976-1995)

Bu dönemin en önemli özelliklerinden biri, sınırlı da olsa, uzaktan eğitim ile ilgili önemli çalışmaların ortaya konulmasıdır. Bu dönemin başlarında gerçekleştirilen bu araştırmalar ile birlikte uzaktan eğitimin gerçekleştirilme olasılığı ve ülkemizin ne tür ihtiyaçlarına ne düzeyde cevap verebileceği gibi konularda uzaktan eğitim düşüncesinin daha olgun hale geldiği belirtilmektedir (Bozkurt, 2017)

Basılı teknolojilerin yanında görsel-işitsel teknolojilerin de kullanıldığı bu dönemde uzaktan eğitim süreçleri tek yönlü etkileşim sağlayabilmiştir. Özellikle televizyon kullanımının artmasıyla uzaktan eğitim süreçlerinde kullanılabilecek malzeme ve içerik tasarımlarının hazırlanması ve kullanılması hususunda büyük tecrübeler edinilmiştir (Bozkurt, 2017).

2.6.1.4. IV. Dönem: Bilişim Tabanlı (1996-…):

Günümüzü de kapsayan bu dönem, uzaktan eğitimin ülkemizde iyice yaygınlaştığı, öyle ki, üniversite öğrencilerinin neredeyse yarısının uzaktan eğitim aldığı bir dönemdir. Akademik çalışmalar bu dönemde hız kazanmış, birden fazla yükseköğretim kurumu uzaktan eğitim çalışmaları başlatmış ve uzaktan eğitim disiplinler arası bir alan olarak kabul görmeye başlamıştır. Öğretim merkezli anlayıştan öğrenme merkezli anlayışa geçiş başlamış ve öğrencilerin kendi kendilerine öğrenme davranışları geliştirilmeye çalışılmıştır. Özellikle internetin ve bilgisayarların yaygın kullanımıyla birlikte uzaktan eğitim içerikleri, ortamları ve malzemeleri çeşitlilik ve zenginlik göstermiştir. En önemli konuların başında ise bir önceki dönemde tek yönlü bir etkileşim mevcutken bu dönemde çift yönlü etkileşim mümkün hale gelmiştir (Bozkurt, 2017).

2.6.2. Uzaktan Eğitimde Etkileşimler ve Roller

Eğitim-öğretim süreçlerinin ana öğelerini oluşturan öğretmenler ve öğrencilerin uzaktan eğitimdeki etkileşimleri büyük önem arz etmektedir. Etkileşim kavramı iletişim kelimesinden türemiş ve birbirini karşılıklı olarak etkileme durumu olarak nitelendirilmiştir (TDK, 2021). Özellikle Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT) kullanılarak yürütülen uzaktan eğitim süreçlerinde, öğrenenlerin diğer öğrenenlerle ve öğretmenlerle etkileşim içerisinde

olmalarının öğrenme seviyelerine olumlu etkide bulunduğu belirtilmektedir (Dursun, Dulkadir ve Meşe, 2015).

2.6.2.1. Öğrenen-Öğrenen Etkileşimi ve Öğrenen Rolleri

Yüz yüze eğitimde olduğu gibi uzaktan eğitimde de öğrenenlerin birbirleriyle olan etkileşimi öğrenmenin gerçekleşmesi açısından önemlidir. Öğrenenler eş zamanlı veya eş zamansız şekilde çeşitli platformlar aracılığıyla diğer öğrenenlerle etkileşim halinde olabilmektedir. Günümüzdeki bazı forumlar, sosyal medya uygulamaları ve uzaktan eğitim gerçekleştirilen Zoom, Skype, Microsoft Teams gibi uygulamalar öğrenenlerin birbirleriyle etkileşim halinde kalmalarını sağlamaktadır. Geleneksel sınıf ortamında yüz yüze iletişim kuran öğrenciler, elektronik öğrenme ortamlarında da birbirlerini görebilmekte ve konuşabilmektedir. Bu sayede, öğrenenlerin birbirlerinden kopmamaları, sosyalleşebilmeleri, birikimlerini paylaşabilmeleri ve öğrenmelerini etkileşimsiz bir ortama göre daha iyi gerçekleştirebilmeleri sağlanmaktadır (Dursun vd., 2015).

Uzaktan eğitimin mektupla gerçekleştirildiği zamanlarda öğrenenler pasif alıcı konumunda yer almıştır. Tek yönlü radyo ve televizyon ile uzaktan eğitim verilen dönemlerde de öğrenenler öğretmenler ile etkileşim içerisinde olamamıştır. Her iki dönemde de öğrencilerin öğrenmenin merkezinde yer almadığı bir uzaktan eğitim süreci tecrübe edilmiştir. Özellikle 2000'li yıllarla beraber ülkemizde yaygınlaşmaya başlayan ve gün geçtikçe daha da gelişen internet ve bilgisayar teknolojileri, öğrencilerin uzaktan eğitimdeki rollerinde önemli değişikliklere ve yeniliklere neden olmuştur (Gökmen, Duman ve Horzum, 2016). Gelişen teknolojiler ile uzaktan eğitimde daha aktif hale gelen öğrenciler, bilginin edinilmesi, meydana getirilmesi ve paylaşılması, öğrenme hedeflerinin belirlenmesi, kendi öğrenimden sorumlu olması, kendi hızına göre öğrenmesi ve en önemlisi diğer öğrenenler, öğretmenler ve içerik ile etkileşim halinde olması gibi rollere sahip olmuşlardır (Anderson, 2003; akt. Gökmen vd., 2016). Özet olarak, uzaktan eğitimin gelişen teknolojiler ile bir araya getirilmesi, öğrencilerin eğitim-öğretim süreçlerinde daha aktif bir rol almalarını sağlamıştır.

2.6.2.2. Öğrenen – Öğretmen Etkileşimi ve Öğretmen Rolleri

Öğrenen öğretmen etkileşimi, her türlü eğitim-öğretim sürecinin merkezinde yer almaktadır. Öğrenen ile öğretmen arasındaki iletişim kalitesi, öğrenmeye doğrudan etki etmektedir. Bu etkileşimin sağlıklı olması için öğretmenlerin kimi zaman alıcı, kimi zaman ise kaynak olduğu; geribildirimlerin ve karşılıklı diyalogların yapılmasına özen gösterildiği

bir ortam oluşturulması gerekmektedir. Bu etkileşim e-posta gibi eş zamansız; anlık mesajlaşma uygulamaları, telefon aramaları, video konferans gibi yollarla da eş zamanlı olarak gerçekleştirilmektedir (Dursun vd. 2015).

Mektupla yürütülen uzaktan eğitim döneminde öğretmenler, öğretim içerik ve malzemelerinin dağıtımından sorumlu olmuşlardır. Radyo ve televizyon teknolojilerinin gelişimiyle öğretmenler materyal dağıtıcı kimliğinden ziyade bilginin kaynağı ve sunucusu haline gelmiştir. Öğrenenlerin bu dönemlerde pasif halde olması gibi öğretmenlerin de rolleri kısıtlı olmuştur. Ancak öğrenci öğretmen etkileşimine imkan tanıyan yeni teknolojik gelişmeler ve devamında elektronik öğrenme ile mobil öğrenme uygulamalarının artması, uzaktan eğitimde öğretmenlerin rol ve sorumluluklarının genişlemesini sağlamıştır. Öğretmenlerin bu şekilde tek bilgi kaynağı durumundan çıkması ve daha çok bilgi kaynağı sağlayıcısı, öğrenme yöneticisi, öğretim tasarımcısı, değerlendirme uzmanı, iletişim uzmanı, teknoloji uzmanı, danışman ve rehberlik eden kişi durumuna gelmesi mümkün olmuştur (Gökmen vd., 2016).

2.7. Covid-19 Pandemisi ve Eğitime Yansımaları

Maruz kalınan bilgi miktarının artışı ve bilginin tek bir kaynaktan değil, birçok kaynaktan elde edilebildiği günümüzde, bilgi aktarımı konusunda yeniliklerin ve değişimlerin yaşanması kaçınılmazdır (Karaduman, 2018). Ancak, değişimlerin ve yeniliklerin nedenleri yalnızca maruz kalınan bilgi miktarındaki artış veya teknolojinin gelişimi olmayabilir. Yaşanan pandemi döneminde olduğu gibi salgın hastalıkların meydana gelmesi de eğitim-öğretim yöntem ve süreçlerinin değişmesine veya yenilenmesine yol açmaktadır (Işık ve Bahat, 2020).

2019 yılının sonlarında Çin'de başlayan ve Mart 2020 tarihi sonrası ülkemizde ve tüm dünyada hızla yayılan Covid-19'un, tüm alanlarda olduğu gibi eğitim-öğretim alanında da etkisi büyük olmuştur. Hızla yayılan ve küresel anlamda krizlere yol açan Covid-19 pandemisi sebebiyle, Nisan 2020 tarihi itibariyle dünya genelindeki 191 ülkede okulların kapatıldığı ve 1,7 milyardan fazla öğrencinin bu süreçten etkilendiği belirtilmektedir (UNESCO, 2020). Bu süreçte eğitim-öğretim faaliyetlerinin sürdürülebilmesi adına tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de çeşitli yöntemler denenmiştir. Eğitim Bilişim Ağı (EBA), TRT aracılığıyla yayın yapan EBATV ve çeşitli sanal sınıfların oluşturulabildiği platformlar hem kamu hem de özel okullarda çeşitli şekillerde kullanılmıştır (Samancı Keskin, 2020).

Kriz dönemlerinde uzun soluklu düzenlemeler yapmak ve bu düzenlemeleri hayata geçirmek oldukça zordur (Durak, Çankaya ve İzmirli, 2020). Covid-19 pandemisi ve acilen uzaktan eğitime geçiş süreci de bu kriz dönemlerinden biri olarak adlandırılabilir. Eğitim-öğretim faaliyetlerinin bu nedenlerden ötürü düzgün bir şekilde gerçekleştirilememesi veya durması; bireyleri, toplumu ve buna bağlı olarak ülkenin geleceğini etkilemektedir (Kırık, 2014).

Eğitim, birçok ülkede nüfusun büyük bir kısmına hizmet vermektedir. Çünkü eğitim; öğrenci, öğretmen, veli ve diğer eğitim paydaşları ile bütünleşmiş bir sistemdir. Pandemi öncesi eğitim-öğretim süreçleri okullarda ve öğretmen-öğrenci etkileşimine dayalı olarak yürütülmekteyken, pandemi döneminde bu sürecin nasıl sürdürüleceği ülkelerin hızla cevaplaması gereken soruların başında gelmiştir (Daniel, 2020). Ülkemizde de gündeme gelen bu konuya yönelik çeşitli adımlar atılmıştır.

2.7.1. Pandemi Döneminde Türkiye'de Eğitime Yönelik Atılan Adımlar

Covid-19 pandemisi nedeniyle eğitim-öğretim süreçlerinin uzaktan eğitime geçmesi tüm paydaşları benzeri görülmemiş zor bir durum ile karşı karşıya bırakmıştır. Bu dönemde yapılan bazı araştırmalarda uzaktan eğitimin "acil uzaktan eğitim" adıyla da kullanıldığı görülmektedir. Bozkurt vd. (2020; akt. Canpolat ve Yıldırım, 2021), acil uzaktan eğitimin acil eğitim ihtiyaçlarını çözmeye yönelik bir girişim olduğunu belirtmektedir. Uzaktan eğitim ile arasındaki en önemli farkın, fiziksel olarak bir araya gelmenin engellendiği veya çeşitli sebeplerle (salgın, savaş, doğal afet vb.) yürütülemediği zamanlarda gerçekleştirilmesi olduğu belirtilmektedir. Çeşitli araştırmalarda "acil uzaktan eğitim" adıyla tanımlanan uzaktan eğitim, hangi isimle adlandırılırsa adlandırılsın eğitime zorunlu da olsa bir değişim getirmiş ve eğitim kurumları ve eğitim paydaşları bu konuda büyük dersler çıkarmıştır (Bıyıklı ve Özgür, 2021).

Yalnızca uzaktan eğitime geçiş süreci değil, aynı zamanda hastalığın yarattığı psikolojik ve fiziksel baskı da öğretmenleri, öğrencileri ve velileri derinden etkilemiştir. Karaca, Selçuk ve Kalaycı (2020) tarafından beden eğitimi öğretmenlerinin Covid-19 fobilerinin incelendiği araştırma bu etkiyi gözler önüne sermekte olup araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin covid-19 fobilerinin yüksek çıktığı görülmektedir.

2019-2020 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde neredeyse tüm dünyada eğitim kurumları kapatılmış ve çeşitli karantina uygulamaları ortaya konmuştur. Bu kararların

ardından tüm dünyada çeşitli şekillerle uzaktan eğitim süreci başlatılmıştır. Uzaktan eğitim tecrübesi olan veya olmayan her eğitimci ve öğrenen, ani bir şekilde uzaktan eğitim yöntemi ile ders vermek veya ders almak durumunda kalmıştır (Durak vd. 2020). Eğitim örgütleri ve öğretmenler, uzaktan eğitim sürecinde derslerin nasıl yapılabileceği ve çeşitli çevrimiçi araçların nasıl kullanılabileceği konusunda arayışlara başlamışlardır (Karip, 2020). Ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından bu soruna yönelik öğretmenler ile online görüşmeler yapılmış ve çeşitli bilgi notları paylaşılmıştır.

Uzaktan eğitim süreci 2020-2021 Güz ve Bahar dönemlerinde de devam etmiştir. Bu süreçte dinamik bir yol izlenmiş ve vaka sayılarındaki artış ve azalışlara göre okullar bazı zamanlarda yüz yüze eğitime geçmiş, çoğu zaman ise uzaktan eğitim süreci devam etmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı, bu dönemde uygulanan eğitim modellerini uzaktan eğitim, seyreltilmiş eğitim ve hibrit eğitim modelleri olarak adlandırmıştır (MEB, 2020).

Ülkemizde ilk vakanın ortaya çıkmasından itibaren hızlıca tedbirler alınmıştır. Bu tedbirler sürecin sağlıklı bir şekilde yürütülmesini sağlamıştır (Gamsızkan, 2020). 11 Mart 2020 tarihinde ilk vakanın tespitiyle birlikte Milli Eğitim Bakanlığı ilk ve ortaöğretim kurumlarında 1 haftalık ara tatilin uygulanmasına ve sonrasında ise uzaktan eğitime geçilmesine karar vermiştir. Covid-19'un neden olduğu olumsuz psikolojik etkiler ile mücadele edebilmek adına MEB tarafından yardım hattı ve danışmanlardan oluşan bir psikososyal destek sistemi kurulmuştur (Özer, 2020).

Köseoğlu (2021), Cumhurbaşkanlığı ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 11 Mart 2020'den, 04 Ocak 2021 tarihine dek eğitim-öğretim süreçlerine ilişkin alınan kararları aşağıdaki gibi özetlemiştir:

- İlköğretim ve lise kademeleri 16 Mart 2020 tarihinde iki hafta süreyle tatil edilmiştir.
- Öğrencilerin 23 Mart 2020 tarihinden başlayarak bir hafta boyunca evden TRT EBA TV ve EBA sitesi üzerinden eğitimlerine devam etmeleri kararlaştırılmıştır.
- 23 Mart 2020 tarihinde başlayan uzaktan eğitim süreci önce 30 Nisan ardından 31 Mayıs 2020 tarihine dek uzatılmıştır.
- 18 Mayıs 2020'de alınan kararlar doğrultusunda 2019-2020 eğitim-öğretim yılı yüz yüze eğitimi sonlandırılmış ve dönem sonuna dek uzaktan eğitime devam edileceği belirtilmiştir.

- Öğrencilerin ilk dönemlerinde aldıkları notlar ikinci dönem notlarına yansıtılmış ve bu şekilde karne notları belirlenerek 19 Nisan 2020 tarihinde 2019-2020 eğitim-öğretim yılı sona ermiştir.
- 2020-2021 eğitim-öğretim yılı, 7 Eylül 2020'de uzaktan telafi eğitimleri ile TRT EBA TV aracılığıyla başlatılmıştır. İki hafta süren telafi eğitimleri sonrası 21 Eylül 2020 tarihinden başlayarak Okul Öncesi, 1., 8. ve 12. sınıf öğrencileri haftada bir kez yüz yüze eğitime başlamıştır. 28 Eylül'den itibaren bu sınıf düzeyleriyle yapılan yüz yüze eğitimlerin iki güne çıkarılması kararı alınmıştır. Kalan günlerde uzaktan eğitime devam edilmiştir.
- 12 Ekim 2020 tarihinden başlayarak, İlkokul 1, 2, 3 ve 4. İle ortaokul 8. Sınıflarda haftada iki gün yüz yüze eğitim yapılması; Okul Öncesi eğitim kurumlarında, birleştirilmiş sınıf uygulaması yapılan okullarda ve seyrek nüfuslu bölgelerde ise tamamen yüz yüze eğitime geçilmesi kararlaştırılmıştır.
- 2 Kasım tarihi itibarıyla 5. Sınıflara da iki gün yüz yüze eğitim verilmeye başlanmıştır. 9 Kasım haftası ise 7. ve 11. Sınıflar için yüz yüze destek kursları başlatılmıştır.
- Covid-19 virüsünün ülkemizdeki artış hızı nedeniyle tüm okul kademeleri için 19 Kasım 2020'den 4 Ocak 2021 tarihine dek uzaktan eğitime geçiş kararı alınmıştır. Bu süreçte hiçbir sınavın yapılmayacağı da belirtilmiştir.

04 Ocak 2021 tarihinden sonra alınan kararlar aşağıda özetle sıralanmıştır:

- 15 Şubat 2021 tarihinde, Türkiye genelindeki köy okullarının tüm kademelerinde ve tüm bağımsız anaokullarında yüz yüze olacak şekilde eğitim-öğretim faaliyetleri başlamıştır. Bu eğitim kurumları dışında kalan okullar için ise 3 Mart itibarıyla Sağlık Bakanlığı tarafından yayınlanan İllere Göre Haftalık Vaka Sayısı Haritası dikkate alınarak iller bazında çeşitli düzenlemelere gidilmiş ve seyreltilmiş yüz yüze eğitim ile beraber uzaktan eğitim bir arada kullanılmıştır (MEB, 2021).
- Covid-19 vaka sayılarının ülkemizde artış göstermesi nedeniyle 13 Nisan 2021'de alınan kararlar doğrultusunda, 15 Nisan'dan itibaren 8. sınıflar, 12. Sınıflar ve okul öncesi eğitim kurumları hariç tüm kademelerin tamamen uzaktan eğitime geçeceği duyurulmuştur (MEB, 2021).
- 26 Nisan 2021 tarihinde Cumhurbaşkanlığı Kabine Toplantısı'nda salgın tedbirleri kapsamında alınan kararları neticesinde tüm eğitim-öğretim kurumlarında 17 Mayıs

2021 tarihine dek uzaktan eğitime geçilmiştir. Aynı zamanda bu süre içerisinde yapılması planlanan tüm sınavlar 17 Mayıs tarihi sonrasına ertelenmiştir (MEB, 2021).

- 16 Mayıs 2021 tarihinde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan basın açıklamasında, 17 Mayıs itibarıyla 8. ve 12. Sınıf öğrencilerinin destekleme ve yetiştirme kursları/takviye kurslarında, tüm okul öncesi eğitim kurumlarında, özel eğitim okullarında ve rehabilitasyon merkezlerinde eğitim-öğretime yüz yüze devam edileceği; kalan diğer eğitim kurumlarında 1 Haziran'a dek uzaktan eğitim sürecinin devam edeceği açıklanmıştır (MEB, 2021).
- 6 Eylül 2021 tarihinde tüm okul kademelerinde yüz yüze eğitime başlanmıştır.

Bu süreçte kimi zaman okulların açıldığı görülse de çoğu zaman uzaktan eğitimin kullanıldığı dinamik bir anlayış izlenmiştir. Okulların açıldığı dönemlerde ailesi tarafından tedbir amaçlı okula gönderilmek istenmeyen öğrenciler, EBA TV ve EBA internet sitesinden dersleri takip etmişlerdir. Bu açıdan öğrencilerin okullara gitme zorunluluğu olmamıştır. MEB tarafından açıklanan verilere göre, yüz yüze eğitime geçilen zamanlarda okullarına giden öğrenci oranı %70'in üzerinde olmuştur (MEB, 2021).

2.7.2. Covid-19 Pandemisinin Eğitim Sisteminin Girdi-İşlem-Çıktı Sürecine Etkileri

Eğitim sistemi, toplum sisteminin bir alt sistemi olarak açık sistem özellikleri taşımaktadır. Ekonomi, politika, gelenekler, felsefe, din ve inanç, iletişim, bilim ve teknik, güzel sanatlar gibi sistemler de toplum sisteminin alt sistemlerini oluşturmaktadır. Alt sistemler birbirlerini etkilemekte ve değiştirmektedir. Öyle ki, eğitim sisteminin girdileri diğer sistemlerin çıktılarını oluşturabilirken, diğer sistemlerin girdileri de eğitim sisteminin çıktılarını ve işlemlerini oluşturabilmektedir (Küçükahmet vd., 2002; akt. Yeşilyurt, 2021). Pandeminin girdi, işlem ve çıktı bağlamında etkileri aşağıda sırasıyla verilmiştir.

Girdiler

Eğitim sistemi diğer sistemlerde olduğu gibi girdi, işlem ve çıktıdan oluşmaktadır. Eğitim sistemindeki girdileri; yeni bilgi, araç-gereç ve donanım, öğrenci sayısı, yaşı ve cinsiyeti, yatırımlar, yiyecek-içecek, giyim, öğrencinin hazırbulunuşluk ve bilgi düzeyi, okulda görevli yönetici, öğretmen, hizmetli vb. oluşturmaktadır. Tüm bu girdileri anlamlı kılan ve temel hedefi oluşturan girdiler ise davranışlarında olumlu yönde değişiklik göstermesi hedeflenen öğrencilerdir (Yeşilyurt, 2021).

Pandemi sebebiyle eğitim sistemindeki girdilerin değişikliklere uğradığı görülmektedir. Bilginin transferi, araç-gereçler, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri, eğitim ortamı gibi birçok değişkende değişiklik göze çarpmaktadır. Covid-19 pandemisi nedeniyle artan ürün fiyatları özellikle tablet, bilgisayar, internet servisi, yazıcı gibi teknolojileri daha fazla etkilemiş ve dar gelirli ailelerin çocuklarının uzaktan eğitim sürecine katılmalarını daha fazla zorlaştırmıştır (Yeşilyurt, 2021). Bu açıdan, Türk Milli Eğitim Sisteminin temel amaçlarından biri olan eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması hususunda sıkıntılar yaşanmıştır. Bu sorunun giderilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı harekete geçmiş ve Ekim 2020 tarihinden başlayarak 500 bin öğrenciye tablet dağıtılacağını açıklamıştır. Nisan 2021 tarihinde bu sayı aşılarak 700 bin öğrenciye tablet dağıtıldığı açıklanmıştır (MEB, 2021). Yapılan bu çalışmalar sorunu azaltsa da tamamıyla çözememiştir (Yeşilyurt, 2021).

İşlemler

Girdilerin işlendiği ve biçimlendirildiği işlem bölümü, öğrencilerin amaçlar ve kazanımlar doğrultusunda yetiştirildiği, öğrenmenin meydana geldiği, eğitim programının yürütüldüğü, uygun yöntem, teknik, araç-gereç ve etkinliklerin seçilip uygulandığı kısım olarak tanımlanmaktadır (Yeşilyurt, 2021). Sevgi, zaman, öğretmen, araç gereçler, zihinsel süreçler, öğrenci katılımı, öğrenme-öğretme stratejileri, pekiştirme, dönüt sağlama, düzeltme ve ipucu verme gibi değişkenler eğitim sistemindeki işlemleri oluşturmaktadır. Yeşilyurt (2021), pandemi sürecinin eğitim sisteminin işlem bölümüne olan etkilerini şu şekilde sıralamaktadır:

- Bireysel farklar ön planda değildir.
- Dijital araç-gereçlerin kullanımı artmıştır.
- Öğretmen merkezli eğitim anlayışı dijital boyuta taşınmıştır. Geleneksel anlatım yöntemleri ön planda olmuştur.
- Öğrencilerin derslere katılımları daha pasif hale gelmiş ve öğretmenlerin derslerin yönetimi konusundaki sıkıntıları artmıştır.
- Aileler de öğretmen rolü almış, çocukların öğrenme süreçlerini desteklemişlerdir.
- Çocukların ekran başında geçirdikleri süreye bağlı olarak ekran bağımlılıkları artmış ve sosyalleşemedikleri için çeşitli davranış bozuklukları ortaya çıkmaya başlamıştır.

- Ders içi uygulama ve etkinlikler, laboratuvar, deney vb. gibi çalışmalar gerçekleştirilememiş ve uygulamaya dayalı beceri, davranış ve yeterliklerin kazanılması zor bir hale bürünmüştür.
- Ebeveynlerin ve eğitimin diğer paydaşlarının eğitim ile ilgili konulara (öğrenme, öğretme, ders içerikleri, öğretim programları, kazanımlar, ölçme ve değerlendirme vb.) farkındalıkları artmıştır.
- Çeşitli sebeplerden ötürü yaşanan internet kesintileri veya internete erişimin sağlanamaması, devam zorunluluğunun olmaması ve derslerin kayıttan tekrar izlenebilir olması nedeniyle canlı derslere katılım azalmış, sanal da olsa öğrenciler sınıf ortamından iyice uzaklaşmış ve motivasyonlarını kaybetmişlerdir.

Bu etkiler sebebiyle öğretmenlerin de motivasyonlarını ve iş doyumlarının önemli seviyede düştüğü söylenebilir. Öte yandan, uzaktan öğrenme ve öğretme süreçlerinde öğretmenlerin ve öğrencilerin kullandıkları araç-gereçlerde dijitalleşme ve çeşitlilik artmıştır. Fırsat ve imkan eşitliği sağlanması durumunda bireysel farklılıklara ve öğrenme hızı değişikliklerine hitap edebilecek yeni ortamların ortaya çıkması mümkündür.

Çıktılar

Girdilerin, işlemler bölümünde amaçlar ve kazanımlar doğrultusunda şekillenmesinden sonra ortaya çıkan durum çıktı bölümüdür. Çıktılar, ölçme değerlendirme sonucu belirlenmektedir. Ölçme ve değerlendirme sonrası şu çıktılara yönelik ölçümler yapılabilir (Sönmez, 2007; akt. Yeşilyurt, 2021):

- Yeni deneyim, düşünce,
- Öğrenci sayısı, yaşı ve cinsiyeti,
- Beklenmedik ancak istendik davranışlar ile beklenmedik ve istenmedik davranışlar,
- Okulda gerçekleştirilen ürünlerden elde edilen kazanç,
- Öğrencilerin başarıları ve davranış değişiklikleri.

Uzaktan eğitim sürecindeki öğrencilerin davranışlarını ve akademik başarılarını ölçme ve değerlendirmenin geçerlik ve güvenirlik düzeyinin, yüz yüze eğitim sürecindeki ölçme ve değerlendirmeye göre daha düşük olduğu belirtilmektedir (Yeşilyurt, 2021). Bu dönemde verilen ödevlerin ve yeterli güvenirliğin sağlanması durumunda uzaktan eğitim teknolojileri

kullanılarak çoktan seçmeli veya ucu açık soruların bulunduğu sınavların da öğrencilerin başarı durumlarını ölçmek için kullanılabileceği belirtilmektedir (Adıgüzel, 2020). Öte yandan, Covid-19 salgınının öğrenme kayıplarına neden olduğu belirtilmektedir (Baz, 2021). Öğrenme kaybının meydana gelmesi, öğrencilerden beklenen davranış değişikliklerinin ve akademik başarılarının da ulaşılamaması anlamına gelmektedir. Farklı sosyo-ekonomik yapılara sahip ailelerin çocukları arasında uzaktan eğitime erişim farklılıkları yaşanmaktadır. Bu nedenle, sosyo-ekonomik yapıya sahip ailelerin çocuklarının bu süreçten daha fazla etkilenmesi ve daha fazla öğrenme kaybı yaşamasından endişe edilmektedir (Özer, 2020). Pandemi sürecinde yapılan araştırmalar, bu sürecin eğitim sisteminin çıktı boyutuna ne gibi etkileri olduğunu şu şekilde sıralamaktadır (Kuhveld, Soland, Tarasawa, Johnson, Ruzek ve Liu, 2020; Turner, Huges ve Presland, 2020; akt. Baz, 2021):

- Yüz yüze eğitime ara verilmesi nedeniyle öğrenciler okulun sağladığı sosyal destekten mahrum kalmış ve motivasyonları azalmıştır,
- Bilgisayar, telefon, televizyon gibi uzaktan eğitime erişim için gerekli teknolojik aletlerden yoksun olan öğrenciler dersleri takip etmekte zorlanmıştır,
- Derslere katılım sağlayamayan öğrencilerin ders çalışmak için gerekli motivasyonu bulma konusunda sıkıntıları ortaya çıkmıştır,
- Motivasyon eksikliği de öğrencilerin devamlılığını etkilemektedir.

Bu sonuçlar, öğrencilerin öğrenme kaybı yaşamasına neden olmaktadır. Öğrenme kaybı, bir eğitimci için en istenmeyen durumların başında gelmektedir. Bu durum öğretmenlerin olumsuz duygulara kapılmalarına ve mesleki anlamda sorunlar yaşayıp mutsuz olmalarına neden olabilmektedir.

2.7.3. Covid-19 Pandemi Döneminde ve Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğretmenler

Eğitim sisteminin işleyişini, sürdürülebilirliğini ve verilen eğitimin niteliğini belirleyen en önemli öğe öğretmenlerdir (TEDMEM, 2014). Öğretmenlik mesleği, kültürel mirasın iletilmesindeki aracı rolü ve kişilerin kendilerini gerçekleştirmeleri adına gösterdiği çabalar sebebiyle tüm toplumlarda diğer meslek gruplarına göre daha farklı bir yere sahiptir (Güven, 2010). Bir milletin ruh ve karakterini şekillendirme konusunda etkin görev alan öğretmenlerin bu görevlerini verimli bir şekilde icra etmeleri için çağı yakalamaları, gelişime ve yeniliğe açık olmaları gerekmektedir. Başka bir deyişle, öğretmenler bir yandan

öğretim yaparken öte yandan öğrenmeye devam etmelidir (Özkan, 2005). Eğitim-öğretim süreçlerinin çağa uygun hale gelmesi ve yeniliklere açık olmasıyla, eğitim-öğretimdeki hataların en aza indirilmesi ve daha önce yapılan hataların giderilmesi amaçlanmaktadır.

Öğrencilerin eğitiminde yapılacak hatalar, yalnızca belirli bir insanı veya grubu değil tüm toplumu etkileyen sonuçlar doğurabilir (Özkan, 2005). Bu açıdan düşünüldüğünde, öğretmenlerin üzerindeki sorumluluğun ne denli büyük olduğu görülebilir. Bu sorumluluğun pandemi döneminde daha da arttığı belirtilmektedir (Demir ve Özdaş, 2020).

Pandemi döneminde yaşanılan değişimlerden eğitimin tüm paydaşları etkilenmiştir. Bu değişimin merkezinde de öğretmenler bulunmaktadır. Çünkü öğretmenler, öğrenci, veli ve yönetim üçgeninin ortasında yer alarak tümüyle etkileşim halindedir (Kavuk ve Demirtaş, 2021). Aynı zamanda, eğitim kurumlarının en önemli parçalarından biri olan öğretmenler, değişimi etkilemeleri ve değişimden etkilenmeleri (Levent, 2016) açısından bu dönemde kritik bir görev üstlenmektedir.

Levent (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, öğretmenlerin değişime hazır olma durumlarını çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin değişime hazır olma durumu yaş değişkenine göre farklılık göstermekte ve daha genç yaşta olan öğretmenlerin değişime daha hazır oldukları ortaya çıkarılmıştır. Bu noktadan hareketle, Covid-19 pandemisi nedeniyle uzaktan eğitime geçiş konusunda yaş olarak daha büyük olan öğretmenlerin daha genç öğretmenlere göre daha fazla zorluk yaşadığı düşünülebilir.

Pandemi döneminde yaşanan bu değişime yönelik öğretmenlerin hazırbulunuşluk seviyelerinin ne durumda olduğu sorusu akıllara gelmektedir. Baran (2021), sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime geçişe yönelik hazırbulunuşluk düzeylerini araştırdığı çalışmasında, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunun pandemi öncesi uzaktan eğitim teknolojilerini kullanmadıklarını ortaya koymuştur. Buna rağmen, öğretmenlerin teknolojik hazırbulunuşluklarının yüksek seviyede olduğu ve bu sayede derslerin uzaktan eğitim yöntemiyle verilmeye başlanmasının herhangi bir soruna sebebiyet vermediği ortaya çıkarılmıştır. Öte yandan öğretmenler, kendilerini eğitim teknolojileri anlamında daha da geliştirmeleri gerektiğini bildirmektedir.

Eğitim-öğretim süreci ister uzaktan eğitim yoluyla ister yüz yüze eğitim şeklinde gerçekleştirilsin, öğretmenler öğrencilerinin başarılı olması için çabalamaktadır. Mevcut

eğitim sistemimizde odak noktası öğrencidir. Bu anlayışa göre öğretme değil, öğrenme esastır. Öğrenme, öğrenci merkezlidir ve öğrenci kendi öğrenmesinden sorumludur. Ayrıca, öğretmen bilgiyi öğrenciye transfer eder ve öğrencinin bu bilgiyi yeniden yapılandırarak öğrenmesi beklenir. Pandemi nedeniyle uzaktan eğitime geçilmesiyle bu anlayışın nasıl uygulanacağı soru işaretleri yaratmıştır (Altunçekiç, 2021). Altunçekiç'e (2021) göre öğretmenler, öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde de aktif rol almalarını sağlamalıdır. Öğrenme süreci yalnızca çevrimiçi ders saatleri içerisinde kalmamalı; öğretmenler, çevrimiçi dersler sonrasında da öğrencilerin öğrenmelerini pekiştirebilecekleri ve kendi öğrenmelerini sağlayabilecekleri aktiviteler konusunda rehber olmalıdır. Özdemir ve Sarıcan (2020) tarafından öğretmen adaylarının uzaktan eğitim derslerinde neden başarılı olduklarına dair gerçekleştirilen araştırmada da öğrencilerin uzaktan eğitim sürecine aktif katılımlarının sağlanmasının akademik motivasyonlarına olumlu katkıda bulunabileceği belirtilmektedir.

Demirel (2011; akt. Altunçekiç, 2021), uzaktan eğitimi teknoloji ile bütünleşen öğretim tekniklerinin bulunduğu ve bireylerin kendi kendine öğrenme ortamı şeklinde tanımlamaktadır. Buradan hareketle, uzaktan eğitimde geleneksel öğretim teknikleri ve materyalleri yerine, öğrencilerin derse katılımları sağlanmalı ve etkileşim odaklı olunmalıdır (Altunçekiç, 2021). Ancak, bahsedilen bu ortamı sağlamak ve bu yaklaşımı sürdürmek öğretmenlerin niteliklerine ve motivasyonlarına da bağlıdır. Öğretmenlerin bu dönemde bilgi aktarıcı rolü azalmış, rehber olma, aracılık ve kolaylaştırıcı özellikleri ön plana çıkmıştır. Öğrencilerin ise kendi kendine yetebilme, eleştirel düşünme ve otonom özellikleri bağlamında gelişim göstermeleri gerektiği ortaya çıkmıştır (Bozkurt, 2020).

Uzaktan eğitimin etkililiği açısından öğretmenlerin niteliği ve eş zamanlı uzaktan eğitim ortamlarına ilişkin bilgi, beceri ve deneyim büyük önem arz etmektedir (Ak, Gökdaş, Öksüz ve Torun, 2021). Uzaktan eğitimde kendini yeterli hisseden öğretmenler olduğu kadar, yeterli hissetmeyenler de bulunmaktadır. Bu noktada, öğretmenlere uzaktan eğitim konusunda destek sağlanması çok önemlidir. Pandemi döneminde uzaktan eğitim ile ilgili alanyazın incelenirken öğretmenlerin, yeterli destek sağlanamadığı konusunda fikir beyan ettikleri görülmektedir (Canpolat ve Yıldırım, 2021; Işık ve Bahat, 2021; Balaman ve Hanbay-Tiryaki, 2021). İlgili eğitim teknolojilerinin kullanımı, uzaktan eğitimin planlanması (ders öncesi, ders süreci ve ders sonrası) ve uzaktan eğitim için içerik hazırlama

noktalarında öğretmenlere destek sağlanması, uzaktan eğitim sürecinin daha etkili olması açısından önemlidir (Çetinkaya-Aydın, 2020).

Vygotsky (1978; akt. Özer ve Suna, 2020)'e göre öğrenmenin özünde sosyo-bilişsel ve etkileşimli bir süreç bulunmaktadır. Bu etkileşim yalnızca öğretmen-öğrenci ilişkisiyle değil aynı zamanda öğrencilerin akranlarıyla olan ilişkisiyle de ortaya çıkmaktadır. Pandemi sebebiyle aynı fiziksel ortamda bulunmayan öğrencilerin akran eğitimi yoluyla öğrenmeleri gibi önemli bir öğrenme yöntemi kullanılamamıştır.

Öğretmenler, uzaktan eğitim sürecinde iletişimin kilit noktası olmuşlardır. Okulların çoğu zaman kapalı olduğu pandemi döneminde, öğretmenlerin çeşitli yollarla yöneticilerine, velilere ve öğrencilerine ulaşmaya çalıştıkları görülmüştür (Işık ve Bahat, 2021). Bu noktada, öğretmenlerin ve yöneticilerin birbirleriyle sağladıkları iletişimin etkililiği, uzaktan eğitimde başarının en önemli öğelerinden biri olmuştur (Işık ve Bahat, 2021). Öte yandan, öğretmenlerin öğrenciler ve veliler ile kurduğu iletişime eğitimin sağlıklı sürdürülebilmesi için ayrı bir parantez açmak gerekmektedir. Bakioğlu (1998), öğretmenlerin yalnızca alanlarındaki uzmanlıklarının yeterli olmayacağını; öğrencilerin davranışsal ve sosyal problemleri ile de ilgilenmeleri gerektiğini belirtmektedir. Bu açıdan düşünüldüğünde öğretmenler, birer sosyal hizmet uzmanı özelliklerini taşımalı ve pandemi döneminde de öğrenci ve veliler ile iletişimde kalmalıdır.

Aydemir (2021) tarafından pandemi dönemindeki uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin, öğrenciler ve veliler ile iletişimine odaklanılan çalışmada uzaktan eğitimde iletişimin önemi ortaya konmuştur. Araştırma sonuçlarına göre tüm katılımcı öğretmenler; öğrenciler, veliler, okul yönetimi ve diğer meslektaşlarıyla iletişim halinde bulunmuştur. Öğretmenler bu süreçte en çok öğrencileri ve veliler ile iletişimde kalmıştır. Öğretmenler, öğrencileri ile ders verme, motive etme, ödev verme ve katılım sağlama gibi süreci yönetme maksadıyla; veliler ile öğrenciyi kontrol etme, motive etme ve süreç hakkında bilgi verme amacıyla iletişim kurmuştur. Öğrenciler ile gerçekleştirilen iletişimde yaşanan problemler veli kaynaklı, olanak eksikliği ve öğrenci kaynaklı olmuştur. Velilerin yeterince ilgili olmaması, internet, bilgisayar vb. gibi teknolojik olanaklarda eksiklikler nedeniyle öğrencilerin derslere katılım sağlayamaması ve öğrencilerin uzaktan eğitim durumunu tam olarak kavrayamaması nedeniyle öğretmenlerin üzerindeki sorunlar ve sorumluluklar artmıştır.

Daniel (2020), pandemi döneminde sürdürülen uzaktan eğitimde öğretmenlerin birbirleriyle iletişim halinde kalmasını sağlayacak bir mekanizma oluşturulması ve öğrenme teknolojileri ile ilgili yeniliklerin kısa ve basit şekilde kendilerine aktarılması gerektiğini savunmaktadır. Bu şekilde, farklı görüşlerin ve tekniklerin paylaşılması öğretmenlere destek sağlayacaktır.

Erbaş (2021), pandemi döneminde ilk okuma yazma öğretiminde öğretmenlerin karşılaştığı sorunları ele aldığı çalışmasında, öğretmenlerin en çok yaşadığı sorunların internete bağlanma, öğrencilerin dijital bir araca (bilgisayar, tablet, telefon vs.) sahip olmaması veya bahsedilen dijital aracın eski olması, bazı zamanlarda EBA'ya bağlanma sıkıntıları yaşanması, yaşanan ses ve görüntü sorunları olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmaya katılım sağlayan öğretmen görüşlerine göre, teknoloji kullanımı okuma yazma öğretimini desteklese de acilen geçilen uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlere sınıf içi kullanım kadar destek sağlamamıştır. Öte yandan, teknolojinin öğretim süreçlerine entegre edilmesiyle ilk okuma yazma öğretiminin sınıf içi eğitimde faydalı olacağı belirtilmektedir.

Canpolat ve Yıldırım (2021), öğretmenlerin uzaktan eğitim faaliyetlerine ilişkin elde ettikleri deneyimlerin ortaya çıkarılması amacıyla gerçekleştirdikleri araştırmalarında, öğretmenlerin olumlu ve olumsuz deneyimlerine ulaşılmıştır. Bu süreçte öğretmenlerin uzaktan eğitim faaliyetlerine yönelik olumlu görüşleri; salgın döneminde eğitime kesintisiz devam edilebilme imkanı bulunması, zaman ve mekan farketmeksizin öğrenciler ile sanal bir ortamda buluşabilme, EBA sistemi üzerinden ücretsiz içerik sunulması, yüz yüze eğitime alternatif olması, öğretmen ve öğrencilerin teknoloji kullanım becerilerini geliştirmesi ve velilerin de bu dönemde aktif rol alması şeklinde ortaya çıkarılmıştır. Olumsuz görüşler ise; yeterli iletişim teknolojilerine (internet, bilgisayar vb.) sahip olmayan öğrencilerin derslere katılım gösterememesi, destek hizmetlerinin yetersiz olması, alt yapı eksiklikleri, içeriklerin yetersizlikleri, içeriklerin güncel olmayışı ve puanlama sisteminin öğretmen ve öğrencileri gereksiz paylaşımlara yöneltmesi şeklinde ortaya konulmuştur.

Balaman ve Hanbay-Tiryaki (2021) tarafından Covid-19 sürecinde mecburi olarak yürütülen uzaktan eğitim hakkında gerçekleştirilen araştırmada öğretmen görüşlerine başvurulmuştur. Bakanlık tarafından sunulan imkanların yeterli görülmesi, pandeminin getirdiği zorluklara karşı eğitim sistemimizin hazır olduğu görüşleri, yerli ve yazılım olarak güvenli canlı ders uygulamalarına olan gereksinim, uzaktan eğitimde ölçme değerlendirme sorunu, öğrencilerin eşit teknik altyapı ve imkanlara sahip olmayışı, uzaktan eğitime yönelik

hizmet içi eğitim ihtiyacı ve öğrencilerin derse devam durumlarındaki olumsuzluklar elde edilen sonuçlar arasındadır. Elde edilen bulgular neticesinde yazarların ulaştığı en önemli sonuç ise öğretmenlerin uzaktan eğitimi yüz yüze eğitim kadar etkili görmemeleridir. Ancak, her ne kadar yüz yüze eğitimin uzaktan eğitimin yerini alamayacağı düşüncesi var olsa da yüz yüze eğitim imkanının bulunmadığı pandemi döneminde en verimli çözümün yine uzaktan eğitim olduğu belirtilmektedir.

Başaran vd. (2020), öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin uzaktan eğitime ilişkin görüşlerini ele aldıkları çalışmalarında; etkileşimin sınırlı olması, derse aktif katılımın olmaması, bireysel farklılıkların göz ardı edilmesi, çeşitli teknik aksaklıklar nedeniyle derse katılımda sorunlar olması, alt yapı sorunları, fırsat eşitsizliğinin ortaya çıkması ve materyal anlamında sorunlar yaşanması nedenleriyle uzaktan eğitim sürecinin iyileştirilmesi gerektiğini ortaya koymuşlardır.

Çakın ve Külekçi – Akyavuz (2020) tarafından Covid-19'un eğitime yansımalarının öğretmen görüşleri alınarak değerlendirildiği araştırmada, öğretmenlerin bu süreçte yaşadıkları sorunlara ve öğretmenlerin öğrencilerini motive etme yöntemlerine değinilmiştir. Araştırma sonuçları, iletişim sorunları, veliler ile ilgili sorunlar ve öğrencilerin eğitimiyle ilgili sorunlar olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin öğrencilerini motive etmek adına destekleyici etkinlikler yaptıkları, gelecek için teşvik ettikleri, okulun devam ettiği hissiyatını öğrencilere vermeye çalıştıkları, sağlık çalışmaları yaptıkları ve güzel sözler söyledikleri belirtilmektedir. Araştırmacılar yaşanan bu sorunların sebebiyet verdiği durumları aşağıdaki şekilde açıklamıştır:

- Öğretmenlerin öğrencilerine geri dönüt verememesi,
- Öğrencilerin yeteri kadar takip edilememesi,
- İletişimin tek yönlü olması
- Öğrencilerin yeterli materyale sahip olmamaları nedeniyle etkinliklerin sınırlı olması,
- Bazı öğrencilerin uzaktan eğitim derslerinden keyif almamaları ve adaptasyon sorunlarının yaşanması,
- Öğrencilerin evlerinde dikkat dağıtıcı unsurların varlığı ve bu unsurların özellikle yeni konuları öğrenmede zorluk yaşatması,
- Bazı öğrencilerin sınıfını zaten geçeceği düşüncelerine sahip olmaları ve verilen ödevleri yapmamaları veya gereken önemi göstermemeleri.

Bu sorunların çözümünde sorumluluk öğretmenlerde olmuştur. Öğrencilerinin dikkatini yüksek seviyede tutmak, daha önce tecrübe edilmemiş bu döneme adapte olmalarını sağlamak, öğrencilerin farklılıklarına uygun teknikler uygulamak ve bireysel ihtiyaçlarını tespit etmeye çalışmak, öğretmenlerin zorunlu uzaktan eğitim sürecinde karşılaştıkları zorlayıcı faktörler olmuştur (Çakın ve Külekçi-Akyavuz, 2020).

Bıyıklı ve Özgür (2021) tarafından, uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin yaşadığı sorunlara çözüm önerileri getirmeye yönelik bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre çözüm önerileri 9 kategori olacak şekilde belirlenmiştir. Bu kategoriler sırasıyla; öğretim yöntem ve tekniklerinde değişiklik yapılması, öğrencilerle etkili iletişim kurulması, öğrenci motivasyonunu arttırıcı etkinliklerle yapılması, teknolojiyle ilgili (internet erişimi, bilgisayar, tablet vb. gibi teknolojik aletlere erişim) problemlerin çözülmesi, eş zamanlı gerçekleştirilen derslerin planlamasının detaylı biçimde oluşturulması, velilerin üzerine düşen görevlerin yerine getirilmesinin sağlanması, öğretmenlerin okuldaki diğer meslektaşlarıyla ve yöneticileriyle işbirliği yapması ve süreç değerlendirmenin gerçekleştirilmesi şeklindedir.

2.7.4. Covid-19 Pandemisi ve Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğretmenlerin Mesleki Mutlulukları

Pandemi döneminde uzaktan eğitim veren öğretmenlerin duygu ve düşüncelerinin nasıl şekillendiği ve mesleklerine bakış açılarının nasıl olduğu konuları önemlidir. Bunu önemli kılan temel neden, hiçbir eğitim sisteminin kalitesinin öğretmenlerin kalitesini geçemeyeceği gerçeğidir (TEDMEM, 2014). Başka bir deyişle, önemli olan kusursuz bir eğitim sistemine sahip olmak değil, bu sistemin uygulayıcısı olan öğretmenlerin nitelikli olmalarıdır. Öğretmenlerin elde ettikleri bilgi birikimleri ve diğer niteliklerini sergileyebilmeleri için ise mesleki anlamda mutlu olmaları önemli bir durum olarak değerlendirilmelidir. Öğretmenlik dahil olmak üzere herhangi bir meslek grubuna ait bir bireyin mesleki mutluluğu yüksek olduğunda verimliliği ve gayreti artacaktır. Bu bağlamda, öğretmenlerin mesleki mutluluklarının bu kritik dönemde yüksek tutulması önem taşımaktadır. Bu sayede, Milli Eğitim Temel Kanunu'nda (1973) da belirtildiği üzere eğitim sisteminin ulaşmak istediği en üst nokta olan nitelikli insan yetiştirme hedefine bu dönemde de ulaşılabilir.

Kavuk ve Demirtaş (2021) tarafından gerçekleştirilen "Covid-19 Pandemisi Sürecinde Öğretmenlerin Uzaktan Eğitimde Yaşadığı Zorluklar" adlı çalışmada öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde mesleki doyumlarının azaldığını ifade ettikleri belirtilmektedir. Benzer şekilde, Suganya ve Sankareshwari (2020), 260 öğretmeni örneklem olarak kullandıkları çalışmalarında, pandemi nedeniyle uzaktan eğitime geçiş sonrası öğretmenlerin mesleki mutluluklarında düşüş olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Karadeniz ve Zabcı (2020), pandemi döneminde uzaktan eğitim veren öğretmenlerin yaşadıkları sorunların nedenlerine ilişkin elde ettikleri bulgularda, araştırmaya katılan öğretmenlerin %14,1'inin iş doyumu cevabını verdiğini belirtmektedir. Seligman'ın (2011; akt. Karadeniz ve Zabcı, 2020) mutluluk, haz, neşe gibi olumlu duyguların problem çözme becerilerini, stresle baş etme becerilerini, üretkenliği ve iş verimliliğini arttırdığı; aksi durumlarda ise verimliliğin düştüğü ve bazı sorunların ortaya çıktığı görüşü göz önünde bulundurulduğunda, pandemi döneminin ve buna bağlı iş doyumu seviyesinin azalmasının verimliliği düşürdüğü söylenebilir. Bu konu ile ilişkili olarak çalışan memnuniyetinin artması ile iş veriminin de arttığı belirtilmektedir (Çetin vd., 2013). Ayrıca herhangi bir durumdan dolayı yaşanan yoğun stres, çalışanların fiziksel ve ruhsal rahatsızlarının artmasına; bununla birlikte iş tatminsizliği, depresyon ve performans sıkıntılarının görülmesine neden olabilmektedir (Gümüştekin ve Öztemiz, 2005).

Öğretmenlerin mesleki mutluluklarını etkileyen birden çok faktör olabilir. Bunların başında ise stres gelmektedir. Sosyal hayatın kısıtlanması ve hastalığa yakalanma korkusunun yanı sıra öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinden de çeşitli sebeplerle olumsuz etkilendikleri ve stres yaşadıkları görülmektedir (Chitra, 2020). Kızılok (2021) tarafından öğretmenlerin bu dönemdeki iş doyumlarının ele alındığı araştırmada ise öğretmenlerin uzaktan eğitim süreciyle ilgili herhangi bir stres durumu bildirmediği görülmektedir.

Fidan (2021), "Mutlu Çevrimiçi Okul" adlı çalışmasında, öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin pandemi döneminde yürütülen uzaktan eğitimde nelerden mutlu olduklarını ortaya çıkarmıştır. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar "Sağlık", "Kolaylık", "İnovasyon" ve "Zaman" temaları altında toplanmıştır. Öğretmenlerin bu dönemde uzaktan eğitime geçişten mutlu oldukları durumlar şu şekilde belirtilmiştir:

- Sosyal mesafeye uygunluk,
- Sınıf yönetiminde sağlanan kolaylık,

- Ek ders planlama şansı,
- Veli işbirliği,
- Mesleki gelişim;
- Öğrencilere, aileye ve kendine daha fazla vakit ayırabilme.

Öğretmenlerin verdikleri yanıtlardan mesleki mutluluklarında bir azalma meydana gelmediği söylenebilir. Örneğin, "Mesleği daha çok sevmeye başladım. …Uzaktan eğitime daha uygun olduğumu düşünüyorum…", "Hazırlanmak, yolculuk, boş dersler derken ne kadar ölü zamanım olduğunu keşfettim. Aslında zamanımız bolmuş…" şeklindeki cevaplar öğretmenlerin uzaktan eğitimden mutlu olduklarını gösterir niteliktedir (Fidan, 2021).

Akgül (2021), gerçekleştirdiği çalışmada, pandemi döneminde yürütülen uzaktan eğitim süreci ile ilgili öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin görüşlerine yer vermiştir. Katılım gösteren öğretmenler, uzaktan eğitimin avantajları hakkında zamandan ve mekandan bağımsız olarak eğitim-öğretim süreçlerinin devam ettirilmesi, ulaşım sorununun ortadan kalkması ve düşük maliyetli olması konularında görüş bildirmişlerdir. Katılımcı öğretmenler, dezavantajları konusunda ise uzaktan eğitimde odaklanma problemi yaşandığını, öğrencilerin kontrolü ile ilgili sorunların ortaya çıktığını ve teknik araç eksikliklerinin kendini gösterdiğini belirtmektedir. Öğrencilerin motivasyonları ile ilgili öğretmenler görüşlerine göz atıldığında ise çoğu görüş öğrencilerin motivasyonlarının düşük olduğu şeklindedir. Öğrencilerin motivasyonunun düşük olması öğretmenlerin de motivasyonlarını etkilemekte ve bu sonuç öğretmenlerin mesleki mutluluklarına da olumsuz yansımaktadır. Ada vd. (2013) tarafından öğretmenlerin motivasyon etkenlerinin araştırıldığı çalışmada, öğretmenlerin dışsal motivasyonlarını etkileyen en önemli unsurun öğrenciler olduğu ortaya çıkarılmıştır. Öğretmenleri motive eden dışsal etkenlerin birincisi "ilgili öğrenci" olurken motivasyonlarını bozan dışsal etkenlerden birincisi ise "ilgisiz öğrenci" olmuştur. Bunun yanında, derse hazırlıklı gelen öğrencilerin ve başarılı öğrencilerin de öğretmenlerin motivasyonlarını arttırdığı ortaya konulmuştur.

Pandemi sürecinde öğretmenlerin mesleki mutluluklarının korunması yöneticilerinin desteğini de gerektiren bir durumdur. Öğretmenlerin motivasyonlarının yüksek olması ve bununla ilişkili olarak çalışmalarında özverili ve başarılı olmaları adına güçlü ve karşılıklı güvene dayalı bir yönetici ilişkisine ihtiyaç vardır (Ada vd., 2013). Okul yöneticilerinin bu zorlu pandemi şartlarında güç kaynaklarını olumlu ve dengeli şekilde kullanmaları, öğretmenlerin üzerindeki stresi, baskıyı ve diğer olumsuz duyguları hafifletebilir.

Türkiye'de ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarındaki yöneticilerin en fazla yasal gücü kullandığı, en az ise ödül gücünü kullandığı belirtilmektedir (Yılmaz ve Altınkurt, 2012). Yılmaz ve Altınkurt (2012), alanyazındaki araştırmalardan yola çıkarak yöneticilerin güç kaynakları tercihlerinin zorlayıcı olmasının çalışanlar açısından olumsuz sonuçlar doğurduğunu belirtmektedir. Bu nedenle ödül gücünün bu dönemde daha fazla kullanılması, öğretmenlerin motive olmaları ve mesleki doyumlarının artması açısından önemlidir. Başaran ve Güçlü (2018), ortaokul öğretmenlerinin iş doyumları ile yöneticilerin yönetim biçimleri arasındaki ilişkiyi ele aldıkları çalışmalarında, iki durum arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu saptanmıştır. Buradan hareketle, öğretmenlerin mesleki doyumlarının, içinde bulunduğumuz pandemi ve uzaktan eğitim sürecinde yöneticilerinin yaklaşımlarından etkilenebileceği söylenebilir.

Chanana (2021) tarafından, örgütsel bağlılık ve mesleki mutluluk ilişkisinin cinsiyet değişkenine göre incelendiği araştırmada, 181 özel okul öğretmenine ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, pandemi döneminde erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha düşük mesleki mutluluğa sahip oldukları belirtilmektedir. Öte yandan, kadın öğretmenlerin mesleki mutluluklarının erkek öğretmenlere göre daha fazla oluşu, kadın öğretmenlerin mesleki mutluluklarının bu dönemde etkilenmediği anlamına gelmemektedir. Kadın öğretmenlerin de bu dönemde mesleki mutluluklarının düştüğü belirtilmektedir.

Khlaif vd. (2021) tarafından Libya ve Pakistan ülkelerinde gerçekleştirilen çalışmada, öğretmenlerin okulların kapanmasına ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden bazıları uzaktan eğitime geçişteki belirsizlik, öğretimin nasıl yapılacağı ve ne öğretileceği, öğrencilerin nasıl değerlendirileceği, öğretmenlerin ve öğrencilerin üzerindeki iş yükünün artması, derslere katılımdaki eşitsizlikler ve çeşitli erişim problemleri nedenleriyle mesleki anlamda sıkıntılar yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Öte yandan, araştırmaya katılan bazı öğretmenler ise okulların kapanmasıyla uzaktan eğitime geçilmesi nedeniyle sıkıntı yaşamadıklarını, aşamalı olarak uzaktan eğitime uyum sağladıklarını ve öğrencilerinin bu dönemden en az şekilde etkilenmeleri için çalışmalar yaptıklarını belirtmektedir. Böylece, pandemi nedeniyle geçilen uzaktan eğitimden kimi öğretmenlerin mesleki anlamda etkilendikleri, kimilerinin ise buna daha kolay uyum sağlayarak etkilenmedikleri ortaya çıkarılmıştır. Benzer şekilde, Aditya (2021), Covid-19 pandemisi döneminde öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin hazırbulunuşluklarını incelemiş

ve öğretmenlerin hızlıca uyum sağlayarak bu tarz durumlara hazır olduklarını ortaya çıkartmıştır.

Rastogi ve Dhingra (2021), pandemi döneminde öğretmenlerin mesleki doyumlarını etkileyecek bireysel ve örgütsel faktörlerin ne kadar önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bu dönemde, öğretmenlerin yönetimden aldıkları desteğin, işlerini özveriyle ve iyi şekilde yapmalarından ötürü aldıkları övgülerin, çalışma koşullarının uygun duruma getirilmeye çalışılmasının ve iş arkadaşlarıyla iyi ilişkiler kurmanın öğretmenleri bu dönemde mesleki anlamda mutlu ettiği bildirilmektedir.

Bakioğlu ve Çevik (2020) tarafından COVID-19 pandemisi sürecinde uzaktan eğitimde neler yaşandığı konusunda ortaokulda görevli Fen Bilimleri öğretmenlerinin deneyimlerini derinlemesine anlamaya çalışılması amacıyla gerçekleştirilen araştırmada, 75 öğretmen ile nitel görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler, internet bağlantısı, öğrenciler ile iletişim, derse katılımın düşük olması, okul yönetimi tarafından baskıya uğrama gibi sorunlardan ötürü sorunlar yaşadıkları ortaya çıkarılmıştır. Bunların yanı sıra, öğretim yöntem ve teknik değişiklikleri, materyal ve kaynak değişiklikleri, etkinliklerin sekteye uğraması gibi durumların da öğretmenleri kaygılandırdığı belirtilmektedir. Öğretmenlerin kaygılı oldukları bir diğer konu da öğrencilerin öğrenememesi ve akademik hayatlarına olumsuz etkilerin bulunmasıdır. Öğretmenler bu dönemde, mesleki gelişimlerine faydalı olduğu için ise uzaktan eğitimden mutlu olmuştur.

Çoban (2021), uzaktan eğitimin uygulanma sürecinde coğrafya öğretmenlerinin yaşadıkları sorunları ve çözüm önerilerini onların görüşleri doğrultusunda ortaya koymak amacıyla yürüttüğü çalışmada nitel olgubilim deseni kullanmıştır. 29 öğretmen ile yapılan görüşmeler neticesinde; donanım ve altyapı, derse katılım, dönüt alamama, öğrenci takip zorluğu ve evden çalışmanın getirdiği zorluklar gibi çeşitli sorunlarla karşılaşıldığı belirtilmektedir.

Adak (2021), tarafından gerçekleştirilen araştırmanın amacı Covid-19 pandemi sürecinde uygulanan uzaktan eğitimde bilişim teknolojileri öğretmenlerinin yaşadıkları deneyimleri ortaya çıkarmaktır. Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Toplam 20 öğretmen ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçları; bu dönemde öğretmenlerin, internet ve donanım, fırsat eşitsizlikleri,

sosyalleşme, öğrencilerin kazanımlarının etkilenmesi gibi sorunlardan dolayı motivasyonlarının ve mutluluklarının etkilendiğini göstermektedir.

Beşaltı (2021), Covid-19 salgınından dolayı acil eylem planı olarak uygulanan uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin yaşadığı gerçeklik şoklarını ortaya çıkarmak amacıyla gerçekleştirdiği araştırmada 25 öğretmenle görüşme yapmıştır. Analizler sonucunda elde edilen bulgular ışığında; öğretim sürecinin, sanal sınıf yönetimin, bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma becerisinin, veli ve yönetim davranışlarının ve teknolojik altyapı yetersizliklerinin gerçeklik şokuna sebep olduğu belirtilmektedir.

Çetin, Arslan ve Büyükyılmaz (2021), Covid-19 pandemisi döneminde öğretim elamanlarının iş doyumuna yönelik nicel bir çalışma gerçekleştirmiştir. Bu çalışmada 216 öğretmene anket uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar iş doyumunun iş performansını arttırdığını göstermiştir.

Zan (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırmada farklı tekniklerle, teknolojik araçlarla öğretim programını tamamlamaya ve öğrencilerini yetiştirmeye çalışan öğretmenlerin bu zamanda deneyimledikleri problemler; öğretmen, öğrenciler, teknoloji ve öğretim programı bağlamında değerlendirilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre; ölçme ve değerlendirme, öğrencilerin fırsat eşitsizlikleri, iş yükünün artması gibi konulardan ötürü uzaktan eğitime ilişkin olumsuz görüş bildiren öğretmenler; sınıf kontrolünün daha rahat yapılması, zaman kaybının daha az yaşanması ve öğrenciler ile birebir iletişim kurulması konuları nedeniyle uzaktan eğitime ilişkin olumlu görüş bildirmiştir.

İmamoğlu ve Siyimer-İmamoğlu (2020), korona virüs salgını ve uzaktan eğitim süreci hakkında öğretmen görüşlerinin alınması amacıyla yürütülen çalışmada; altyapı ve donanım eksiklikleri, öğrencilerin uzaktan eğitim sistemlerine erişim sorunları yaşamaları, ölçme ve değerlendirme sorunları gibi problemlerin varlığı öğretmenlerin motivasyonunu düşürmüştür.

Bayburtlu (2020), öğretmenlerinin görüşleri aracılığıyla pandemi döneminde Türkçe eğitiminin durumunu ortaya koymak amacıyla yürüttüğü çalışmasında, 30 öğretmen ile nitel görüşmeler gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucuna göre öğretmenler bu dönemde, fırsat eşitsizliklerinin yaşanması, bağlantı sorunlarının meydana gelmesi, ders sürelerinin yetersiz oluşu, katılımın az olması ve velilerin ilgisizliği gibi konulardan hoşnutsuzdur.

Özdoğan ve Berkant (2020) tarafından Covid-19 kaynaklı olarak yaşanan pandemi sürecinde Türkiye'de uygulanan uzaktan eğitim sürecine ilişkin çeşitli paydaşların görüşlerinin alınması amacıyla gerçekleştirilen çalışmada, 137 kişilik örneklem grubu oluşmuştur. Araştırma sonucunun öğretmenlere ilişkin kısmına göz atıldığında; öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme eksikliği, internet ve bilgisayar eksikliği, fırsat eşitsizliği, yetersiz etkileşim, teknik sorunları ve sosyalleşme problemleri nedeniyle motivasyon kaybına uğradıkları belirtilmektedir.

Sezgin ve Fırat (2020), Covid-19 nedeniyle geçilen uzaktan eğitimde dijital uçurum tehlikesi araştırılmıştır. Durum çalışması deseninde yürütülen çalışmada veriler belge taraması yöntemi ile toplanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, dijital uçurum olarak adlandırılan donanım ve altyapı imkanlarına erişim farklılıkları bu dönemde artış göstermiştir. Bu farklılıklar nedeniyle yaşanan derse katılım azlığı da öğretmenleri etkilemektedir.

Ünal ve Bulunuz (2020), öğretmenlerin Covid-19 salgını sırasında geçilen uzaktan eğitime ilişkin düşüncelerini araştırmak amacıyla gerçekleştirdiği çalışmasında 10 öğretmen ile görüşme gerçekleştirmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler özellikle, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından "öğrenciler üst sınıfa geçirilecektir" ifadesinin öğrencilerde ve velilerde rahatlık yarattığını ve bu durumun katılımı etkilediğini belirtmektedir. Öğretmenlerin katılımın azlığı nedeniyle ne kadar olumsuz etkilendikleri literatürdeki diğer araştırmalarda da görüldüğü üzere açıktır.

Walker, Sharp ve Sims (2020) tarafından İngiltere'de öğretmenlerin uzaktan eğitimdeki iş doyumlarına yönelik gerçekleştirilen çalışmada 1821 öğretmen ve 1233 müdür yardımcısına anket uygulanmıştır. Ulaşılan sonuçlara göre; idare ve yerel otoriteler tarafından desteklenmek öğretmenlerin mesleki mutluluklarını arttırmaktadır. Aksi durumda ise mesleki mutluluk düşüş göstermektedir. Ayrıca, evden çalışmak, öğretmenlerin üzerinde bir baskı oluşturmuş ve mesleklerinden aldıkları doyumu düşürmüştür. Bunların yanı sıra öğretmenler, öğrencilerin başarılarının bu dönemde düşüş gösterdiğini ve öğretmenin eğitim-öğretim sürecine ilişkin kontrolünün azaldığını ifade etmişlerdir.

Chitra (2020), Hindistan'da gerçekleştirdiği araştırmada 252 öğretmene anket uygulamıştır. Araştırmanın amacı, uzaktan eğitime geçiş sonrası verilen sanal derslerin ve

çeşitli diğer değişikliklerin, mesleki stresi ve iş doyumunu etkileyip etkilemediğinin araştırılmasıdır. Elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin stres seviyeleri çeşitli değişkenlere göre farklılaşmakta ve stres arttıkça iş doyumu olumsuz etkilenmektedir. Bu dönemde, sanal ders vermenin öğretmenlerin streslerini arttırdığı ve buna bağlı olarak iş doyumunun düştüğü belirtilmektedir.

Alves, Lopes ve Precioso (2020) tarafından Portekiz'deki öğretmenlerin uzaktan eğitimdeki mesleki doyumlarını etkileyen faktörlerin incelendiği araştırmada, öğretmenlerin pandemi nedeniyle mesleki olarak mutsuzlaştıkları ifade edilmektedir. İş yükünün artması, öğretim yapmanın daha zorlaşması, mesleki geleceğin olumsuz etkileneceği düşüncesinin varlığı ve öğrenci motivasyonunun olmaması gibi sebeplerden dolayı öğretmenlerin mesleki doyumlarının azaldığı belirtilmektedir.

BÖLÜM III: YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Pandemi döneminde öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin mesleki mutluluk açısından incelenmesi temel amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmada nitel araştırma yöntemi benimsenmiştir. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Nitel araştırmalarda çoğunlukla 3 veri toplanır. Bunlar, çevre ile ilgili veriler, süreçle ilgili veriler ve algılara yönelik verilerdir (LeCompte ve Goetz, 1984; akt. Yıldırım ve Şimşek, 2018). Nitel araştırmalarda öncelik katılımcıların ortaya konulan konu ile ilgili bakış açılarının ortaya çıkarılmasıdır. Bu nedenle araştırma, katılımcıların neyi önemli gördüklerine ve nasıl anlam yüklediklerine göre yönlendirilir (Ersoy, 2019).

Araştırma nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseninde yürütülmüştür. Olgubilim deseni varlığından haberdar olduğumuz fakat detaylı bir bilgi birikimine sahip olmadığımız olgulara odaklanır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Olgular karşımıza çeşitli şekillerde çıkabilirler. İnsanların yaşadıkları olaylar, deneyimler, yönelimler, durumlar, algılar ve kavramlar bunlardan bazılarıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Olgubilim deseninde yürütülen çalışmalar, olguya ilişkin deneyimleri inceleyerek deneyimlerin özüne ulaşmaya çalışır. Bu nedenle, olgubilim araştırmalarında deneyim çok önemli yer tutar (Ersoy, 2019). Bu araştırmada olgubilim deseni kullanılarak var olan olgunun derinlemesine incelenmesi amaçlanmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Nitel araştırmacıların birincil kaygısı, nicel araştırmacılarda olduğu gibi belirli bir evrene yönelik sağlam temelli genellemeler yapmak değil, mevcut evrende bulunması ihtimal dahilinde olan çeşitlilik, zenginlik, farklılık ve aykırılıkları çalışmalarına dahil ederek bütüncül bir resim ortaya koymaktır (Goetz ve LeCompte, 1984; akt. Yıldırım ve Şimşek, 2018). Buna göre, nitel araştırmalar çalışılan konunun detaylı ve derin bir şekilde incelenmesini amaçlamaktadır.

Nicel araştırmalardaki genelleme kaygısı nedeniyle evreni temsil edecek örneklem grubu büyük olmaktadır. Nitel araştırmalarda ise nicel araştırmalarda olduğu gibi bir genelleme kaygısı yoktur ve ele alınan konunun detaylı incelenmesi için daha küçük bir grup ile çalışılır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Nitel araştırmalarda hangi desen seçilirse seçilsin, örneklem büyüklüğü çoğu zaman nicel araştırmalardaki kadar büyük olmaz. Nitel araştırmalarda yalnızca verilerin toplanması süreci düşünüldüğünde bile verilen emeğin ve yaşanılacak yoğunluğun küçük bir örneklem grubu ile çalışılması gerekliliği görülmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Olgubilim araştırmalarında, katılımcı seçimi yapılırken en gerekli unsur bireylerin araştırılan olgu ile ilgili deneyime sahip olmaları ve bu deneyimleri açıkça ifade edebilmeleridir (Creswell, 2016). Olguya ilişkin deneyimin, olgubilim deseninde yürütülen araştırmalardaki önemi gözetilerek araştırmanın çalışma grubu oluşturulmuştur. Pandemi döneminde öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin mesleki mutluluk açısından incelenmesi amacıyla yürütülen bu araştırmada, öğretmenlerin uzaktan eğitim süreci ve mesleki mutluluklarına ilişkin görüş bildirmeleri için uzaktan eğitim sürecine katılmış olmaları gerekmektedir. Böylece, pandemi döneminde uzaktan eğitim veren öğretmenler araştırmanın çalışma grubunda gönüllülük esasına dayalı olarak yer almıştır.

Bu araştırmada, çalışma grubundaki katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örneklemesi ile amaç, çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu yaklaşım genellikle çalışmada maksimum farklılığı sağlamak istendiğinde seçilmekte ve ideal bir nitel araştırmada farklı bakış açılarını veya farklılıkları yansıtma olasılığını artırmaktadır (Creswell, 2016). Maksimum çeşitlilik örneklemesi ile farklı okul türlerinden, branşlardan ve sınıf kademelerinden öğretmenler çalışma grubunu oluşturmuştur. Bu sayede, var olan olgunun maksimum şekilde yansıtılması hedeflenmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın çalışma grubunu, 2019-2020 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde ve 2020-2021 eğitim-öğretim yılı boyunca uzaktan eğitim veren 18 öğretmen oluşturmuştur. Katılımcı öğretmenlerin demografik bilgileri Tablo 3.1'de bulunmaktadır.

Tablo 3.1 Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler

Katılımcı	Yaş	Cinsiyet	Medeni Durum	Kıdem	Öğrenim Düzeyi	Branş	Okul Türü
Ö1	26	Erkek	Bekar	4	Lisans	İngilizce	Lise
Ö2	27	Erkek	Bekar	4	Lisans	İngilizce	Ortaokul
Ö3	26	Erkek	Bekar	3	Lisans	Sınıf	İlkokul
Ö4	33	Kadın	Bekar	11	Lisans	İngilizce	Ortaokul
Ö5	31	Kadın	Evli	10	Yüksek Lisans	Türkçe	Lise
Ö6	36	Kadın	Evli	13	Lisans	Matematik	Lise
Ö7	41	Erkek	Evli	17	Lisans	Coğrafya	Lise
Ö8	37	Kadın	Evli	12	Lisans	Fen Bilimleri	Ortaokul
Ö9	34	Erkek	Bekar	11	Lisans	Matematik	Ortaokul
Ö10	29	Erkek	Bekar	6	Lisans	Türk Edebiyatı	Lise
Ö11	45	Erkek	Evli	21	Lisans	Sınıf	İlkokul
Ö12	27	Kadın	Evli	4	Lisans	İngilizce	Ortaokul
Ö13	26	Erkek	Bekar	3	Lisans	İngilizce	Ortaokul
Ö14	29	Kadın	Bekar	3	Lisans	Fen Bilimleri	Ortaokul
Ö15	34	Kadın	Evli	8	Lisans	Tarih	Lise
Ö16	26	Erkek	Bekar	3	Lisans	İngilizce	Lise
Ö17	31	Kadın	Evli	8	Yüksek Lisans	Muhasebe ve Finansman	Lise
Ö18	31	Kadın	Bekar	10	Lisans	Sınıf	İlkokul

Tablo 3.1'e göre; 25-29 yaş aralığında bulunan öğretmen sayısı 8'dir. 30-34 yaş grubunda bulunan öğretmen sayısı 6'dır. 2 öğretmen 35-39 yaş grubunda bulunurken, 40 yaş ve üstünde olan öğretmen sayısı 2'dir. Araştırmaya katılan kadın ve erkek öğretmen sayısı eşittir. Araştırmaya 9 kadın öğretmen, 9 erkek öğretmen katılmıştır. Araştırmaya katılan 18 öğretmenden 8'i evli, 10'u bekardır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdemlerine göz atıldığında; 1-5 yıllık kıdeme sahip 7 öğretmen, 6-10 yıl arası görevini sürdüren 5 öğretmen, 11-15 yıllık kıdemi bulunan 4 öğretmen ve 15 yıldan fazladır bu mesleği icra eden 2 öğretmen bulunmaktadır. 18 öğretmenden 16'sı Lisans, 2'si Yüksek Lisans mezunudur. Araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerin branşları ise şu şekilde sıralanmıştır: İngilizce (6 öğretmen), Sınıf (3 Öğretmen), Matematik (2 Öğretmen), Fen Bilimleri (2 Öğretmen), Türkçe (1 Öğretmen), Coğrafya (1 Öğretmen), Türk Edebiyatı (1 Öğretmen), Tarih (1 Öğretmen), Muhasebe ve Finansman (1 Öğretmen). Yalnızca Sınıf Öğretmenleri (3)

İlkokullarda çalışmaktadır. Diğer 15 öğretmenden 7'si Ortaokul, 8'i ise Liselerde görevlerini sürdürmektedir.

3.3. Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada, veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Olgubilim çalışmalarında ana veri toplama aracı görüşmedir. Katılımcıların olguya ilişkin deneyimlerinin zengin biçimde ortaya konması adına görüşmelerin etkili gerçekleştirilmesi gerekir (Ersoy, 2019). Olgubilim görüşmelerinde katılımcılar olguyu tecrübe eden bilirkişi konumundadır. Bilirkişi konumundaki katılımcılar, görüşmeden elde edilecek verinin zenginleştirilmesi için rahat hissettirilmelidir. Bunun için uygun ortam ve şartlarda görüşmeler yürütülmelidir (Ersoy, 2019).

Görüşme ilk bakışta, sadece konuşma ve dinlemeyi içeren bir etkileşimin içinde olunan kolay bir veri toplama aracı olarak düşünülebilir. Ancak, görüşme insanların günlük hayatlarında birbirlerini duymadıkları, verilen mesajların yanlış anlaşıldığı ve derinliği olmayan konuşmalarından çok farklıdır. Nitelikli bir görüşmede, bireylerin birbirlerini işitmemeleri veya yanlış anlamaları gibi hatalar yapılmaz (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Eğitim alanında yapılan çalışmalarda çoğunlukla üç görüşme türü kullanılmaktadır. Bunlar; yapılandırılmamış görüşme, yarı yapılandırılmış görüşme ve yapılandırılmış görüşmedir. Bu araştırmada, yarı yapılandırılmış görüşme benimsenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde araştırmacı, konusuna sadık kalarak hem daha önce hazırladığı sorularını sorma, hem de konuya ilişkin daha detaylı veriler toplayabilmek adına ek sorular sorma özgürlüğüne sahiptir. Araştırmacı, görüşme sorularının sıralarını ve cümle yapılarını değiştirebilir, konuyu detaylı hale getirmek için daha çok sohbet havasında bir görüşme geçirebilir. Ayrıca, yarı yapılandırılmış görüşmeler araştırmacıya zaman kazandırabilir. Araştırmacı, daha önceki sorularda cevabını aldığı bir soruyu tekrar sormayabilir veya istediği soruyu atlayabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu iki kısımdan oluşmaktadır. İlk kısımda, öğretmenlere ait demografik bilgileri içeren sorular bulunmaktadır. İkinci kısımda, öğretmenlerin konuya ilişkin görüşlerini alabilmek adına 11 adet açık uçlu soru bulunmaktadır. Araştırma soruları hazırlanırken ilgili literatür incelenmiş ve oluşturulan sorular uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşü sonrası gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Oluşturulan görüşme soruları, uzaktan eğitime katılmış olan 2

öğretmene pilot uygulama amacıyla yöneltmiştir. Soruların araştırma amacına hizmet edip etmediği, yeterli veri sağlanıp sağlanamadığı ve katılımcı öğretmenlerin soruları net şekilde anlayıp anlamadığı noktalarında kontroller yapılmıştır. Nihayetinde, soruların yeterli olduğu anlaşılmış olup asıl görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmaya katılan öğretmenlerle yapılan görüşmeler, öğretmenlerin kendilerini rahat ve güvende hissedecekleri ortamlarda ve uygun oldukları tarih ve saatlerde gerçekleştirilmiştir. Bazı katılımcı öğretmenler, pandeminin devam ediyor olması sebebiyle yüz yüze görüşme yapmak istememiş, bunun yerine online görüşme gerçekleştirilebilen Zoom platformu kullanılmıştır. Görüşmenin online veya yüz yüze gerçekleştirilmesi öğretmenlerin tercihine bırakılmıştır. Online gerçekleştirilen görüşmeler, uygulamanın kendi kayıt özelliği bulunması sayesinde kayıt altına alınmıştır. Yüz yüze gerçekleştirilen görüşmeler ise telefon kayıt özelliği ile kayıt altına alınmıştır. Tüm öğretmenlere bilgi verilip izinleri alınarak kayıt işlemi gerçekleştirilmiştir. Görüşme sorularına başlanmadan önce öğretmenlere isimlerinin gizli tutulacağı ve araştırmacı dışında kimseyle paylaşılmayacağı bilgisi verilmiştir. Bu sayede, öğretmenlerin daha rahat cevap vermeleri hedeflenmiştir. Öğretmenlere ayrıca, verecekleri cevapların bu araştırmada ne amaçla kullanılacağı bilgisi de paylaşılmıştır. Katılımcılardan onay alındıktan sonra görüşme soruları yöneltilmiştir. Görüşmeler, ortalama 40-45 dakika arası sürmüştür. Elde edilen ses kayıtları tek tek dinlenerek yazılı metin haline getirilmiştir. Ses kayıtları birçok kez dinlenerek ifadelerin atlanmamasına özen gösterilmiştir. Görüşmeler yazılı metne çevrilirken öğretmenlere kod adlar (Ö1, Ö2, Ö3…) verilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Görüşmeler sonrasında elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. İçerik analizi yapılırken ana hedef, elde edilen verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere erişmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Nitel araştırmalarda içerik analizi yapılırken 4 aşama ortaya çıkmaktadır:

1. Verilerin kodlanması,

2. Kodlanan verilerin temalar altında toplanması,

3. Kodların ve temaların düzenlenmesi,

4. Bulguların tanımlanması ve yorumlanması (Yıldırım ve Şimşek, 2018)

Veriler analiz edilirken verileri bir arada daha rahat şekilde görebilmek ve veri kaybını en aza indirebilmek adına MAXQDA 2020 programı kullanılmıştır. Elde edilen verilerden benzer olanlar gruplanmış ve kodlanmıştır. Kodlama işleminin ardından kodlar uygun olabilecek temalar altında toplanmış ve ana temalar ile alt temalar oluşturulmuştur. Oluşan ana temalar ve alt temalara ilişkin bulgulara, bulgular bölümünde yer verilmiştir.

3.6. Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması

Nitel araştırmalardaki geçerlik ve güvenilirlik çalışması, nicel araştırmalardan farklı gerçekleştirilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Nitel araştırmaların niteliğinin arttırılması adına inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik çalışmaları gerçekleştirilir (Lincoln ve Guba, 1985; akt. Yıldırım ve Levent, 2021). Bu araştırmanın inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlık ve teyit edilebilirlik çalışmalarına aşağıda yer verilmiştir.

3.6.1. İnandırıcılık

Bu araştırmada inandırıcılık sağlanması için eğitim yönetimi ve denetimi alanında uzman akademisyen görüşüne başvurulmuştur. İnandırıcılığı sağlamak için gerçekleştirilen bir diğer adım ise katılımcıların görüşlerinden elde edilen veriler yazıya geçirildikten sonra bu verilerin doğruluğunun yine katılımcılar tarafından incelenmesidir.

3.6.2. Aktarılabilirlik

Bu araştırmada aktarılabilirlik sağlanması için içerik analizi neticesinde oluşan temalarda katılımcı öğretmenlerin görüşleri yorum katılmadan doğrudan verilmiştir. Ayrıca, çalışma grubu belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesi kullanılmıştır.

3.6.3. Tutarlık

Araştırmacının, araştırma sürecinde tutarlı olup olmadığını belirleyebilmek amacıyla tutarlık incelemesi gerçekleştirilmiştir. Katılımcı öğretmenlerden elde edilen veriler önce araştırmacı tarafından tek tek kodlanmış, sonrasında bu kodlar alt temalar altında

toplanmıştır. Son olarak alt temalar, ana temalar altında birleştirilmiş ve bu şekilde veri analizine son hali verilerek araştırma tutarlığı sağlanmıştır.

3.6.4. Teyit Edilebilirlik

Araştırma kapsamındaki tüm çalışmalar ve toplanan veriler araştırmanın teyit edilebilirliğini sağlamak amacıyla saklanmaktadır.

BÖLÜM IV: BULGULAR

Bu bölümde, araştırma neticesinde elde edilen bulgulara yer verilmektedir. Öğretmenlere yöneltilen sorulardan alınan yanıtlar, araştırmacı tarafından analiz edilmiştir. Analizler sonucunda oluşan ana temalar, alt temalar, kodlar ve frekanslar tablo halinde sunulmaktadır. Bazı tablolardaki toplam frekans değerleri, görüşme yapılan toplam öğretmen sayısından fazladır. Bunun nedeni, bazı öğretmenlerin aynı soru için birden fazla cevap vermeleridir.

Gerçekleştirilen analizler ve elde edilen bulgular neticesinde 5 ana tema oluşmuştur. Bu ana temalar; "*Uzaktan Eğitimde Eğitim-Öğretim Ortamına İlişkin Görüşler*", "*Uzaktan Eğitimde İletişime İlişkin Görüşler*", "*Uzaktan Eğitimde Akademik Başarıya İlişkin Görüşler*", *Öğretmenlerin Mutluluğa İlişkin Genel Görüşleri*", "*Uzaktan Eğitimde Mesleki Mutluluğa İlişkin Görüşler*" şeklinde sırasıyla sunulmaktadır. Her ana temanın çeşitli sayılarda alt temaları bulunmaktadır. İlk 3 ana tema uzaktan eğitimdeki eğitim-öğretim ortamı, paydaşlar ile iletişim ve öğrenci başarısı unsurları ile ilgiliyken, diğer 2 ana tema ise öğretmenlerin genel mutlulukları ve uzaktan eğitimdeki mesleki mutlulukları ile ilgilidir.

4.1. Ana Tema 1: Uzaktan Eğitimde Eğitim-Öğretim Ortamına İlişkin Görüşler

Uzaktan eğitimde eğitim-öğretim ortamına ilişkin görüşler ana temasında, 3 alt tema bulunmaktadır. Bu alt temalar sırasıyla; "Uzaktan eğitimde ders sürecine ilişkin görüşler (Tablo 4.1.)", "Uzaktan eğitimde materyallere ve kaynaklara ilişkin görüşler (Tablo 4.2.)" ve "Uzaktan eğitimde donanım ve altyapı olanaklarına ilişkin görüşler (Tablo 4.3.)" şeklinde oluşmuştur.

Tablo 4.1'de katılımcı öğretmenlerin uzaktan eğitimdeki ders sürecine ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Bu alt temada, toplam kod sayısı 9'dur.

Tablo 4.1 Alt Tema 1: Uzaktan Eğitimde Ders sürecine İlişkin Görüşler

Kod	f	Öğretmen
Öğrenciyle Temas	11	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö8, Ö10, Ö12, Ö14, Ö15, Ö17, Ö18
Daha Az Etkileşim	9	Ö1, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö16, Ö17
Öğrenci Motivasyon Eksikliği	8	Ö2, Ö6, Ö8, Ö9, Ö11, Ö14, Ö15, Ö17
Derse Hazırlığın Kolaylaşması	4	Ö1, Ö2, Ö3, Ö9
Öğrenci Çekingenliğinin Artması	4	Ö2, Ö3, Ö11, Ö18
Derslere Keyfi Katılmama	4	Ö1, Ö4, Ö13, Ö16
Öğretmen Motivasyon Eksikliği	3	Ö8, Ö14, Ö15
Ders Süresindeki Yetersizlik	2	Ö2, Ö4
Derslerin Kaydedilebilmesi	1	Ö8

Katılımcı öğretmenlerin çoğunluğu (11/18) uzaktan eğitimdeki ders sürecine ilişkin olarak "öğrenciyle temas" noktasında görüş bildirmişlerdir. Burada temas ifadesinin kullanılması, öğretmenlerin uzaktan eğitimde öğrencilerinden fiziksel olarak uzak kalmaları neticesinde elde ettikleri deneyimleri açıklamaktadır. Öğretmenler, öğrenciyle temasın azaldığını ve bu noktada uzaktan eğitimdeki ders sürecine ilişkin bir eksikliği belirtmektedir. Öğretmenlerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

> "*Öğretmenlik tamamen temasa ve sevgiye dayalı bir meslek. Biz öğrencilerimizle sarılmayı, mimiklerimizle anlaşmayı, şakalaşmayı seven insanlarız. Zaten iletişimimizi de bu şekilde kurarız. Resmi bir öğretmenim olsaydı benim yaklaşamazdım ve derste başarım o kadar düşük olurdu. O yüzden, ben çocuklarıma sarılırım, şakalaşırım. Yeri gelir bahçede onlarla oyun oynarım, top oynarım. O nedenle, tabii ki örgün eğitim daha çok mesleki mutluluk sağlayan bir parça. Uzaktan eğitimin eksikliğini gördük bu konuda." (Ö4)*

> *"Yüz yüze eğitim beni daha çok mutlu ediyor. Çünkü çocukların duygularını daha iyi anlayabiliyorum. Daha iyi dönüt alabiliyorum. Bir kere bir aradasınız. Bu başlı başına bir gerekçe yüz yüze eğitimin daha mutlu etmesi adına. Tabii,*

pandeminin getirdiği o sağlık korkusu da oluyor. İki kere düşünüyorsunuz her şeyi. Bu açıdan düşününce de uzaktan eğitim olmalıydı. Bunun aksini söyleyemeyiz. Pandemiyi bir kenara bırakırsak sağlık sorunlarının olmadığı bir ortamda kesinlikle yüz yüze eğitim daha mutluluk verici. Çünkü öğrenciye dokunuyorsunuz. Uzaktan eğitimin en büyük sıkıntılarından biri bu oldu maalesef. Hani bir elektrik devresi kısa devre yapar ya temassızlık deriz, işte derslerde de bir temassızlık söz konusuydu." (Ö5)

"İkisinin de ayrı güzellikleri olmasına rağmen, yüz yüze eğitimde çocuklarla bir aradasınız, temas halindesiniz ve göz göze bakıyorsunuz. Uzaktan eğitim bana bu açıdan daha soğuk geldi. Uzaktan eğitimi tamamen kötülemiyorum ancak ders içerisindeki o birliktelik olmayınca biraz eksiklik hissediyorsunuz." (Ö12)

"...öğrencilerle yaşadığımız o mutlu anların, göz göze gelip gülümsemelerin ve bunu sınıf ortamında yapmanın keyfi bambaşka. Ayrıca, herhangi bir şeyde zorlandıklarını gördüğümde anında müdahale edebilme şansımın olması da yüz yüze eğitimin daha verimli oluyor ders açısından. Uzaktan eğitimde bu biraz sıkıntılı." (Ö18)

Uzaktan eğitimdeki ders süreci alt temasında bulunan "daha az etkileşim" koduna ilişkin öğretmenlerin yarısının (9 öğretmen) görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu öğretmenler, uzaktan eğitimde çeşitli sebeplerden ötürü ders içi etkileşimin gerçekleştirilemediği görüşünü savunmaktadır. Bir öğrenme ortamında öğretmen ve öğrenci etkileşimi çok önemli bir yer tutmaktadır. Öğretmenlerin konu ile ilgili görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

"Uzaktan eğitimdeki dersler çok düz bir anlatıma neden oluyordu. Özelikle, normalde sınıfların içerisindeki o etkileşim pek gerçekleşmiyor. Daha çok öğretmen merkezli bir durum söz konusu oluyor. Herkese her şeyi öğrettiğimizi zannediyoruz ancak bilgisayar karşısındayken kameraların kapalı olması, öyle bir bilgi gelmişti, öğrencilerden kameralarını açmalarını isteyemiyorduk. Bu öğrencinin isteğine bırakıldı, doğal olarak öğrencinin ne yaptığını bilememek, öğrencinin kazanımı konusunda da bize net veri sağlamıyor. Sınıf içerisinde bir video izletmek veya bir şey dinletmek her öğrenciye erişmemizi sağlıyor. Öğrenciye erişmek için de karşılıklı etkileşime ihtiyacınız var." (Ö1)

"Ders sonrasında öğrenciler gelip sorular sorardı veya sohbet ederdik. Sanal sınıfta dersin sonu gelince öğrenciler de hemen kapatıp gidiyorlar mesela. Bekleyen soru soran pek yok. Okuldaki etkileşimin yerini tutmadı diyebilirim." (Ö5)

"Öğrencinin dikkatini daha kolay toplayabiliyorsunuz yüz yüze eğitimde. Daha aktif bir iletişim içerisinde oluyorsunuz. Öğrenciler birbirleriyle iletişim kuruyorlar ve tüm bunlar sınıf ortamındaki etkileşimi arttırıyor, öğrenciyle temasınız verimli hale geliyor." (Ö7)

"Ders sonrasında çocuklarla etkileşim şansımız da bu dönemde kayboldu. Ders biter bitmez öğrenciler hemen çıkıyor sistemden. Kalıp bir şeyler soran çok az sayıda öğrenci oldu. Onlarda zaman zaman ... Öğrencilerle ders dışı iletişimimiz yüz yüze eğitimdekine göre daha düşüktü. Ders içinde zaten daha tek taraflı bir iletişim söz konusu ve ders dışına da yansıyor bu. Ders dışında öğrenciler telefonla bir şey sormaya alışkın değiller. Bizler de değiliz bu şekilde iletişimde bulunmaya öğrenciyle. Çünkü bizim asıl etkileşimde bulunduğumuz yer sınıf oluyor. Uzaktan eğitimde de çeşitli sebeplerden ötürü iletişim azalıyor." (Ö8)

"Uzaktan eğitime geçilince ben ilk şunu düşündüm: ben öğrenci olsam nasıl bir uzaktan eğitim dersi görmek isterdim? Şimdi uzaktan eğitim denilince ekranlardan anlatacağız çocuklar gelecek kameralarını, mikrofonlarını açacak hep beraber işleyeceğiz dersi diye hayal ettim başta. Başlarda buna uygun materyaller hazırladım, öğrencilerimle paylaştım. Ancak baktım ki durum böyle değil. Öğrenciler sıkılıyor, yeri geliyor ben bile sıkılıyordum. Çünkü sınıf ortamındaki etkileşimi yakalayamadık." (Ö10)

Derslerin verimli geçmesi için en önemli unsurlardan biri öğrenci motivasyonudur. Öğrencilerin uzaktan eğitimdeki motivasyonları ise daha büyük önem arz etmiştir. Çünkü bu dönemde dersler sınıf ortamından başka bir ortamda icra edilmiştir. Uzaktan eğitimde öğrenci motivasyonun eksik olduğunu düşünen öğretmenlerin (8/18) görüşlerinden bazıları şunlardır:

"Temel bir cevap vereceğim bu soruya ve bence öğretmenlerin çoğu da bu şekilde cevap verir diye düşünüyorum. Okul ortamı ve öğrencilerle birlikte olmak, onlarla göz göze gelmek bambaşka bir şey. Canlı dersi istediğimiz kadar

yapalım, okul ortamında öğrenciler ile iletişimde olmak başka bir şey gerçekten. Çünkü, öğrencinin sınıf ortamındaki motivasyonuyla uzaktan eğitimdeki bir olmuyor bunu kesinlikle söyleyebilirim." (Ö2)

"Ders sırasında öğrenciyle iletişimi canlı tutmanız gerekiyor çünkü dikkatleri çok çabuk dağılabiliyor. Sonuçta bir fiziksel sınıf ortamı mevcut değil. Öğrenci ders bitse de bilgisayardan oyun oynasam derdinde oluyor… Öğrencilere, eğitim öğretim sürecinin devam ettiğini hissettirmek gerekiyor öncelikle. Öğrenci tatil modunda olunca odaklanma ve motivasyon sıfır." (Ö9)

"Bu dönemde benim gözlemlediğim kadarıyla çocuklarda dikkat bozukluğu ve motivasyon kaybı arttı. Derslerde bunu çok rahat görebildim. Öğrencideki bu dikkat eksikliği ders ile ilgili her şeyi etkiliyor." "…Zaman zaman ne yaparsanız yapın öğrencinin dikkatini çekemiyorsunuz. Yaptıklarınızın etkili olmadığını görüyorsunuz." (Ö14)

"Öğrenci de bu dönemde hazırlıksız geldi derse. Diyeceksiniz ki normalde çok mu hazırlıklı geliyorlardı? Uzaktan eğitimde öğrenciler biraz saldı kendini. Sınıfta, ders öncesi de olsa okumalarını istediğim bölümleri okurlardı. Bu dönemde bunu hiç yapamadık. Çocuk derse 5 dakika kala kalkmış bilgisayarı ya da tableti açmış girmiş derse, daha ayılamamış bile. Çocuğun aklı yanındaki yatakta, ders bitse de yeniden uyusam derdinde. Öğrencilerde sanki okul yokmuş havası sezdim bu dönemde. Onları okulun devam ettiğine ikna etmekle uğraştık aslında başlarda. Öğrencinin tatil havasına girmesi çok riskli çünkü bunu düzeltmek zaman alıyor. Riskli diyorum çünkü öğrenci sıkılıyor ve dersten soğuyor. Öğrenebileceğini de bu yüzden kaybediyor." (Ö15)

Derse hazırlık unsuru, derste geçirilen tüm zamanın organize edilmesi sebebiyle eğitim ve öğretim süreçlerinin en önemli parçalarından biridir. Dersin iyi bir şekilde planlanması öğretmenin daha kolay aktarım yapmasını ve öğrencinin dersten aldığı verimin artmasını sağlayacaktır. Uzaktan eğitime geçilmesiyle derse hazırlık da değişim göstermiştir. Buna yönelik olarak katılımcı görüşleri şöyledir: (4/18)

"Derse hazırlık konusunda, genel olarak çeşitli sanal materyallerin kullanıldığı bir eğitim-öğretim yılıydı öncelikle. Kendine göre avantajları vardı. Çünkü bir kere yapıldığı zaman diğer dersler ve sınıflar için otomatik olarak hazır bir

şekilde elimin altında oluyordu. Çok rahat bir şekilde onlardan faydalanıp hızlı bir şekilde dersleri işliyordum. Bu da belki biraz daha işimize gelen bir durum olmuş olabilir. Çünkü normalde sabah erkenden kalkıp, okula gidip bütün gün okulda vakit geçirip eve geldiğinde yorgun oluyor insan ama düzenli olarak bilgisayar başında oturduğumuzda bir şeyler hazırlarken elimizin altında oluyor her şey. Bu da daha kolay hazırlanmayı sağlıyor." (Ö1)

"Aslında hazırlık aşaması biraz daha kolay. Çünkü sonuçta internet üzerinden yapıyoruz, birçok kaynağa erişebiliyoruz. Herhangi bir olumsuzluk durumunda hemen müdahale edip değiştirebiliyoruz çünkü bazı durumlarda o kaynağı kullanmak mümkün olmuyor. Aksilikler meydana gelebiliyor ve bu durumlarda hemen başka bir kaynaktan yararlanabiliyorum. Bu açıdan derse hazırlık açısından daha kolaydı. Uzaktan eğitim dönemindeki canlı derslere ise belli başlı öğrenciler katıldığı için bu katılım gösteren öğrencilere yönelik hazırlık yapıyorsunuz, onların anlayabileceği şekilde hazırlıklar yapıyorsunuz. Benim belli başlı öğrencilerim vardı derse katılan ve ben onların seviyelerini bildiğim için canlı derslerde bir sıkıntı yaşamadım. Bir yerden sonra derslere kimin katılıp kimin katılmayacağını da biliyorsunuz zaten ve derse daha kolay hazırlanıyorsunuz." (Ö2)

"Genel ifadeyle, derse hazırlıkta çok bir zorluk yaşamadığımı söyleyebilirim. Çünkü, sanal materyal konusunda bilgisayar kullanımım iyi olduğu için rahatlıkla hazırlık yapabildim." (Ö3)

Öğrencilerin derse katılım göstermesi, başka bir ifadeyle derste aktif olması, dersin verimli geçmesindeki önemli etmenlerden biridir. Uzaktan eğitimde öğrencilerin derslerde daha pasif olduğunu ve çekingenliklerinin arttığını belirten öğretmen sayısı 4'tür. Görüş bildiren öğretmenlerin 2'si, bu durumun öğrencilerin veliyle aynı ortamda derse girmesinden kaynaklandığını belirtirken, diğer 2 öğretmen bu durumun öğrencilerin uyum sağlayamamasından kaynaklandığını bildirmektedir:

"Benim bir öğrencim vardı. Çocuk ile normalde iletişimimiz çok iyidir örgün derslerde. Uzaktan eğitime geçildikten sonra dersime katıldı ama sesi gelmiyor. Ben de acaba teknik bir problem mi var diye düşünüp velisini aradım. Çocuk meğerse utanmış. Bu yaşanan değişikliklerin bir sonucu aslında. Çocuk utandığı

için mikrofonunu açmıyor ve konuşmuyor. Biraz konuştum rahatlattım öğrenciyi ama o zamana kadar utandığı için derse katılmadı normalde katılan bir öğrenci olmasına rağmen. Öğrenciye farklı gelmiş, enteresan gelmiş bu durum. Bu da uzaktan eğitimin getirdiği bir dezavantaj olarak görülebilir." (Ö2)

"...bir öğrencinin çıkarma işleminde problemi olduğunu görüyorsunuz ama sorduğunuz zaman öğrenci size söylemiyor çünkü velisinin de bunu izleyebildiğini biliyor. Bu da başka bir sorun." (Ö3)

Uzaktan eğitim döneminde derslere keyfi olarak katılmayan öğrencilerin olduğu ve bu öğrencilerin katılım göstermedikleri için derslerin çok az sayıda öğrenciyle işlendiği belirtilmektedir (4/18). Öğretmenlerin, bu kod hakkında görüş bildirirken oldukça üzgün oldukları göze çarpmaktadır. Bunun nedeni, öğretmenlerin derslerine olan ilginin artmasıyla motivasyonlarının ve mutluluklarının da artması gösterilebilir. Burada belirtildiği gibi aksi durumda da bu motivasyon ve mutluluk seviyesi düşüş gösterebilir:

"Öğreniyorum ki çocuk keyfi olarak benim dersime girmiyor. Arkadaşlarına soruyorum, nerede bu öğrenci diye. Diğer derste vardı ama buna girmiyor diyorlar. Yoklama alıyorduk aslında ama bu yoklamaların bir geçerliliği olmadığı için ve çocuklar da bunu bildikleri için keyfi olarak gelmeyen öğrenciler vardı. Annesine ve babasına derse giriyorum deyip açıp oyun oynayanlar da vardı. Ciddi sıkıntılar vardı derse katılım anlamında. Zaten az olan derse katılım düzeyine ek olarak, öğrencilerde çalışsam da çalışmasam da yüksek not alıyorum düşüncesi yerleşti ve derslere katılmadılar." (Ö4)

"Sınıflar ortalama 30 kişiden oluşuyor okulumuzda. Uzaktan eğitim derslerine girdiğim sınıfların bazılarında sadece 3-4 öğrenci oluyordu... Velilerle konuşuyoruz bazıları keyiften girmiyor derslere." (Ö13)

"Dersin işlenişi boyutunda ciddi sorunlar oluşuyor. Derse girdiğini görüyorsunuz öğrencinin ancak arkada oyun oynayan mı dersiniz; telefonundan dersi açıp uyumaya devam eden mi dersiniz... Şimdi bu öğrenciler derse katıldı olarak gözüküyor ama katıldı mı gerçekten? Derse katılım sadece isminin orada gözükmesi değil ki. Derste aktif olmalı öğrenci ama bu pek başarılamadı uzaktan eğitimde." (Ö16)

Öğrencilerin motivasyonları kadar öğretmenlerin motivasyonlarının da yüksek seviyede olması verimli bir ders için önem arz etmektedir. Çünkü bir ders sırasında öğrencilerin motivasyonları düşük olsa da öğretmen motivasyonu sayesinde verimlilik artabilir. Uzaktan eğitimde öğretmenlerin motivasyon eksikliği yaşadıklarına dair görüşler (3/18) şu şekildedir:

> *"Derse hazırlık konusuna dönecek olursak, okulda daha iyi odaklanıp daha iyi şeyler ortaya koyabildiğimi anladım. Ev ortamında o düzeyde iyi olmadı. Tabii, uzaktan eğitimin getirdiği değişim de var. Ders konusuna daha çok psikolojik olarak değinmek istiyorum. Derse olan materyal hazırlığı veya konulara göz atmamda bir sorun olmadı. Ancak okuldayken sürekli yeni şeyler düşünen ben, uzaktan eğitimde daha sığı kaldığımı farkettim. Psikolojik olarak bunaldım bazı dönemlerde. Pandemi yüzünden sağlık endişesi mi, evlerde kalmaktan mı yoksa başka bir sebepten mi bilemiyorum. Sadece şunu söyleyebilirim, derse hazırlık konusunda örneğin bir sıkıntı çekmedim ama psikolojik olarak daha az motivasyonla bunu yaptım. Dersler işlerken de bu motivasyon eksikliği meydana geldi. Bir kere sınıf ortamı gibi olmuyor uzaktan eğitim. Yardımcı eğitim olarak kullanılabilir ve verim de alınır bu şekilde eminim. Ancak, tüm eğitim sisteminin uzaktan eğitime dönüşmesi en azından kısa vadede olası değil bence. Bunu bir seneden fazla deneyimledik." (Ö8)*

> *"Ben sınıfımda aktif bir öğretmenim. Konuyla ilgili hikayeler bulur anlatırım, öğrencinin ilgisini çekmeye çalışırım. Uzaktan eğitim döneminde derse hazırlık yaparken bunu göz önünde bulundurdum yine ancak sınıftaki kadar etkili olmadığı kanaatindeyim. Daha düz bir anlatım oldu ve bu kendimi sorgulamama da neden oldu. Motivasyon eksikliği yaşatıyor bu durum çünkü kendinizi başarılı göremiyorsunuz. Sınıf ortamındaki o canlılık yok. Öğrenci de hazırlıksız geliyor. Yeni uyanmış hemen dersi açmış sesinden bile anlıyorsunuz. Bu sizin de motivasyonunuzu etkiliyor. Bir şeyler görmek istiyorsunuz ve uğraştığınızın karşılığını almak istiyorsunuz. Mesleki anlamda her öğretmen bunu görmek ister bence. Dersi anlatayım alan alsın almayan almasın düşüncesinde değilim hiçbir zaman. Böyle olunca, ders ile ilgili motivasyon sıkıntısı yaşıyorsunuz." (Ö15)*

Uzaktan eğitim ders süreleri, yüz yüze eğitime göre daha kısa tutulmuştur. Bu sürenin yetersiz kaldığını belirten öğretmen sayısı 2'dir:

"...uzaktan eğitimde ders süreleri de kısıtlıydı 30 dakikalık bir süre vardı. Öğrenci anlamasa bile pek soru soramıyordu açıkçası sürenin kısıtlı olması nedeniyle. Ancak, okul ortamında öyle değildi. Bir şeyi anlamadığında derste olmasa teneffüste beni sıkıştırıyordu sorular soruyordu." (Ö2)

"Öğrencilerin sınıf içindeki durumlarını ve ödevlerini tek tek kontrol etmek zaman kısıtlamasından dolayı zaten mümkün değil. 40 dakika bile değildi dersler 30 dakikaydı. Bu da yetersizdi bence." (Ö4)

Tablo 4.2'de katılımcı öğretmenlerin uzaktan eğitimdeki materyallere ve kaynaklara ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Bu alt temada, kod sayısı 4'tür.

Tablo 4.2 Alt Tema 2: Uzaktan Eğitimde Materyallere ve Kaynaklara İlişkin Görüşler

Kod	**f**	**Öğretmen**
Öğrencilerin Dikkatini Çekme	6	Ö10, Ö12, Ö14, Ö15, Ö17, Ö18
Ekrana Yansıtma Kolaylığı	4	Ö4, Ö5, Ö7, Ö16
Somut Materyal Eksikliği	3	Ö3, Ö6, Ö11
Kısıtlı Kaynak	2	Ö6, Ö18

Öğretmenlerin 6'sı öğrencilerin ekran başındayken dikkatlerini çekebilecek özellikte materyal hazırlığında ve kaynak arayışında bulunduklarını belirtmektedir:

"Etkileşimi nasıl daha etkin oluştururum diye düşündüm, öğretmen arkadaşlarımızla da sürekli bu konuyu irdeledik. Bulduğumuz en iyi çözüm özellikle videolardan yararlanmaktı. Belki bunu bir matematik dersinde yapmak daha zor olabilir bilemiyorum alanım olmadığı için ama ben mesela lisede edebiyat derslerine giriyorum çocukların ve bazı öğrencilere örgün eğitimde bile çok sıkıcı gelebiliyor bu ders. Her ders için ünlü yazarlarımızdan şairlerimizden öğrencilerin de ilgisini çekecek eserlerden kesitler aldım. Bunları seslendiren sanatçılarımızdan videolar açtım. Üzerine konuştuk öğrencilerle bu eserlerin. Yani, ben bu kadar katılım beklemiyordum açıkçası. Sınıf ortamına göre daha çok katılım oldu uzaktan eğitimde. Yeri geldi dersin sonlarında 5 dakika bile olsa fikir alışverişinde bulunduk dersi nasıl daha keyifli hale getirebiliriz düşüncesiyle. Çok güzel fikirler gelebiliyor ve bu insanı mutlu

ediyor. Derslerin işlenişi kesinlikle değişti ama ben öğrencilerimin dikkatini toplayabildiğim ve bir şeyler öğretebildiğimi gördüğüm için bir sıkıntı yaşamadım." (Ö10)

"Ders hazırlığı yaparken özellikle görselliğe önem vermeye çalıştım. Sanal bir sınıf ortamındasınız ve ekrana bir şeyler yansıtıp onun üzerinden etkinlikler yapmak mantıklıydı öğrencilerin dikkatini toplayabilmek adına. Bu yüzden, derslerim için uygun slaytlar ve videolar hazırladım." (Ö12)

"Derse hazırlık yaparken daha çok düşünüyorsunuz ilgilerini nasıl toplarım derse diye. Çünkü, sınıf ortamında değilsiniz ve dikkatlerini toplamak daha zorlaşıyor. Bu noktada bizim en büyük yardımcımız videolar oldu. Konuyla ilgili bir videoyu daha dersin başında açıp öğrencilerle birlikte tartıştığınızda, konuyu merak ediyorlar ve biraz daha ilgiyle takip ediyorlar dersi." (Ö14)

"Öncelikle, yüz yüze işlenen bir derste bile öğrenciyi o ana odaklamak dikkatini çekmek zor iken uzaktan eğitim sürecinde daha da zorlaştı. Özellikle, göz teması gibi yüz yüze olabilen birçok faktör bu durumda kullanılamadı. Bu sebeple, kullanıldığım materyalleri daha görsel ve işitsel hale getirerek sunmak gerekti ki öğrencilerin ilgisini çekebilelim, dikkatlerini üst seviyede tutabilelim." (Ö15)

Uzaktan eğitim platformlarında yürütülen dersler için hazırlanan materyallerin direkt olarak ders ekranına yansıtılıyor oluşu bir avantaj olarak görülmektedir. Ekrana yansıtma kolaylığı ile ilgili görüşlerden (4/18) bazıları aşağıda sıralanmıştır:

"Sınıf ortamında çocuklara ekstra kaynak götürüyoruz, fotokopiler çekip çeşitli materyaller oluşturabiliyoruz veya elimizde mevcut materyallerden görsel aktiviteler gerçekleştirebiliyoruz. Uzaktan eğitimde bunlar değişti. Fotokopi yok örneğin. Ekrana yansıtıyoruz ve fotokopiyle uğraşmamak güzel oluyor açıkçası. Bunun yanında, bizim sınıflarımızda akıllı tahtalar var ancak internet altyapısı olmadığı için okulda akıllı tahtadan internete bağlanamıyorduk, kendi telefonumuzun internetini açıp girebiliyorduk. Bu da faturalarımızı çok yükselttiği için çok kısa açabiliyorduk gösterip kapatıyorduk veya hiç açamıyorduk. Ama Zoom üzerinden yaptığımız derslerde, ben İngilizce öğretmeniyim, karşımıza çıkan bazı konular yurtdışı ile alakalı oluyor ve örneğin konuda Paris geçiyor Eyfel kulesi geçiyor bunları hemen açıp ekrana

yansıtıp gösterebiliyorum çocuklara ve bilmese de görüyor öğreniyor. Aynı şekilde çocuk Petra'yı bilmiyor nerede olduğunu öğreniyor örneğin bu şekilde. Görsellerin yanında videolar da açıp gösterebiliyorsunuz çocuklara. Uzaktan eğitimin benim için böyle bir artısı oldu. Çünkü okulumuzda internet yok. Burada çocuklara bilgiyi bulup hemen ulaştırabildim. Ülkelerin yerlerine kadar gösterebiliyoruz. Ya da baktım ki çocuklar sıkıldı, konuyla ilgili bir şarkı açabiliyordum. Sınıf ortamında ulaştıramayacağım çoğu şeyi uzaktan eğitim uygulamalarında ekrana yansıtma sayesinde çocuklarla paylaşabildim." (Ö4)

"Uzaktan eğitim derslerine hazırlanırken sanal materyaller bulmak biraz vakit alsa da uzaktan eğitimde vakit geçirdikçe daha kolay hale gelmeye başladı. Özellikle bir fotoğrafı, bir ses dosyasını veya bir videoyu kolaylıkla ekranda yansıtabildiğiniz için dikkati burada toplamak daha kolay oluyor. Lise öğrencilerinin dikkatini toplamaya çalışırken özellikle güncel materyaller üretmek yararlı oluyor. Öğrenciyi tanıdığınızı gösteriyorsunuz aslında bu şekilde. Güncel materyal hazırlığı bu açıdan önemliydi. Bunu da kolaylıkla ekrana verebilmek olumluydu. Sınıf ortamında bunu yapmak daha zor çünkü bazı sınıflardaki akıllı tahtalar sorun yaratabiliyor." (Ö7)

Uzaktan eğitimde somut materyaller yerine sanal materyaller kullanılmıştır. Somut materyallerin kullanılamaması özellikle yaşça daha küçük olan öğrenci grupları için dezavantaj oluşturmuştur. Somut materyal eksikliği koduna ilişkin görüşlerden (3/18) ilkokul öğretmenliği yapan bir katılımcının şu cümleleri dikkat çekicidir:

"İlkokul 3. sınıf öğretmeniyim ve öğrenci grubum geçen sene 2. Sınıftı. Bu öğrenciler henüz somut işlemler dönemindeler. Bazı şeyleri direkt olarak anlayamıyorlar. Mecburen somut olarak bir şeyleri görmeleri, keşfetmeleri gerekiyor. Bu yüzden ilkokul çocuklarının okula gelmesinin çok önemli olduğunu düşündüm pandemi döneminde. Tabii ki tüm sınıf seviyeleri önemli. Ama ilkokul çocuklarının okula gelmelerinin her açıdan daha önemli olduğunu düşünüyorum. Çünkü, çocuk somut bir şeyler görmeden anlayamıyor. Biz de birin yarısının iki yarım olduğunu öğrenirken elmanın ikiye bölünmesiyle öğrenmiştik küçükken. İşte bu noktada yüz yüze eğitimdeyken çocukları tahtaya çıkarabiliyorsunuz onlara çeşitli bilgileri hareketlerle, etkinliklerle gösterebiliyorsunuz. İş etkinlikleriyle, kağıtlarla çocukların daha iyi anlamasına

yardımcı olabiliyorsunuz ve bunlar çocuk için çok önemli. Bu sayede çocuğun dikkatini çekiyorsunuz ve derse ilgisi artan öğrenci daha iyi anlıyor. Ancak, uzaktan eğitimde bu kadar şansımız olmadı. Evet, uzaktan eğitim ile ilgili hazırlanan materyaller de vardı fakat bunları ancak ekrana yansıtabiliyorsunuz. Bu da normal bir telefon mesajının gönderilmesi ve okunması gibi bir şey aslında. Asla, yüz yüze eğitimin verdiği kaliteyi, o somut örnekleri, öğrenciyi bire bir olayın içine dahil etmenin yerini tutamadı uzaktan eğitim."

Bir diğer görüş bildirilen kod ise kısıtlı kaynaklardır (2/18). Uzaktan eğitime yönelik kaynak bulma sıkıntısı çektiklerini bildiren öğretmenlerin görüşleri şöyledir:

"Uzaktan eğitimde derse hazırlık konusu daha çok zamanımı aldı benim. Şöyle ki uygun materyalleri bulma konusunda sıkıntılar yaşadım özellikle ilk uzaktan eğitime geçilen dönemde." (Ö6)

"Teknoloji kullanım düzeyimin iyi noktada olduğunu düşünüyorum ve bu yüzden sanal materyal hazırlama ve sunma konusunda pek sorun yaşamadım. Sadece kaynak bulmak biraz sorundu. Yoksa kaynağı bulduktan sonra bunu derse hazır hale getirme anlamında sorun yaşamadım." (Ö18)

Tablo 4.3'te, öğretmenlerin uzaktan eğitimdeki donanım ve altyapı olanaklarına ilişkin görüşlerinden elde edilen 5 koda yer verilmiştir.

Tablo 4.3 Alt Tema 3: Uzaktan Eğitimde Donanım ve Altyapı Olanaklarına İlişkin Görüşler

Kod	**f**	**Öğretmen**
Derse Katılımın Etkilenmesi	10	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö12, Ö13, Ö14
Derslerin Kesintiye Uğraması	5	Ö1, Ö7, Ö12, Ö16, Ö18
Tablet Dağıtımı	4	Ö2, Ö4, Ö9, Ö10
Teknolojik Hazırbulunuşluk	3	Ö3, Ö4, Ö6
EBA Destek Noktaları	1	Ö4

Alt tema 3, uzaktan eğitimin gerçekleştirilebilmesi için gerekli donanım ve altyapı olanaklarına ilişkin görüşleri ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin çoğu (10/18) donanım ve altyapı imkanlarının derse katılımı etkilediği görüşündedir. Koda ilişkin görüşlerden bazıları aşağıda verilmektedir:

"Her şey imkân konusuna geliyor yine. Katılım konusundaki sorunları çoğu öğrenciyle aşamadık ne yazık ki. Veliler ve öğrenciler ile hep iletişim halindeydik ama bazı şeyleri değiştiremedik derse katılım açısından. Görev yaptığım okul merkezi olsa da biraz kenar mahallede kalıyor. Ailelerin çok fazla imkânı yok ve çocuk sayıları da fazla. Örnek veriyorum, evde bir tablet olsa da 4 çocuk nasıl aynı anda girecek derslere? Onun için çok az sayıda öğrenciyle ders işliyorduk. Başarılı olduğu halde derslere katılmayan öğrenciler mevcuttu. Veliler ile bunu konuştuğumda bana internetlerinin, tabletlerinin veya telefonlarının olmadığını ya da yeterli gelmediğini söylüyorlardı." (Ö2)

"Öğrenci telefondan giriyor derse ama telefonun alt yapısı yeterli olmuyor. Annesi açmaya çalışıyor. Bazen açabiliyorlar bazen olmuyor. Bunun gibi bir sürü problem yaşadık. Çocuk sürekli dersten kopuyor ya da dersin son 5 dakikası kalmış çocuk hala derse girmeye çalışıyor. Evlerinde internet olmayıp komşularına gidip internete bağlananlar var bir de. Pandemi yüzünden herkes evde kalmak durumundaydı ancak bu tarz durumlar nedeniyle insanlar birbirlerine gitmek zorunda kaldılar. Annesinin babasının iş yerine gidip oradan internete bağlananlar da oluyordu. Biz İstanbul'un göbeğindeyiz ona rağmen bazı mahallelerde internet altyapısı olmadığı için internet erişimi yok. Bu tarz durumlarla karşılaştık." (Ö4)

"Öğrencilerden hevesli olanlar derse katılıyor ama mesela kimisi katılmak istese de başaramıyor. Mikrofonu çalışmıyor veya internet bağlantısı o an gidip gelebiliyor. Teknolojik yetersizliklerden dolayı giremeyen öğrencilere de bir şey yapamadık. Bu açıdan, örgün öğretimin ve eğitimin ücretsiz sunulması çok önemli. Bu konu daha iyi anlaşıldı diye düşünüyorum." (Ö6)

"Fırsat eşitsizlikleri de ortaya çıktı bu dönemde. Derslerden sonra bunları çok düşünüyordum. Bunu çoğu öğretmenden duymuşsunuzdur, öğrencinin interneti yok ya da bilgisayarı yok giremiyor derse." (Ö9)

"Katılmayan öğrencilerin çoğu imkansızlıklardan ötürü katılamadı. Keyfi katılmayan çok az öğrenci var. Katılamayan öğrenciler için kısa notlar halinde derslerin özetlerini hazırladım gönderdim. Bu tarz çalışmalar yapmaya çalıştık. Yeterli olmadı tabii derse girmek gibi değildi onlar için. Elimizden geleni yapmaya çalıştık bu noktada. Ancak, bu sorunun çözülmesi için gerekli olan en önemli şey öğrencilerin teknolojik yetersizliklerinin giderilmesiydi. Derse girip o şekilde takip edebilmeleri çok önemliydi." (Ö12)

Uzaktan eğitim dersleri, internet bağlantısı olan bilgisayar, tablet veya telefon gibi teknolojik aletler ile sürdürülmüştür. İnternet bağlantısındaki zayıflıklar, teknolojik aletlerdeki donmalar veya kapasite yetersizliği gibi durumlar nedeniyle derslerin kesintiye uğradığını belirten öğretmen görüşlerinden (5/18) bazıları aşağıda sıralanmıştır:

"Teknik aksaklıklardan dolayı öğrenciler derse devam edemiyorlar. Çocuğun bilgisayarı, interneti var fakat bir anda internet koparsa veya çeşitli başka sıkıntılar doğarsa öğrenci dersten düşüyor. Hazırladığımız işitsel ve görsel materyalleri sanal ortamda defalarca izletip dinletebiliyoruz ama internet bağlantısı kötüyse, çok stabil bir bağlantı yoksa o zaman o videodan veya ses dosyasından beklenen verim alınamıyor. Bu tarz sorunlar da yaşanabiliyor. Dinleme çalışmaları yaparken bir video izlemek veya dinlemeye yönelik etkinliklerde stabil bir internet bağlantısı olmayışı şartları zorlaştırıyor." (Ö1)

"Ders sırasında işitsel materyalleri daha iyi kullanabildiğimizi düşünüyorum. Ancak, internet bağlantılarındaki sorunlar veya teknolojik aletteki sorunlar nedeniyle kesintisiz bir ders işlemek güçleşti. Tam bir şeyler anlatıyorsunuz, öğrencilerin dikkatini toplamışsınız pat diye kopuveriyor internet ve donup kalıyorsunuz. Ekran başında zaten zar zor topladığınız konsantrasyon da gidiyor. Hocam görüntünüz dondu, hocam sesiniz kesiliyor vs. gibi durumlar ile karşılaşıyorsunuz. Ya da öğrencinin sesi geliyor gidiyor. Bu tarz durumlar yaşanması da derse tam anlamıyla odaklanmayı engelliyor. Bu açıdan çok sorun yaşadık." (Ö7)

"Bağlantı problemi çok oldu uzaktan eğitimde. Öğrenciler tam derse ısınmış, dikkatlerini toplamışsınız ve o an internet donuyor, sesiniz gitmiyor öğrenciye.

Ya da öğrencinin sesi size gelmiyor. Bunlar da ders sürecini etkilediği için mutsuzlaşıyorsunuz." (Ö18)

Uzaktan eğitimdeki donanım eksikliğini gidermek amacıyla MEB tarafından tablet dağıtımı tüm Türkiye çapında gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin konuyla ilgili olumlu görüşleri mevcuttur. Özellikle donanım eksikliği sebebiyle derslere giremeyen öğrencilerin tablet alması sonrasında derslere katılım göstermesi öğretmenleri çok mutlu etmiştir. Öte yandan, tablet dağıtımının yetersiz kaldığı ve daha çok tabletin dağıtılması gerekliliği bazı öğretmenlerce vurgulanmıştır. Bazı öğretmenler de dağıtılan tablet sayısının yeterli olduğu görüşündedir. Tablet dağıtımına (4/18) ilişkin görüşlerden bazıları şu şekildedir:

"Öğrenci derslere katılacak ki öğretmen mutlu olsun, dersler işlenebilsin. Bu açıdan bakınca bence Milli Eğitim Bakanlığı da üzerine düşeni yaptı. Tablet dağıtmaları örneğin… Sonuçta bizi bir araya toplayıp ders işletemezdi pandemi nedeniyle. Bizim 1000 kişilik öğrenci grubumuz var ve 200 öğrenciye tablet dağıtıldı. Bence bu önemli bir sayı. Dediğim gibi herkes üstüne düşeni yaptı. Tablet dağıtıldıktan sonra ise belli başlı öğrenciler derslere katılmaya başladı. Bunu görmek de beni mutlu etti." (Ö2)

"Tablet dağıtımı yapıldı örneğin çok güzel oldu. Ancak, daha sistemli yapılabilirdi dağıtım ve daha çoğaltılmalıydı. Bizim okulumuzda durumu olmayan öğrencilere sağlanmaya çalışıldı bunu biliyorum. Yeterli miydi? Bence değildi." (Ö9)

Bakanlık uzaktan eğitim döneminde tablet dağıtımı yapmaya başladı katılamayan öğrencilere yönelik. Güzel bir uygulama oldu ama bence arttırılmalıydı. Onun dışında durumu iyi olan bazı aileler bağışlarda bulunmuşlar çok çok güzel olaylar bunlar gerçekten. Bunları görünce duygulanıyorum. (Ö10)

Uzaktan eğitim derslerine girebilmek için öğrencilerin teknolojik hazırbulunuşluk düzeylerinin belli bir seviyede olması gerekmektedir. Teknolojik hazırbulunuşluk seviyesi yüksek olan öğrenciler sayesinde öğretmenlerin de iş yükü hafiflemektedir. Teknolojik hazırbulunuşluk (3/18) koduna ilişkin görüşler şöyledir:

"Uzaktan eğitimden öğretmenlerin mutlu olduğunu düşünmüyorum açıkçası. Herkes olağanüstü bir durumdan geçti ve ilk kez yapılan bir şeydi bu. Kimse özellikle başlarda ne yaptığının pek farkında değildi. Bilgisayarı, telefonu kullanmayı bilmeyen öğrencilerimize ders vermeye çalıştık. Hele veliler de bilmiyorsa iş daha da sıkıntı. Sabırla anlatmaya çalıştık ancak teknolojiye hazır olma konusunda öğrencilerin kazanımlarını arttırmalıyız." (Ö3)

"Biz İstanbul'da olduğumuz için kendimizi şanslı hissediyoruz çünkü internetin olmadığı az yer var diye düşünüyorum. Bu yaştaki öğrenciler de telefonu bilgisayarı aktif kullanıyor. Bizden daha iyi bilenler var. Öğrencilerin bir kısmı bu şekildeyken bir kısmı da teknolojiyi sadece oyun oynamak veya sosyal medyada gezinmek adına öğrenmiş. Öğrencilerin eğitim teknolojilerine ilişkin yeterliliklerinin arttırılması gerektiğini gördüm bu dönemde." (Ö6)

Uzaktan eğitim sürecinde donanım ve altyapı eksiklikleri nedeniyle derslere katılım gösteremeyen öğrencilere yönelik EBA Destek Noktaları uygulamaya konulmuştur. Bu destek noktaları öğrenci yoğunluğuna göre belirlenerek çeşitli okullara yerleştirilmiştir. EBA Destek Noktaları ile ilgili bir öğretmenin görüşü şu şekildedir:

"Bazı bölgelerde ve okullarda EBA ulaşım merkezleri sağlandı. Düşündüğümüzde gerçekten çok iyi niyetli bir uygulama. Çocuklar gidip oralarda derse girebileceklerdi. Ancak; birincisi, pandemiden bahsediyoruz, çocuk oraya nasıl gidecek? İkincisi, bizim okulda da vardı EBA ulaşım merkezi ama bu yer bahçede. O çocuk o soğukta bahçede nasıl dursun? Sıralar da yan yana. Birinin konuştuğunu öteki duyuyor. Eksik bir çalışma oldu ne yazık ki." (Ö4)

4.2. Ana Tema 2: Uzaktan Eğitimde İletişime İlişkin Görüşler

Uzaktan eğitimde iletişime ilişkin görüşler ana teması, 4 alt temadan oluşmaktadır. Bu alt temalar; "öğrenciler ile iletişime ilişkin görüşler (Tablo 4.4)", "veli ile iletişime ilişkin görüşler (Tablo 4.5)", "meslektaş ile iletişime ilişkin görüşler (Tablo 4.6) ve "idare ile iletişime ilişkin görüşler (Tablo 4.7)" şeklinde aşağıda sırasıyla verilmektedir.

Katılımcı öğretmenlerin öğrenciler ile uzaktan eğitimdeki iletişimine ilişkin görüşlerine Tablo 4.4'te yer verilmiştir. Bu alt tema tablosunda, toplam kod sayısı 3'tür.

Tablo 4.4 Alt Tema 1: Öğrenciler ile İletişime İlişkin Görüşler

Kod	f	Öğretmen
Ödevler ve Sınavlar	3	Ö1, Ö4, Ö5
Öğrencilere Psikolojik Yardım	3	Ö7, Ö9, Ö11
Öğrencileri Tanıyamamak	1	Ö1

Uzaktan eğitimde iletişime yönelik görüşler 4 alt tema altında incelenmektedir. Bu alt temalardan ilki öğrenciler ile olan iletişimdir. Öğretmenlerin; öğrenciler ile nasıl iletişimde bulundukları, neden iletişimde bulundukları ve uzaktan eğitimdeki iletişimin kolaylıkları ve zorluklarıyla ilgili çeşitli görüşler alınmıştır. Öğretmenlerin derslerde öğrencilerle birlikte olması ve ders içi iletişimde bulunmaları sebebiyle ders dışında çok fazla iletişimde bulunamadıkları anlaşılmaktadır. Öğretmenler, uzaktan eğitim döneminde, öğrencileri ile en çok ödevler ve sınavlar (3/18) konusunda iletişimde bulunmuştur:

> *"Öğrencilerle ne zaman veya neden görüştük derseniz, çoğunlukla performans ödevi dönemlerinde veya sınavlardan önce öğrencilerin stres ve kaygılarından kaynaklı sorular oluyordu. Bunun yanında, kendilerine ödev verdiğimde bunun nasıl yapılacağını soruyorlardı ve ödevi tamamladıklarında göndermek için ulaşıyorlardı. Bu anlamda, iletişim çok limitli gerçekleşti bu dönemde." (Ö1)*

> *"...mecburen bütün çocuklara bütün sınıflara telefon numaralarımızı vermek durumunda kaldık iletişim sağlanması adına. Çünkü ödevi yanlış anlıyorlar veya yapamıyorlar. Ekstra e-posta adresi açtım. Çocuklar ödevlerin fotoğraflarını çekip mailime yolladılar." (Ö4)*

> *"Özellikle sınav dönemlerinde ve bazı belirsizliklerin olduğu dönemlerde çok sık iletişim kurduk. Ama yüz yüze gibi etkili ve verimli olmuyor" (Ö5)*

Uzaktan eğitim döneminde okulundan ve arkadaşlarından uzak kalan öğrencilere destek olma amacıyla öğretmenler öğrencileriyle iletişimde kaldıklarını belirtmektedir (3/18). Öğrencilerin yalnız hissetmemeleri ve eğitim-öğretimin devam ettiğini hissetmeleri açısından öğretmen öğrenci iletişiminin önemi ortadadır:

> *"Uzaktan eğitimin ilk dönemlerinde daha sıkıntılıydı her şey. Tecrübe etmediğiniz bir durumdasınız sudan çıkmış balık misali. Bir yandan pandeminin*

getirdiği o kısıtlamalar ve evde oluşumuz da vardı tabii. Bu noktada, ders sırasında özellikle öğrencilerimin sıkıldıklarını, bunaldıklarını sezdiğimde onlara telkinlerde bulundum. Bu durumun geçici olduğunu, her şeyin yoluna gireceğini söyledim ki çocuklar karamsarlığa kapılıp derslerden de kopmasınlar. Çünkü, üniversite sınavına girecek öğrenciler vardı ve dönem dönem okula da geldi bu çocuklar." (Ö7)

"Öğrencilerime her zaman gün içinde yazabileceklerini ilettim. Acil durumlarda arayabilmeleri için telefon numaramı da verdim. Rahatsız edici seviyede mesaj atılmadı veya aranmadım. Öğrencilerle iletişimimiz sınırlıydı ama. Çünkü okuldaki gibi bir ortam yok. Öğrencinin okulda yanınıza gelip konuşmasıyla ayrı yerlerde olmak farklı olaylar. Bu açıdan iletişim sınırlı kaldı. Buna rağmen, öğrencilerime her konuşmamızda psikolojik olarak destek vermeye çalıştım onlara ki derslerden soğumasınlar, tatil moduna girmesinler diye." (Ö9)

"Sınıf öğretmenleri genelde hem öğrenciyle hem de veliyle daha fazla iletişimde bulunuyor ve daha iyi tanıyor onları. Haliyle bu süreçte özellikle öğrencilerin sorunlarıyla ilgilenmek, psikolojik destek sağlamak da gereklilik haline geldi." (Ö11)

Bu alt temada bulunan son kod ise bir öğretmenin bahsettiği öğrencileri tanıyamamak kodudur (1/18).

"Öğrenciler ile daha sağlıklı iletişim kurabildiğimizde ve onları tanıdıkça ortaya çok farklı profiller çıkabildiğini, dışardan gördüğümüz, düşündüğümüz şekilde olmadıklarını; çok farklı şeyler barındırdıklarını görebiliyoruz. O anlamda, çok limitli kalmıştı iletişim uzaktan eğitimde. Hatta bence iletişim yok gibiydi. Okulların kısa süreliğine açıldığı bir dönem vardı bir aylık bir süreydi yanlış hatırlamıyorsam. O dönemde birkaç veli bana ulaşıp öğrencilerinin durumuyla ilgili sorular sormuştu. Velilere, öğrencileri tam anlamıyla tanıyamadığımı söyledim. Kendileri de hak verdi bana. Çünkü okullar kapalıydı ve kalabalık bir öğrenci grubum vardı. Tüm bunlar düşünüldüğünde, iletişimin sağlanamadığını söyleyebilirim." (Ö1)

Katılımcı öğretmenlerin veli ile iletişimine ilişkin görüşlerine Tablo 4.5'te yer verilmiştir. Bu tablodaki toplam kod sayısı 5'tir.

Tablo 4.5 Alt Tema 2: Veli ile İletişime İlişkin Görüşler

Kod	**f**	**Öğretmen**
Veli İş Birliği	8	Ö3, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö14, Ö15, Ö18
Öğrencilerin Derse Katılımları	8	Ö2, Ö3, Ö6, Ö7, Ö11, Ö12, Ö14, Ö18
Mesai Kavramının Kaybolması	8	Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö11, Ö13, Ö16
Velilerin İlgisizliği	4	Ö4, Ö7, Ö15, Ö17
Veli Mesajlaşma Grupları	4	Ö4, Ö9, Ö11, Ö18

Derslerin, okul ortamından ev ortamına taşınmasıyla birlikte her ev birer sınıf niteliği kazanmıştır. Özellikle, ilgili olan veliler de birer öğretmen görevi üstlenmiştir. Öğretmen ve öğrencinin birbirlerinden fiziksel olarak uzak kalmaları, aralarında bir köprü olan velilerin iş birliğini önemli kılmıştır. Veli iş birliği ile ilgili görüşlerden (8/18) bazıları şu şekildedir:

"İletişim konusunda tabii ki hem öğrenciyle hem velilerle iletişimde bulunuldu bu dönemde ancak bu yüz yüze olamadı, WhatsApp üzerinden veya direkt telefon üzerinden oldu. Ödevler ile ilgili olarak velilere bilgilendirmeler yapıyorduk ortak bir grup kurmuştum velilerin hepsinin olduğu. Oradan verdiğim ödevleri yineliyordum veliler de görsünler, öğrencilere ikazlarda bulunsunlar diye. Önemli olan iletişimin nasıl gerçekleştiği değil, bu iletişimin ne derece verimli olabildiğidir. Bu yüzden, özellikle ilkokul velileriyle iş birliği çok önemli. Örgün öğretimde zaten önemli olan bu durum, uzaktan eğitimde daha da önemli hale geldi." (Ö3)

"Bu dönemde velinin yeri çok önemliydi. Çocuğunu yönlendiren, teknolojik yeterlilik sahibi veliler bizim iş yükümüzü hafifletti kesinlikle. Bu açıdan, veliler de bu sürecin önemli parçası oldu. Ödev konusunda olsun ders konusunda olsun birbirimizle iletişim halinde kaldık bu dönemde. Veliler ile iletişimimiz kuvvetliydi bence." (Ö8)

"Uzaktan eğitim derslerinden sonra ödev vermek ve bu ödevlerin yapılıp yapılmadığını kontrol etmek de ayrı bir meseleydi. Çocuğa ödevi o yapsın diye

veriyorsunuz ama aynı zamanda veliye de bunu anlatıyorsunuz. Şöyle ki, verdiğiniz ödevleri WhatsApp'tan yolluyorsunuz veli grubuna. Sonra veli bunun çıktısını alıyor veya ekrandan çocuğa gösteriyor çocuk defterine geçirip öyle yapıyor. Bu noktada velilere de büyük iş düştü. Sürece dahil oldular. Velinin öğrenciye ve eğitim öğretim süreçlerine ilgisi ortaya çıktı. İlgili olan veli belli oluyor." "...İşin özü, veliler bu dönemde çok aktif oldular ve çocuklarının eğitim hayatlarında ne kadar önemli bir yere sahip olduklarını direkt olarak anlamış oldular. Aldığım geri dönütlerin çoğu bu şekildeydi. Veliler bu dönemde en büyük yardımcılarımızdandı" (Ö11)

"Ara sıra derse katılanlarda şunu gördüm: öğrenci derse gireceğini söylüyor alıyor bilgisayarı veya tableti gidiyor oyun oynuyor. Velisi bunu görünce kızıyor sonra gelip bize dert yanıyor haliyle. İşte velinin rolü çok büyüktü bu dönemde. Öğrencilerin sürekli başlarında beklemeleri mümkün değil ama ara sıra kontrol ederek ilerlemeleri gerekiyordu. Kimi veli hiç ilgilenmiyor; "hocam çok işim oluyor evde bakamıyorum" diyebiliyor. Bence veliler de bu dönemde öğretmenin değerini daha iyi anladı. Evlerinde tek çocukla yeteri kadar ilgilenemeyen veli, öğretmenin bunların hepsiyle ilgilendiğini gördü. Özetle, bu pandemi döneminde özellikle veli ile olan iletişim çok önemli yer tuttu." (Ö14)

"Arayıp öğrencilerinin durumunu soranlar vardı tabii ki ama az sayıdaydı. Özellikle sınıf öğretmeni olduğum sınıfın velileri sorular soruyordu arayıp. Velilerin öğrencilerini takip edebilecekleri önerilerde bulundum. Bu dönemde öğrenciyle birlikte değilsiniz ve velilerin duruşu, size katkısı çok önemli oluyor. Eğitim sürecine onları da dahil etmeye çalıştık." (Ö15)

Bu alt temadaki bir diğer önemli kod ise öğrencilerin derse katılımlarıdır (8/18). Öğretmenler, velilerle özellikle hiç katılım göstermeyen veya ara sıra katılım gösteren öğrencilere yönelik görüşmelerde bulunmuşlardır. Öğretmenlerin, öğrencilerinin durumlarını öğrenmek amacıyla bu tarz iletişim kurmaları, öğrencinin derse katılımının ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin, veliler ile iletişim kurmalarının sebebi yalnızca katılmayan öğrencilerin durumlarını sormak değildir. Elde edilen bulgulara göre, katılmama nedenlerine yönelik çözüm arayışında da bulundukları görülmektedir:

"Rehber öğretmenlik yaptığım bir sınıf vardı. Haftalık aramalar oluyordu öğrencilerin durumlarını soruyorduk EBA TV'den derslerini dinliyor mu, derslere neden katılmıyor gibi. Bir de Whatsapp grubumuz vardı. Oradan bildirimleri yapıyorduk." (Ö2)

"Derse girmeyen öğrenciler var ise onların velileriyle görüşmeler yapıyorduk, bilgilendirme yapıyorduk veya bilgi alıyorduk. Katılım konusunda sorunlar vardı örneğin. Bu konuyu çözmek için iletişimde bulunduk velilerle." (Ö6)

Öğrencilerin derse katılımlarıyla ilgili sadece öğretmenler velilere değil; aynı zamanda veliler de çocuklarının katılımıyla ilgili öğretmenlere sorular yöneltmiştir:

"Veliler de genelde öğrencilerinin derse girme durumlarıyla ilgili sorular yönelttiler. Örneğin, bir öğrencimin velisi şunu söyledi: oğlum derse girdiğini söylüyor ama bir baktım ki oyun oynamakla meşgul. Ben derse girdiğini sanıyordum. Şimdi böyle bir durumla karşı karşıya kalan veli de üzülüyor siz de üzülüyorsunuz. Veliler bundan yakınabiliyor." (Ö7)

Derse katılmak istemeyen bir öğrencisinin velisiyle iletişimi hakkında bir öğretmenin görüşü şu şekildedir:

"Canlı derslere bağlanmayan öğrencilerin durumlarını sormak en başta iletişim kurduğumuz konuydu. Öğrencilerden bazıları da canlı derslere katılmak konusunda çok isteksizdi. Çocuk okul ortamında olmayınca derse girmek de istemiyordu. Bu konuda da velilere destek verdim. Çünkü, veli bazı zamanlarda ne yapacağını şaşırıyor. Öğretmen olarak konuyu ele alıyorsunuz ve çözüm üretmek istiyorsunuz. Sonuçta, her öğrenci değerlidir ve derse katılmalıdır." (Ö11)

Öğretmenlerin veli ile iletişim alt temasında en çok görüş bildirdikleri kodlardan bir diğeri ise mesai kavramının kaybolmasıdır (8/18). Hali hazırda var olan değişimler nedeniyle zorluklar yaşayan öğretmenler, özellikle, sürekli gelen aramalar ve mesajlardan dolayı ayrı bir zorluk yaşamışlardır. Öğretmenlerin görüşlerine göre, okulların kapanması ve uzaktan eğitime geçilmesiyle tüm süreçlerin kalbinde yer almışlardır. Bu nedenle, mesaileri daha uzun sürmüştür:

"Bu dönemde özel hayatımız yok, kalmadı. Gecenin yarısında bile mesajlar aldım, telefonlar aldım ve asla şunu anlamıyorlar; bizim de bir hayatımız, özel hayatımız var. Ben o saatte uyuyor olabilirim. O saatte ben annemi babamı bile aramıyorum korkmasınlar bir şey oldu zannetmesinler diye. O saatte insan aranmaz. Bunu bir türlü oturtamadık." (Ö4)

"Telefonunuz hiç olmadık bir zamanda çalabiliyor. İnsanlar da ne yapacağını bilemediklerinde ilk akıllarına gelen biz oluyoruz. Çünkü öğretmenler bu sürecin kalbindeydi." (Ö5)

"Bu durumun en büyük eksisi sürekli telefondasınız. Yani, meslektaşlarla, velilerle ve öğrencilerle iletişimi sağlamak için telefon hep baş ucunuzda duruyor. Pandeminin getirdiği bir durumdu bu ve yapacak bir şey yoktu açıkçası ama her an işte olduğunuzu düşünün öyle bir durumdu aslında. Evde olmama rağmen kimi zaman daha fazla çalıştığımı hissettim. Meslektaşlar veya öğrenciler sizi çok yormuyor. Ancak, özellikle veliler çok üstünüze geliyor. Öğretmenin de bir mesaisi olduğunu düşünmüyorlar. Vakitsizce arayıp veya mesaj atıp istekte bulunabiliyorlar." (Ö7)

"Öğretmenler olarak her zaman ulaşılabilir durumdaydık. Biz bunu iyi niyetle yaptık ancak gerçekten özel hayatımıza saygı duymayan veliler mevcuttu. Gün içerisinde 3-4 kez arayan veliler oldu. İster istemez geriliyorsunuz." (Ö13)

"Ebeveynler de evden çalışmaya başlayınca çeşitli sorunların ortaya çıktığından söz ediyorlardı. Örneğin bir velimiz bir yandan işlerini yetiştirmeye çalışırken öte yandan ev işleriyle boğuştuğundan ve çocuğunun derse girip girmediğini kontrol ettiğinden bahsediyordu. Hangi birine yetişeğimizi şaşırdık diyorlar. Bunu nerden bildiğimi soracaksınız. Arayıp bu şekilde ders dışı olayları anlatan veliler de oluyordu. Gerçekten onların dert ortağı gibi hissettim bu dönemde. O kadar çok telefondaydım ki şöyle söyleyeyim, ben kendi arkadaşlarımla veya ailemle bu kadar çok konuşmamışımdır." (Ö16)

Velilerin bu dönemdeki ilgisi hem öğretmenler için hem de öğrenciler için önemli olmuştur. Öğretmenlerin bazıları, velilerin uzaktan eğitimdeki bu ilgisizliğinden yakınmaktadır (4/18):

"Biz bu uzaktan eğitim sürecinde ailelerin direkt olarak dersin içinde olduklarını gördük ve öte yandan ailelerin çocuklarını ne kadar umursamadıklarını gördüm ben. Çocuk derse giriyor arkadan kadın sesleri geliyor. Pandemi döneminde güne gidiliyor…! Çocuk, kadınlar gün yaparken derse giriyor. Arkadan TV sesi geliyor, muhabbet sesi geliyor, çay kaşığı sesleri geliyor…! Yani bir sürü sıkıntı. Çocuk evde derse giriyor arkadan anne baba kavga ediyor ve bütün sınıf bunu duyuyor siz sesi kapatana kadar. Ders kavramının, okul kavramının onlar için ne kadar basit olduğunu ve ne kadar umursamadıklarını gördüm bazı ailelerin, maalesef. Derse girdi mi tamamdır. Dersten verim aldı mı, neler öğrendi umursamıyorlar." (Ö4)

Veliler ile olan iletişim daha da kötü durumdaydı. Çünkü günümüzde normal dönemde bile veliye ulaşmak zorken bu durumda daha da ulaşılamaz hale geldi. Bu dönemde velilerin daha da ilgisizleştiğini farkettim. (Ö17)

Uzaktan eğitim döneminde öğretmen veli iletişiminin sağlanması şartlar gereği yüz yüze olamamıştır. Bu nedenle, öğretmenler çeşitli mesajlaşma uygulamalarında gruplar oluşturarak ödev, sınav, derse katılım gibi meselelerde bilgilendirmeler yapmıştır. Bilgilendirmeler yapılırken çeşitli aksiliklerin ve anlaşmazlıkların da çıktığı görülmektedir. Veli mesajlaşma gruplarına yönelik görüşlerden (4/18) bazıları aşağıda sıralanmıştır:

"Veli WhatsApp gruplarımız vardı. Biz o dönem ciddi veli problemleri yaşadık. Veliler birbirlerine giriyorlar. Kavganın ortasında kalıyorsunuz. Hakaretler havada uçuşuyor ve 2 veliyi barıştırmaya çalışıyorsunuz. Bırakın çocukları, veli problemlerini çözmeye çalışıyorduk. Buna da şöyle bir çözüm getirdim. Velilerle olan WhatsApp grubunda sadece ben yazıyorum, başka kimse yazamıyor. Velilere de konuşmak istiyorlarsa kendi aralarında bir WhatsApp grubu kurabileceklerini ilettim." (Ö4)

"Çok sayıda öğrenci olunca veli sayısı da artıyor haliyle. Her biriyle uzun süre görüşmek çok zor. Whatsapp grupları kurarak bilgilendirmelerde bulunduk bunu aşmak için." (Ö9)

"...bazı veliler mesajlarımı yanlış anlayabiliyor. Çünkü mesajda herhangi bir duygu veremiyorsunuz karşıya. İnsanların algısına kalıyor biraz. Yanlış anlaşılmalar hem bizimle veli arasında hem de velilerin kendi arasında ortaya çıktı bu dönemde. Telefonla arayıp tek tek bilgi de veremiyorsunuz ki. Mecbur iletişim uygulamalarını kullanıp topluca yazıyorsunuz." (Ö11)

Katılımcı öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde meslektaşları ile iletişimlerine ilişkin görüşleri Tablo 4.6'da bulunmaktadır. Bu alt temada oluşan toplam kod sayısı 5'tir.

Tablo 4.6. Alt Tema 3: Meslektaş ile İletişime İlişkin Görüşler

Kod	**f**	**Öğretmen**
Fikir Alışverişi	7	Ö2, Ö3, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16, Ö17
Ders Verimliliği	6	Ö3, Ö6, Ö8, Ö9, Ö11, Ö14
Sosyalleşememek	6	Ö1, Ö2, Ö5, Ö6, Ö9, Ö18
Öğrenci Katılımı	3	Ö3, Ö14, Ö18
EBA Ders Kayıtları	1	Ö4

Öğrenci ve veli ile iletişim alt temalarından sonra bir diğer alt temayı "meslektaşlar ile iletişim" oluşturmuştur. Araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerden 7'si meslektaşlarıyla fikir alışverişinde bulunmaları konusunda görüş bildirmişlerdir. Elde edilen bulgular neticesinde, uzaktan eğitim döneminde öğretmenlerin birbirleriyle olan fikir alışverişlerinde azalma meydana geldiği söylenebilir:

"Şöyle başlayayım. İngilizce öğretmeniyim ben. Zümremiz var ve okulda olduğumuz zamanlar fikir alışverişinde bulunuyoruz. En basitinden, şu konuda ne yapıyorsun, nasıl ilerliyorsun diye meslektaşlarımızla konuşuyoruz. Uzaktan eğitim döneminde bu biraz sekteye uğradı tabii. Ama şu da var, örgün eğitimdeki kadar yapamadık ama yine de haftada bir gün zümre olarak okula gidiyorduk. Mesela Pazartesi Matematik zümresi, Salı günü başka bir zümre ve Çarşamba günü biz gidiyorduk. O şekilde bir araya geldiğimiz zamanlarda yine konuşma şansımız oluyordu neler yapıyoruz, canlı derse katılımlar ne durumda, uzaktan eğitim uygulamalarını nasıl daha etkin kullanabiliriz konularında. Buradaki fark, bir bütünlük hissi oluşmuyordu paylaşım yapmamıza rağmen aramızda. Çünkü haftada bir gün buluşabiliyorduk. Normal eğitim verirken her gün

beraberdik, teneffüslerde bile birbirimizle fikir alışverişinde bulunuyorduk. Evdeyken bu pek mümkün olmuyor. Meslektaşınızın da o sırada dersi oluyor ve her dakika arayamıyorsunuz. Okul ortamındaki gibi etkili olmadı bu konu." (Ö2)

"Meslektaşlarımızla bu dönemde iletişim biraz eksik kaldı diyebilirim. Biraz açmam gerekirse, öğrenciler hakkında gerçekleştirdiğimiz bilgi alışverişleri ve branşımızla alakalı etkinlikler konusundaki bilgi paylaşımımız yetersiz oldu. Bir arada olamadığınız için bir beyin fırtınası yapmak, düşünceleri uzun uzadıya konuşmak zor oluyor. Bu noktada eksiklerimiz oldu diyebilirim." (Ö12)

"Okulumdaki meslektaşlarımla çok yakınız. Tabii uzakta olmak yaraladı bizleri ancak uzaktan da arkadaşlık ilişkilerinin yürütüldüğünü, korunduğunu gördüm. Uzakta olmamızın en büyük dezavantajı dersler ile alakalı daha yoğun fikir alışverişinde bulunamamaktı. Okul ortamında bunu daha sık ve istemeden bile olsa yapıyorsunuz. Uzaktan olunca bu kısıtlandı diyebilirim." (Ö13)

"Okuldayken belli aralıklarla zümre toplantıları gerçekleştiriyoruz. Uzaktan eğitime geçiş yapınca bu duruma hızlıca uyum sağlamaya çalıştık ve başarılı olduğumuzu düşünüyorum. Online toplantılar düzenledik okuldaki gibi belli aralıklarla. Ancak, bence çok verimli olmadı. Bir anda bağlantı kopuyor bekliyorsunuz ki geri gelsin. Durum böyle olunca fikir alışverişinde bulunamıyorsunuz diğer öğretmenlerle." (Ö16)

Meslektaşlarıyla derslerin nasıl daha verimli geçebileceği ile ilgili görüşmelerde bulunduklarını belirten öğretmenler, özellikle online yapılan zümre toplantılarında ders verimliliğini arttırmaya yönelik düşünceler paylaştıklarını belirtmektedir (6/18):

"Zümre başkanımızın bizi yönlendirmesi ve direktifleri ile biz bu uzaktan eğitim sürecini, ki biliyorsunuz geçici bir dönemdi, nasıl daha iyi atlatabiliriz, daha verimli hale getirebiliriz bunu haftalık yaptığımız online grup görüşmeleriyle halletmeye çalıştık. Özellikle, öğrencilerin derslerden aldıkları verimi arttırmaya yönelik fikir paylaşımında bulunduk." (Ö3)

"WhatsApp grubumuz vardı hem zümre olarak hem de tüm okulun bulunduğu. Oralardan görüşmeler yapıyorduk uzaktan eğitim ile ilgili konuşuyorduk genelde. Nasıl daha verim alabiliriz, neler yapabiliriz gibi veya öğretmen

arkadaşlarımız yaptıkları uygulamalardan bahsedip bize yol gösterici fikirler veriyorlardı. Meslektaşlarla iletişimimiz bu şekildeydi." (Ö9)

"Öğretmenler arasındaki iletişim zorlaştı çünkü hepimizin dersleri var ve zaten telefona olan bağımlılık arttığı için öğretmenler birbirini pek aramıyor. Bunun yerine mesajlaşma grubumuz vardı oradan yazışıyorduk. Konuştuğumuz konular da çoğunlukla uzaktan eğitimi nasıl daha iyi ve verimli kullanabileceğimize yönelikti." (Ö14)

Pandemi nedeniyle geçilen uzaktan eğitim döneminde meslektaşların birbirleriyle sosyalleşememesi de ayrı bir konudur. Öğretmenler, en azından hafta içi her gün öğrencileri ve öğretmen arkadaşlarıyla beraber okullarda yer almaktadır. Bu da öğretmenlerin sosyalleşmesine katkıda bulunan unsurlardan biridir. Uzaktan eğitim döneminde meslektaşlarıyla sosyalleşemedikleri görüşünde olan öğretmen sayısı 6'dır:

"Genel olarak uzaktan eğitimin varlığı ve okulların kapalı olması bir anlamda sosyalleşmeyi de engelliyor. Okuldaki iş arkadaşlarınızla görüşemiyorsunuz. Meslektaşınıza sadece bir merhaba bile demek insanı olumlu etkiliyor. Özellikle doğup büyüdüğünüz yer dışında bir yerde görev yapıyorsanız ve yeni geldiyseniz sosyalleşmek istiyorsunuz. Ama bu dönemde bu mümkün olmadı. İnsanı yalnızlığa iten bir durum oluyor ve hem genel hem mesleki anlamda mutsuzluğa yol açabiliyor." (Ö1)

"Okul ortamından uzakta olmak manevi anlamda beni yorduğunu düşünüyorum. Ben 10 yıllık öğretmenim. Bunca yıl boyunca meslektaşlarımla bir arada oldum. Özellikle meslektaş diyorum çünkü biz çok şey paylaşıyormuşuz aslında. Derslerden çıkıp diğer öğretmen arkadaşlarla bir arada olmak ve ister sorunlarımızdan ister başka şeylerden konuşalım iyi oluyordu. Uzaktan eğitim döneminde dönüp sorabileceğiniz birisi olmadığını görüyorsunuz. En basit ifadeyle meslektaşlarla öğretmenler odasında sosyalleşiyorsunuz. Yeri geliyor dertleşiyorsunuz. Bunların eksikliği vardı." (Ö5)

"Hiçbir iletişim şekli yüz yüze iletişimin verdiği lezzeti vermiyor ne yazık ki. Zorunlu durumlarda okula da uğradım ama öğretmenlerle bir arada değilsiniz, özlüyorsunuz ve evinizde tek başınıza olunca yalnızlık hissi geliyor." (Ö18)

Öğretmenler, öğrenci katılımı konusunda velilerle olduğu kadar meslektaşlarıyla da iletişimde bulunmuştur. Öğrenci katılımına ilişkin görüşlerin (3/18) bir kısmı şu şekildedir:

> *"Bu dönemde fiziksel anlamda meslektaşlardan uzak olmak iletişimimizin kesildiği anlamını taşımıyor tabii ki. Çünkü biz fiziksel olarak uzak olsak da online olarak her daim iletişim halindeydik. Katılamayan öğrencilere yönelik düşüncelerimizi paylaştık, nasıl çözümler olabilir bunları değerlendirdik öncelikle." (Ö3)*

> *"Bu dönemdeki iletişimimizi online toplantılar ve telefon görüşmeleriyle yürüttük. Yaptığımız görüşmeler çoğunlukla öğrenci katılımlarıyla alakalıydı. Her iki sözümüzden biri bu konuydu diyebilirim." (Ö18)*

Uzaktan eğitim dönemindeki yeniliklerden biri de EBA platformunun aktif şekilde kullanımıdır. EBA platformunda ders kayıtlarını yapan öğretmenler, buradan derslerini yürütmektedir. EBA platformuna ders kaydı yapmak için diğer öğretmenlerle iletişimde bulunmak gerektiğini belirten bir öğretmenin görüşleri şöyledir:

> *"Biz öğretmenlerle de sürekli iletişim halinde kalmak durumundaydık. Mesela EBA'ya ders kaydı yapacaksınız ve dalgınlıkla 10:30 yerine 11:30 u işaretleyebiliyorsunuz. Bu şekilde o saatte olması gereken dersi işgal etmiş oluyorsunuz yanlışlıkla ve o öğretmen ders kaydı yapamıyor bu durum yüzünden. Ben onu farketmeli ve silmeliyim ki o öğretmen yapabilsin kaydını. Öğrencilerin dershanelerde deneme sınavları oluyordu mesela ve bu nedenle derse katılım az olacağı için ders saatini kaydırıyordum herkes katılsın diye. Ama başka bir öğretmen de bunu düşünüp dersi kaydırınca derslerin çakışma olasılığı oluyordu. Bu nedenle öğretmen grubumuzdan sürekli yazıyorduk bilgilendirmeler yapıyorduk birbirimize. Çok sık konuşuyorduk öğretmenler olarak ve telefonla yaşadık diyebilirim." (Ö4)*

İdare ile uzaktan eğitimdeki iletişime ilişkin öğretmen görüşlerine Tablo 4.7'de yer verilmiştir. Bu alt temada toplam kod sayısı 4'tür.

Tablo 4.7. Alt Tema 4: İdare ile İletişime İlişkin Görüşler

Kod	f	Öğretmen
Aynı Seviyede İletişim	6	Ö2, Ö5, Ö6, Ö9, Ö10, Ö13
Katılım Raporlamaları	2	Ö11, Ö14
Sorunlara İlişkin Çözümler	1	Ö10
İletişim Kopukluğu	1	Ö4

Öğretmenlerin önceki alt temalarda değinilen diğer paydaşlarla olan iletişimleriyle kıyaslandığında, idare ile olan iletişimleri daha az değişikliğe uğramıştır. Öyle ki, katılımcı öğretmenlerden 6'sı idare ile iletişimlerinin uzaktan eğitim döneminde aynı şekilde kaldığını belirtmektedir:

> *"Yönetim konusunda ise aslında bizim idare ile çok fazla işimiz olmuyor. İşimizi yapıyoruz, olağanüstü bir durum olmadığı sürece bir iletişimimiz olmuyor. O açıdan bir değişiklik olmadı. Çünkü zaten uzaktan eğitim döneminde de bir sorun olduğunda söyleyebiliyorduk." (Ö2)*

> *"Yönetim konusu ise daha az iletişimimizin olduğu bir dönemdi. Okulda bulunduğumuz zamanlarda da zaten çoğunlukla öğretmen arkadaşlarımızla beraberiz. İdare ile yaptığımız görüşmeler bu dönemde daha çok bakanlıktan gelen bildirimler ile ilgiliydi. Şunu da söylemeliyim; idareye bir soru sorduğumuzda bize hızlı şekilde dönüş sağladı. O açıdan kesinlikle hızlı bir iletişim oldu." (Ö6)*

> *"İdare ile çok görüşmedik bu dönemle dürüst olmak gerekirse. Ama, zaten normal zamanlarda da çok sık iletişimde bulunmuyoruz idareyle. O açıdan iletişim aynıydı diyebilirim. Bize genelde bakanlık kararlarını tebliğ ediyorlardı." (Ö10)*

Görüldüğü üzere idare ile iletişimin aynı olduğu ve idarenin gelen Bakanlık kararlarını paylaştıkları bildirilmektedir.

Bir diğer görüş bildirilen husus ise katılım raporlamalarıdır (2/18). Bu konudaki her iki görüş de idarenin katılım raporlarını istemesinin öğretmenlere ek iş yükü yarattığına yöneliktir:

"İdare konusunda ise iletişimimiz genellikle öğrencilerin katılım düzeyleri ile alakalı oldu. İdare bizden katılmayan öğrencilerle ilgili rapor istedi. Bu da ayrı bir iş yükü oldu bizim için. Dersler dışında idarenin çeşitli isteklerinin bulunması ve bir arada bulunmamak yordu diyebilirim." (Ö11)

"İdare ile uzaktan olmak bir sorun olmadı ancak idarenin uzaktan eğitime yönelik istediği raporlamalar bizi yordu. Derse giremeyenlerin durumlarını öğrenip dönüş yapmamızı istediler örneğin. Yani, iş yükümüz arttı bu dönemde diyebilirim idare nedeniyle. Bence öğretmene biraz boşluk tanınmalıydı." (Ö14)

Uzaktan eğitime katılamayan öğrencilere yönelik olarak idare ile ortak çözüm bulmaya çalışan bir öğretmenin görüşü şu şekildedir:

"Çok şükür katılımda da büyük sorunlar yoktu hani o anlamda idare ile yaptığımız görüşmeler oldu. Onlar da çözüm üretmeye çalıştılar ve teknolojik yetersizliği olan öğrencilere yönelik çözüm üretilmeye çalışıldı." (Ö10)

Katılımcı öğretmenlerden bir tanesi, idare ile iletişimin kopuk olduğunu ve eğitim-öğretim süreçlerini ayakta tutan unsurun öğretmenler olduğunu belirtmektedir. Bu görüş aşağıda verilmektedir:

"İdare ile ise kopuktuk. Ben müdürümün bu dönem boyunca sesini bile duymadım, sesini geçtim mesaj bile atmadı gruba. Biz bu dönemi müdür yardımcıları ile geçirdik açıkçası. İşin özeti biz müdürümüze ulaşamadık ve kendi kendimize döndürdük her şeyi. Müdür yardımcıları ile az da olsa görüşmeler oluyordu ve özellikle yeni bilgilendirmeleri yapıyorlardı grupta. Yine de okulu bu dönemde ayakta tutan temel öğretmenlerdi." (Ö4)

4.3. Ana Tema 3: Uzaktan Eğitimde Akademik Başarıya İlişkin Görüşler

İçerik analizi neticesinde oluşan 3. ana tema, uzaktan eğitimde akademik başarıya ilişkin görüşlerdir. Bu ana temanın altında 2 adet alt tema bulunmaktadır. Bu alt temalar, "Uzaktan Eğitimde Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Görüşler (Tablo 4.8)" ve "Uzaktan Eğitimde Öğrenci Başarısına İlişkin Görüşler (Tablo 4.9)" şeklinde aşağıda verilmiştir.

Uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşler alt temasında toplam 4 kod bulunmaktadır. Tablo 4.8'de bu bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 4.8 Alt Tema 1: Uzaktan Eğitimde Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Görüşler

Kod	**f**	**Öğretmen**
Not Verme Belirsizliği	9	Ö2, Ö4, Ö5, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö16, Ö17
Yeni Fikirler	3	Ö6, Ö7, Ö10
Öğrenciyi Mağdur Etmemek	3	Ö2, Ö3, Ö4
Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme	3	Ö1, Ö14, Ö16

Uzaktan eğitim döneminde, ölçme ve değerlendirmenin nasıl yapılacağı sorusu eğitimciler tarafından sık sık ifade edilmiş ve tartışılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından alınan ilk kararlara göre sınavların yapılacağı ve buna göre not verileceği ifade edilmiştir. Ancak, sınavlar yapıldıktan sonra önceki dönemlere ait notların geçerli olabileceği, notlar arasında seçim yapılabileceği paydaşlara iletilmiştir. Öğretmenler tarafından bu durum, bir not verme belirsizliği olarak nitelendirilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin yarısı (9/18) not verme belirsizliğini şu ifadelerle dile getirmektedir:

> *"Ölçme değerlendirme ile ilgili de ciddi problemlerimiz vardı. İlk başlarda sınavlar için yapılacak dendi ve bizler okullara gittik korkarak. Sınıflar 25 ile 40 kişi arası. Sınıfları ikiye bölseniz bile dip dibe çocuklar. Camları pencereleri açıyoruz sınav esnasında havalansın sınıf diye ve çocuklar titriyor soru çözemiyorlar bu sefer. Kağıtları toplarken eldivenlerle topladık ve bir iki hafta hiç dokunmadık izole ettik kağıtları. Sonra alıp evlerimize getirdik ve o kağıtların değdiği her yeri dezenfekte ettik evlerin içinde. Böyle bir süreçten geçtikten sonra sisteme yansıttık notları. Karnelere girileceği zaman bize denildi ki "notlar iptal". Biz o kadar şeyi boşuna yaptık. Boşu boşuna sınav yaptık. Dediler ki geçen senenin notları girilecek. İkinci dönem tekrar sınav yaptık. Yine iptal oldu ve bir önceki dönemin notları geçecek denildi. Peki o kadar emeği, hem de pandemi ortamında, neden verdik biz? İnsan bunu düşünüyor ister istemez." (Ö4)*

> *"...Başarı durumunu görmeniz için de ölçme değerlendirmeye ihtiyacınız var. Ölçme değerlendirme yapmadık diyebilirim. Yaptığımız sınavlar, verilen ödevler boşuna gibiydi. Notlandırma yaparken bunlar göz önünde bulundurulamadı. Zaten öğrencilerdeki bu rahatlıkla ölçme değerlendirme de ne kadar net veri sağlayacaktı o da başka bir konu." (Ö9)*

"Verdiğiniz bilgiyi öğrencinin aldığını görmek istiyorsunuz öğretmen olarak. Bunu görmenin en net yolu ölçme değerlendirme yapmak. Bu dönemin benim açımdan tek sorunu buydu. Doğru düzgün bir ölçme değerlendirme ortamı oluşmadı. Buna yönelik çalışmalar bekledik Milli Eğitim Bakanlığı'ndan ama geçtiğimiz senenin notları geçerli olsun dedi onlar da. Bunu yapmak yerine tamamen notlandırmayı kaldırsaydık o zaman. Katılım gösteremeyen öğrenciler olduğunun bilincindeyim. Yani nereden tutsanız elinizde kalıyor aslında. Tamamen suçlamak ve eleştirmek de yanlış. Kimsenin tecrübe etmediği bir konuydu bu. Pandemi olacağını nasıl öngörelim? Sadece ölçme ve değerlendirme sıkıntılıydı diyebilirim bu dönemde." (Ö10)

"...ölçme ve değerlendirme biraz arka plana atıldı diye düşünüyorum. Zaten bu konudaki değişiklikler de yordu bizi. Daha stabil bir şekilde ilerlenebilirdi." (Ö11)

"Ölçme değerlendirme konusunda kazanımlara ulaşılamama ve üst yönetimden gelen ölçme değerlendirmenin yapılmama emri sebepleri ile bir sonuç elde edilemedi. Öğrenciler devamsızlık ve ölçme değerlendirme yapılmaması sebepleri ile hiçbir kazanım sağlamadan bir üst seviyeye geçirildi." (Ö17)

Uzaktan eğitim döneminde, ölçme ve değerlendirmeye daha farklı yaklaşan ve yeni teknikler deneyen öğretmenler olmuştur. Ölçme ve değerlendirme denildiğinde sadece ödevler veya sınavlar akla gelse de bunların dışında ölçme ve değerlendirmeye yönelik çeşitli seçenekler bulunmaktadır. Katılımcı öğretmenlerden 3'ü ölçme ve değerlendirmeye ilişkin yeni fikirler geliştirdiklerini beyan etmektedirler:

"Kazanımları ve öğrenci başarısını görmek için ölçme değerlendirmenin de iyi yapılması gerekli. Bu üç kavram birbiriyle ilişkili aslında. Ölçme değerlendirmeden başlamak istiyorum çünkü ölçme değerlendirme iyi yapılmalı ki öğrencinin durumunu görebilesiniz. Uzaktan eğitimde ölçme değerlendirme yapmak yaşadığım en zor durumlardan biriydi. Özellikle tanımadığınız bir öğrenci grubunuz varsa iş daha da zorlaşıyor. Tanıdığınız, daha önce dersine girdiğiniz öğrenciler varsa biraz daha fikir sahibi oluyorsunuz. Bu konuda, bilgiye dayalı ödevler vermektense daha çok araştırmaya dayalı görevler vermeye başladım uzaktan eğitim döneminde. Bu şekilde, öğrencilerin araştırma

yeteneklerini de geliştirebilmeyi hedefledim. Çünkü bu öğrencilerden son sınıfta olanlar üniversiteye gidecekler yakın zamanda. Araştırmayı bilmeyenler var. Evet, teknolojik olarak çok yeterliler diyebiliriz ama çoğunlukla sosyal medya ve oyun konusunda tecrübeliler. Araştırma yaparken kopyala yapıştır yapmak yerine kendi yorumlarını da katsınlar istedim. Bu şekilde hem verdiğim bilgileri hem de araştırma yeteneklerini ölçmeye ve değerlendirmeye çalıştım." (Ö7)

"Ders sonraları daha değişik ödevler vermeye çalıştım. Ölçme ve değerlendirmeyi farklılaştırmaya çalıştım aslında. Mesela, bir tema verdim öğrencilere ve bununla ilgili yazarlardan hoşlarına giden kesitleri alıp sunmalarını istedim. Hissiyatlarını sorduk birbirimize. İlginç sunumlar gelebiliyor. Twitter üyeliği olanlara takılıyordum mesela sayemde Twitter'da beğenileri toplayacaksınız diyordum. Ben de o zamanlardan geçeli çok olmadı. O yüzden özellikle lise öğrencilerine yönelik empatiyi daha rahat kurabildiğimi düşünüyorum. Ders süreçleri bu şekilde geçti özetle ben çok bir sıkıntı yaşamadım uzaktan eğitimden ötürü." (Ö10)

Bu dönemde, ölçme ve değerlendirme yapılırken öğretmenlerin aklındaki düşüncelerden biri de öğrencilerini mağdur etmemektir. Buradaki öğrencileri mağdur etmemekten kasıt, olanaksızlıklardan dolayı devamlı katılım sağlayamayan öğrencilerin varlığı veya katılım sağlasalar da örgün eğitim kadar kazanım elde edememeleridir. Öğrencileri mağdur etmemek adına öğretmenlerin aldıkları önlemler kendi ifadeleriyle şu şekildedir (3/18):

"Kazanımları öğrenciye geçirmek uzaktan eğitimde daha zor olduğu için burada verdiğimiz ödevleri aslında biraz buna göre hafiflettik. Direkt olarak verebileceğimiz bir problem sorusunu çocuğa öğrenciye belki anlayamadığı için, bazı öğrenciler de çekingen oluyor, soramadığı için çocuk ve biz de bu sorunları bildiğimizden daha hafif ödevler verdik. Çocuğu ödevlerle zorlamak istemedim. Yapamadığını görüp üzülmesin istedim bu dönemde. Mağdur etmeye gerek yoktu öğrencileri. MEB'den bize gelen ricaya, isteğe göre de "pandemi dönemi ve uzaktan eğitim özel bir dönem, öğrencileri derslere giremese de mağdur etmeyelim" düşüncesi vardı. Çünkü, bu özel bir durum ve herkesin evinde teknolojik alet olmuyor, çok sayıda kardeş olabiliyor ve katılım olmayabiliyor. Bu açıdan öğrencilerin mağdur edilmemesi istendi." (Ö3)

"Ölçme ve değerlendirme boyutunda vicdanımız da devreye girmeye başladı. Çocuk derse giremiyor, ölçemiyorsun. Bir önceki sene dersine girdiysen şanlısın çünkü tanıyorsun ama yeni aldığın bir sürü sınıf var. Maksimum bakabildiğin şey geçen senenin notları olabiliyor. Bu nedenle, kendi içimizde bir sistem geliştirdik. Hiç derse girmeyen öğrencinin notuna 65 verdik. Derse girip en aşağı alınan not 75 idi. Girmeyene de 65 verdik. Bunu çocuklara haksızlık olmasın diye böyle yaptık. Çünkü öğrencilerin neden girmediğini bilemiyorsunuz. Şartlar değişebiliyor. Bu nedenle çocuklar haksızlık yaşamasınlar istedik." (Ö4)

Uzaktan eğitim dönemindeki ölçme ve değerlendirmeye ilişkin diğer kod ise geleneksel ölçme değerlendirmedir (3/18). Sınıf ortamında daha farklı ölçme ve değerlendirme uyguladıklarını belirten bu katılımcı öğretmenler, uzaktan eğitimde daha geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerine başvurduklarını ifade etmektedir:

"...bir diğer nokta ise örneğin, kendi branşım olan İngilizce dersi için konuşuyorum, writing (yazma) yeteneklerine baktığımızda ölçme değerlendirmeyi aktif şekilde yapamadık. Çünkü sınıf ortamında ben belli konular vererek öğrencilerin düşüncelerini yazmasını isterim. Sonrasında bana teslim etmelerini söyler, incelemek isterim. Uzaktan eğitim döneminde ise bunu sadece performans ödevi olarak verebildik. Sınıf ortamında ise herhangi bir dersimi tamamıyla buna ayırabiliyorum. Bu dönemde performans ödeviyle sınırlı kaldı. Ölçme değerlendirmeye yönelik sadece kelime bilgisini ölçen sınavlarla yetindik. Daha geleneksel yöntemler kullanmak durumunda kaldık." (Ö1)

"Daha sağlıklı bir ölçme değerlendirme yapılması var örneğin. Uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitimin eşit şartlarda olduğunu düşündüğümde bile yüz yüze eğitimdeki ölçme değerlendirme daha etkili ve verimli oluyor. Çünkü, ölçme ve değerlendirme daha çeşitli yapılabiliyor okuldayken. Uzaktan eğitimde ise daha tek düze, daha geleneksel çözümlere yöneldik." (Ö14)

Uzaktan eğitimde öğrenci başarısına ilişkin öğretmen görüşlerine Tablo 4.9'da yer verilmiştir. Bu alt temada toplam kod sayısı 3'tür.

Tablo 4.9 Alt Tema 2: Uzaktan Eğitimde Öğrenci Başarısına İlişkin Görüşler

Kod	f	Öğretmen
Katılım ile Başarı İlişkisi	9	Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö8, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14
Öğrenci Takip Zorluğu	9	Ö3, Ö4, Ö7, Ö8, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15
Kazanımların Zayıflaması	7	Ö1, Ö3, Ö5, Ö6, Ö9, Ö16, Ö17
Toplam:	25	

Eğitim sistemindeki girdiler, işlemler ve çıktılar sonucunda öğrencilerin başarılı olması beklenir. Öğrenci başarısı denildiğinde sadece yüksek notlar almak akla gelmemeli, bütüncül bir yaklaşımla öğrencinin istendik davranışlarda bulunması hedeflenmelidir. Her öğrenci her dersten başarılı olamayabilir. Öğrenciler yeteneklerine göre farklılaşır ve buna göre değerlendirilmelidir. Uzaktan eğitimde bu değerlendirmeyi yapmak bir önceki tablo üzerinden de yorumlandığı üzere zorlaşmıştır. Katılımcı öğretmenler bu dönemdeki öğrenci başarısının etkilenip etkilenmediğine ilişkin çeşitli görüşlerde bulunmuşlardır. Görüşlerden anlaşıldığı üzere, derse katılan öğrencilerin fayda gördüğü ve başarılarında çok büyük değişimler olmadığı söylenebilir. Ancak, keyfi veya olanaksızlıklardan ötürü derslere katılım göstermeyen öğrencilerin başarılarının etkilendiği belirtilmektedir. Uzaktan eğitimdeki başarının özellikle katılım ile ilişkili olduğunu vurgulayan öğretmenlerin görüşlerinden (9/18) bazıları şu şekildedir:

> *"Sınıflarımdan bir öğrencim vardı örneğin, derslerin hepsine katılım gösteriyordu. Uzaktan eğitimle de olsa öğrencinin öğretimden faydalandığını farkettim açıkçası. Çünkü uzaktan eğitim döneminde okullar bir ara açılmıştı ve kaldığımız yerden devam ettiğimde öğrencinin anlattığım konuları aldığını hissettim. Düzenli katılım sağlayan öğrencilerin kazanımlarıyla ilgili bir problem olmadı. Tabii yüz yüze eğitim kadar etkili olmuyordu ama bir hafta gelip iki hafta gelmeyen öğrenciler değil de düzenli olarak her derse katılan öğrencilere olumlu etki ediyordu. Verdiğimiz emeğin karşılığını da alıyorduk böylece. Okulların bir süreliğine de olsa açılması öğrencilerin uzaktan eğitimle de öğrendiklerini gösterdi bana. Katılım göstermeyen öğrencilerin ise başarılarını geçtim anlayış seviyelerinde bile düşüş gözlemliyorum. Matematik olsun Fen olsun bu dersler hep birbirleriyle ilintili dersler. Yani, Matematikte 6. Sınıf konusu iyi oturmadıysa 7 ve 8. Sınıf konularını oturtmak daha da zor.*

İngilizce kendini konu anlamında tekrar ediyor ama sadece İngilizce için değil tüm branşlar için sıkıntılı bir durum bu. Artık şu rahatlığa ermiş öğrenci; canlı derslere katılmamış, EBA'yı dinlememiş, sanki mezun olmuş gibi davranıyorlar. Kısaca, katılım göstermeyen öğrencilerin anlayışlarında bile sıkıntılar oluşmuş. Bunu çok net görebiliyorum. Şunu da söyleyebilirim, bu seneki öğrencilerin seviyesi geçtiğimiz senelerde aynı sınıf seviyesindeki öğrencilerin seviyesinden daha düşük." (Ö2).

"Öğrenci başarısının direkt olarak uzaktan eğitim nedeniyle etkilendiğini düşünmüyorum. Ancak başarılı öğrencilerimden başarısı etkilenen öğrencilerim oldu. İşte bu noktada derse katılım düzeni ortaya çıkıyor. Derslere katılım düzenli olabilseydi başarının da etkilenmeyebileceğini düşünüyorum." (Ö3)

"Bu uzaktan eğitim döneminde derslere devamlı katılım gösteren öğrencilerin öğrenim kazanımları açısından katılmayanlara göre daha iyi durumda olduklarını söyleyebilirim. Daha önceki senelerden tanıdığım öğrenciler var mesela ve derse katılım gösterdiğini anlıyorsunuz. Çünkü, öğrenci örgün öğretimdeki gibi odaklanmış, dersleri dinlemiş. Katılmayanlar veya katılmış gibi yapanları da anlıyorsunuz. Çeşitli sebeplerle, özellikle teknolojik yetersizlik veya internet sıkıntısı nedeniyle katılamayan öğrencileri ayrı tutuyorum. Bu durumda en büyük sıkıntıyı onlar çektiler. Bu öğrenciler dışında, dersine çalışan öğrencinin kazanımında bir sorun olmayacağını düşünüyorum." (Ö6)

"...öğrencinin dersten geçememe gibi bir kaygısı da olmadı. Nasılsa herkesi geçirecekler düşüncesi de öğrencilerin ilgisizliğine yol açtı bence. Derse katılmayan öğrenciler sınıflarını geçtiler ama ulaşılması gereken kazanımlarla mı geçtiler orası soru işareti. Çünkü, dersler uzaktan da olsa öğreticiydi. Hangi ortam olursa olsun derse katılım başarı için çok önemli." (Ö8)

"İmkanı olan, yani katılım sağlayabilen öğrencilerle yüz yüze eğitimden farksız olarak izlence takip edildi, bilgi aktarımı sağlandı diyebilirim. Bu noktada derse hazırlık, ders sırası ve ders sonrası boyutlarda uzaktan eğitime geçilmesi dışında bir fark olmadı. Meydana gelen değişiklikler eğitim-öğretim sürecinin uzaktan eğitime taşınması nedeniyle oldu. Yani, işin özü aynıydı: bir öğrenme ortamı oluşturmak. Öğrenme ortamı neresi olursa olsun, uygun koşullar sunulduğu

takdirde öğrenme gerçekleşir. Ben de elimden geldiğince bu ortamı öğrencilerime sunmaya çalıştım." (Ö13)

Katılımcı öğretmenlerin yarısı (9/18), öğrencileri takip noktasında sıkıntılar yaşadıklarını belirtmektedirler. Öğrenci takip zorluğu koduyla verilen aşağıdaki görüşler çeşitli şekillerde öğrenci takip zorluğu yaşandığını göstermektedir. Öğrencilerin neler yaptığıyla ilgili olarak yüz yüze eğitimdeki kadar fikir sahibi olamayan öğretmenlerin bu görüşlerinden yola çıkarak uzaktan eğitimin örgün eğitime göre daha kontrolsüz yürütüldüğü söylenebilir:

"En sıkıntılı olduğumuz yerlerden birisi ödevlerin bize gelişiydi. WhatsApp'tan gönderiliyordu ödevler bize ve ödevi yapıldı deniliyordu ama bir çocuğun aslında dediğim gibi ödevi kendisi yapmasını istiyoruz ve hatta kendisinin bazen yapamamasını istiyoruz. Çünkü nerelerde eksik olduğunu kendisinin de görmesini istiyoruz. Ödevler geliyordu ama kimi zaman ağabeyi, ablası veya annesi babası yardım ediyordu çocuğa. Bunu da öğretmen rahatlıkla anlayabiliyor çünkü tanıyorsa öğrenciyi biliyor ne yapıp neyi yapamayacağını aslında. Velilerdeki bu düşünce çok sıkıntılı ve çocuğu kötü not almasın veya ödevini eksiksiz yapmış olsun diye yardım ediyorlar. Tabii ki yönlendirmeler yapılabilir ama çocuğun ödevini yapmak olmaz. Bu öğrencinin takibini zorlaştırıyor." (Ö3)

"Veliler, siz de tahmin edersiniz ki, genelde öğrencilerinin başarı durumların soruyorlar. Bu dönemde onlara net bir cevap vermekte zorlandım açıkçası. Çünkü yeterince ölçme değerlendirme yapamadığımı düşünüyorum. Öğrencilere bırakın ölçme değerlendirme yapmayı, derse girmeleri için ikna etmek gerekiyordu öncelikle. Derse düzenli girecek, katılım da bulunacak ki ben o çocuğun durumunu görebileyim." (Ö11)

"Ders sonrası verdiğimiz ödevlerin yapılması da sıkıntılıydı. Bu bir de derse girebilen öğrenciler için geçerli bir durum. Derse giremeyen zaten ödev falan yapamıyor. Derse girenlerden de geri dönüş azdı ödev konusunda. Öğrenci ne kadar öğrenebiliyor tam anlamıyla göremiyorsunuz. Ödevler tabii ki tek başına bir ölçme değerlendirme şekli olamaz. Ancak bunun geri dönüşünü bile doğru düzgün alamadık." (Ö12)

"Bu dönemde öğrenci takibi yapmak gerçekten zordu benim için. Öğrenciyi takip edemediğiniz için başarı durumunu da tam anlamıyla gözlemleyemiyorsunuz. Not konusunda açıklama yapmasanız veliler öğrenci yerine ödev yapıyor; açıklama yapıp notu düşünmemelerini söyleyince de gereken önem verilmiyor. Nereden tutsanız elinizde kalıyor. Bu anlamda yeterli bir görüş elde edemiyorsunuz. Sınıf ortamı olsa, hafta boyunca öğrenciyle iç içesiniz. Derslerdeki davranışlarını gözlemliyorsunuz, bir aradasınız ve kim ne kadar öğreniyor görüyorsunuz." (Ö14)

Hedeflenen kazanımlara erişilememesi, öğrencilerin akademik başarılarını olumsuz yönde etkileyebilir. Kazanımlara erişilememesi de öğrencinin akademik başarısını etkileyebilecek faktörler arasındadır. Kazanımlara ulaşılıp ulaşılmadığını gözlemlemek için ise iyi düzenlenmiş ölçme ve değerlendirme metotlarına ihtiyaç vardır. Uzaktan eğitim döneminde zaman zaman örgün eğitime geçişler yaşanmış ve bu kısa süren örgün eğitim dönemlerinde öğretmenlerin, öğrenci kazanımına yönelik düşünceleri daha belirgin hale gelmiştir. Bu sayede öğretmenler, öğrencilerin kazanımlarını değerlendirebilmişlerdir. Uzaktan eğitim döneminde öğrencilerin ulaşmaları beklenen kazanımlara ulaşamadıklarını ve bu noktada zayıf kalındığını belirten öğretmenlerin sayısı 7'dir. Katılımcı öğretmenlerin bazı ifadeleri aşağıda yer almaktadır:

"Şu an örgün eğitime geçildiği için öğrencilerin geçtiğimiz sene var olan uzaktan eğitim sisteminden elde ettikleri kazanımlarını veya eksikliklerini daha iyi görebildiğimizi düşünüyorum. Özellikle ayrıntı isteyen ince detay isteyen yerlerde öğrenciye kazanımları tam veremediğimizi düşünüyorum uzaktan eğitimde. Bu sene, geçen senenin üstüne koyarak gittiğimiz bazı konular var. Örneğin matematik dersinde 2. Sınıfta 2 basamaklı toplama işlemi varken 3. Sınıfta 3 basamaklı toplama işlemlerini öğreniyor çocuklar. Geçtiğimiz sene temeli iyi oturtamayan öğrencilerin yani 2 basamaklı toplamayı özümseyemeyen öğrencini 3 basamaklı toplama işlemini yapması zorlaşıyor. Geriye dönüp yeniden anlatmak gerekiyor ve buradan görebiliyoruz ki kazanımlar yerleşmemiş. Uzaktan eğitimde bunu daha iyi verebilirdik veya bu uzaktan eğitimin bir dezavantajı oldu bize." (Ö3)

"Uzaktan eğitim döneminde öğrencide bir rehavet söz konusuydu ve bu başarıma ulaşmayı sekteye uğratıyor. Söylediğim gibi öğrenci derse girdiğinin,

eğitim öğretim sürecinin devam ettiğinin farkında değil. Tatil modundalardı. Durum böyle olunca erişilmek istenen kazanımların 3'te 1'ine erişilmiştir. Belki o kadar bile olmayabilir." (Ö9)

"Öğrencilerin çoğu derslere gelmiyordu. Bu yüzden akademik hayatlarının aksadığını düşünüyorum. Kazanımlarının da başarılı şekilde gerçekleştiğine inanmıyorum. Katılan öğrenciler bir nebze daha iyi durumdaydı ama onlar da bile bir gerileme sezdim. Bence bu dönem eğitim öğretim süreçlerine atılmış bir çelme gibiydi…" (Ö16)

"Öğrenci kazanımlarına kesinlikle ulaşılamadığını düşünüyorum. Özellikle teknolojik yetersizliği olan ve aile desteği sağlanamayan öğrenciler için kazanımların %5 i bile gerçekleştirilemedi. Bu durum da öğrenci başarısını düşürdü." (Ö17)

4.4. Ana Tema 4: Öğretmenlerin Mutluluğa İlişkin Genel Görüşleri

Öğretmenlerin mutluluğa ilişkin genel görüşleri 2 alt tema altında incelenmiştir. Bu ana temaya bağlı alt temalar, "Öğretmenlerin Mutluluğa İlişkin Genel Görüşleri (Tablo 4.10)" ve "Öğretmenlerin Mesleki Mutluluğa İlişkin Genel Görüşleri (Tablo 4.11)" şeklindedir.

Tablo 4.10'da verilen öğretmenlerin mutluluğa ilişkin genel görüşleri alt teması, 7 koddan oluşmaktadır.

Tablo 4.10 Alt Tema 1: Öğretmenlerin Mutluluğa İlişkin Genel Görüşleri

Kod	f	Öğretmen
Huzurlu Olmak	7	Ö1, Ö4, Ö8, Ö12, Ö13, Ö16, Ö17
Hedefe Ulaşmak	4	Ö2, Ö3, Ö6, Ö7
Sevinmek	3	Ö2, Ö5, Ö10
Aile ve Sevilenler	3	Ö3, Ö15, 18
Sağlıklı Olmak	3	Ö2, Ö9, Ö14
İyi Hissetmek	2	Ö7, Ö11
Yaratıcıya Bağlılık	1	Ö10

Öğretmenlerin mutluluğa ilişkin genel görüşleri alınarak mutluluğun onlarda yarattığı hissiyatlar ortaya çıkarılmıştır. Mutluluk literatürde de belirtildiği üzere her insanın ulaşmak

istediği mutlak hedeftir. Katılımcı öğretmenlere mutluluğun onlar için ne ifade ettiği sorulduğunda, en çok görüş bildirilen kod huzurlu olmak kodu olmuştur (7/18):

"...kafanın tamamen rahat olması, hiçbir baskı hissetmemek, yarını düşünmemek benim için mutluluk kaynağıdır." (Ö1)

"Mutluluk benim için maddi ve manevi olarak huzurlu olabilmektir. Ekonomik anlamda kendime yetebiliyorsam ve bunun yanında iç huzurum da varsa ben mutluyumdur." (Ö8)

"Mutluluk benim için kendimi huzurlu hissettiğim her anı ifade ediyor." (Ö17)

Mutluluk ile ilgili olarak bir diğer en çok görüş bildirilen kod ise hedefe ulaşmak kodu olmuştur (4/18). İnsanlar belirledikleri hedeflere ulaştıklarında mutlu hissedebilmektedir. Katılımcı öğretmenlerden ikisinin görüşleri şu şekildedir:

"Zihinsel veya fiziksel olarak insanın yapmak istediklerine ulaşması ve bundan duyduğu hoşnutluk durumu mutluluktur bence." (Ö3)

"Mutluluk benim için ulaşmak istediğim bir hedefin ya da elde etmek istediğim bir şeyin gerçekleşmesidir. Anlık gelişmeler de insanı mutlu eder ancak önemli olan insanın ne ile mutlu olduğunu bilmesidir bence. İnsan nasıl mutlu olacağını kendisi bilmelidir. Benim için dediğim gibi bir hedefim varsa ona ulaşırsam mutlu olurum. Almak istediğim elde etmek istediğim bir şeyi elde ettiğimde mutlu hissederim." (Ö6)

Şüphesiz, her insan kendisini sevindirecek bir haber aldığında veya herhangi bir konuyla ilgili sevinç duyduğunda mutlu olur. Katılımcı öğretmenlerden 3'ü mutluluğun onlar için sevinmek anlamına geldiğini dile getirmektedir:

"Mutluluk aslında sevinmektir. Bizi sevindiren her şey bizim mutlu olmamızı sağlar." (Ö2)

"Mutluluk; güzelliği, kahkahayı, aslında sevinmeyi ifade ediyor benim için." (Ö5)

Üç öğretmenin görüş bildirdiği diğer mutluluk kaynağı ise aile ve sevilenlerdir. Buna ilişkin öğretmenlerin görüşleri aşağıda sunulmuştur:

"İnsanlar ilk mutluluğu ailede tadar ve bu mutluluk sevdiğiniz insanlarla geçirdiğiniz kaliteli vakit ile birlikte değerlenir ve güçlenir." (Ö15)

"Sevdiklerimizle kaliteli vakit geçirmek, onlarla gülüp eğlenmek ve yeri geldiğinde beraber üzülmek… Yani, sevdiklerimizle beraber olup her şeyi paylaşmaktır mutluluk." (Ö18)

Sağlıklı olmanın verdiği mutluluk her insan için çok özel bir unsurdur. Özellikle sağlığımız yerindeyken bu bilinçte olabilmek daha da önemlidir. Sağlıklı olmanın onları mutlu ettiğini belirten öğretmen sayısı 3'tür. Bu görüşlerden ikisi şöyledir:

"Mutluluk benim için sağlıklı olmaktır. Ben sağlığım yerinde olsun, gerisi hallolur görüşündeyim. Anlık mutsuzluklar yaşanabilir ama sağlığım yerindeyse mutlu hissediyorum kendimi." (Ö9)

"Mutluluk denildiği zaman benim aklıma öncelikle sağlık geliyor. Sağlık varsa ben mutluyumdur." (Ö14)

Her birey, günlük yaşantısında çeşitli stres kaynaklarına sahiptir. Özellikle yoğun şehirlerde yaşayan insanlarda bu daha fazladır. Ancak, bunca yoğunluğun ve stresin içerisinde iyi hissedebilmek insanı mutlu edebilir. İyi hissetmek ile ilgili görüş bildiren katılımcı öğretmen sayısı 2'dir. Bu görüşlerden bir tanesi şu şekildedir:

"Hayatta başımızdan türlü olaylar geçiyor. Bunlar bizim mutluluğumuzu belirliyor aslında. Güzel bir gün geçirdiysem ben mutlu oluyorum. Yoğun, stresli bir günün ardından eve gelip dinlenmek de bir mutluluktur mesela benim için." (Ö11)

Yaratıcıya olan bağlılık sayesinde mutlu olabildiğini dile getiren bir katılımcı öğretmenin görüşü şu şekildedir:

"Kendimizi mutlu etmek için öncelikle kendimizi tanımalı ve ona göre yaşamalıyız. Başkalarına göre değil. Kimseye hesap vermek zorunda değiliz. Hesap vermek zorunda değiliz derken kurallara uyulmayacak, hakka riayet edilmeyecek demiyorum tabii. Başkalarının düşünceleri bizi etkilememeli. Yaratıcımız her insanı farklı şekilde yaratmış. Ben de bu farklılıklardan bir

tanesiyim. Buna göre düşünüp yaşamaya başlayınca daha mutlu olmaya başladığımı hissediyorum. Mutluluk denilince bunlar geldi aklıma." (Ö10)

Öğretmenlerin mesleki mutluluğa ilişkin genel görüşlerine Tablo 4.11'de yer verilmiştir. Bu alt temada toplam kod sayısı 10'dur.

Tablo 4.11 Alt Tema 2: Öğretmenlerin Mesleki Mutluluğa İlişkin Genel Görüşleri

Kod	**f**	**Öğretmen**
Öğrenci Gelişimine Katkı	11	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö17
Sevgi ve Saygı	4	Ö3, Ö9, Ö10, Ö11
İyi Birer İnsan Yetiştirmek	4	Ö4, Ö7, Ö9, Ö14
Meslektaşlarla İyi İlişkiler Kurmak	3	Ö15, Ö16, Ö17
Öğrenciyle bir arada olmak	3	Ö3, Ö6, Ö16
Huzurlu Olmak	3	Ö8, Ö17, Ö18
Maddi Doyum	3	Ö4, Ö9, Ö17
Gönülden Yapmak	2	Ö10, Ö11
Mesleki Gelişim	2	Ö12, Ö13
İdareyle İyi İlişkiler	1	Ö16

Öğretmenlerin mesleki mutluluğa ilişkin görüşleri alt temasında, öğretmenlerin mesleki mutluluklarına olumlu anlamda etki eden faktörlere ilişkin bulgular elde edilmiştir. Öğretmenlerin yarısından fazlası (11/18), öğrenci gelişimine katkıda bulunduklarını hissettiklerinde mesleki anlamda mutlu olduklarını belirtmektedir. Öğretmenlerin bu düşüncesi, öğrencilerinin gelişimlerini ne derece önemsediklerini de ortaya çıkarmaktadır. Ülkemizin yarınlarını oluşturacak olan şimdiki öğrencilerin gelişimine katkıda bulunmaktan mutluluk duyan öğretmenlerin varlığı, gelecek için umut vericidir. Koda ilişkin görüş bildiren öğretmenlerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

"Benim için öğretmenlikte mesleki mutluluk, açıkçası biraz klasik olacak ama bir öğrenci bile olsa hayatına olumlu etki etmek. Yani, ben şu konuda çok mutlu oluyorum; dersi veriyorum ve öğrencinin kavradığını anladığım zaman, verdiğim emeğin karşılığını gördüğüm an çok mutlu oluyorum. Çünkü, bizim mesleki mutluluğumuz aslında öğrencinin başarısı, öğrencinin derse ilgi göstermesidir. Ben bunları yaşadığım zaman tabii ki her öğretmen gibi mutlu

oluyorum. Yani, mesleki mutluluk deyince aklıma verdiğim emeğin öğrencide görülmesi ve onun hayatına katkıda bulunduğumu hissetmek geliyor." (Ö2)

"Ben sınıf öğretmeniyim 3. Sınıfların öğretmenliğini yapıyorum. Benim için mesleki mutluluk bir şeyleri başardığımı görmektir. Öğrenciye vermem gereken kazanımların ona geçtiğini görmek bunu verebildiğimi görmek; bazen öğrencilerden güzel fikirler geldiğini görmek… Mesleki mutluluk aslında her öğretmenin, öğretmen kelimesinin anlamından da geliyor aslında, öğretmek istediği bilgiler vardır öğrencisine. Öğrenciye verimli olmaktır mesleki mutluluk." (Ö3)

"Meslekî mutluluk bana öğrencilerimden geri dönüt aldığım her şeyi ifade ediyor. Geri dönütlerden kastım tabii ki öğrencilere verdiğim bilgilerin, öğretilerin onda görünmesi. Verdiğim bilginin verimli olduğunu görmek. Öğrencinin bunu özümsemesi beni mesleki anlamda mutlu ediyor. Çünkü zaten bizim amacımız, öğretmen olarak, iyi birer insan yetiştirmek. İyi insanı yetiştirmek de ona verdiklerinizi almasıyla başlar. Bu açıdan, öğrencinin kazanım elde etmesi beni mutlu ediyor mesleki anlamda." (Ö5)

"Öğrencilerine de bir şeyler kattığını hisseden öğretmen mesleki anlamda tatmin olur, mutluluk elde eder diye düşünüyorum." (Ö13)

"…öğrencilerimin ilgili olması ve onlara bir şeyler katıyor gibi hissetmek beni mesleki anlamda mutlu ediyor." (Ö15)

"Verdiğim emeğin manevi karşılığı olarak ise öğrenciye verdiğim emeğin onda bir bilgi birikimi oluşturduğunu görmek, davranışlarında istendik değişikliklerin meydana geldiğini gözlemlemek ve toplum için bir kazanç olduğunu görebilmektir." (Ö17)

Öğretmenlerin özellikle öğrencilerinden gördükleri sevgi ve saygı onları mesleki anlamda mutlu etmektedir. Öğrencilerinden bunu gören öğretmenlerin, aynı şekilde sevgi ve saygı çerçevesinde davranışlarda bulundukları söylenebilir (4/18):

"Öğrencinin beni sevmesi mesela beni mesleki anlamda çok mutlu ediyor. İlkokul öğretmeni olduğum için velilerle de çok vakit geçiriyorum ve sürekli

iletişim halinde oluyorum. Öğrencilerin velilere benden olumlu bahsetmesi, velilerden de olumlu geri dönüşler almam bunlar önemli ve güzel şeyler." (Ö3)

"Sevgi göstermeniz ve sevgi görmeniz de çok etkili mesleki mutluluğunuzda. Mesleğinizde geçirdiğiniz yıllar arttıkça bunu daha iyi görüyorsunuz. Mesleğe ilk başladığım zamanlarda daha sabırsızdım, öğrenciye verdiğim bilginin geri dönütünü hemen görmek isterdim örneğin. Tecrübe kazandıkça sabretmeyi de öğrendim. Daha sevgi dolu daha şefkatli olduğumu gördüm. İşte bu noktada mesleki mutluluğunuz da artıyor." (Ö9)

İyi birer insan yetiştirmek, eğitim-öğretimin temel amaçlarından biridir. İyi bir insan yetiştirmek, ülkenin geleceği için sağlam temeller atmak anlamına gelir. Öğretmenler, öğrencilerine iyi birer insan olma yolunda katkıda bulunduklarında mesleki anlamda mutlu olduklarını belirtmektedir (4/18):

"Biz eğitimciyiz ve eğitimci olarak ilk hedefimiz iyi bir insan yetiştirmektir. İlk hedefimiz branşımızın gerektirdiği bilgileri öğretmekten ziyade iyi insan yetiştirmek oluyor. Bu noktada amacımıza ulaşabildiğimizde mesleki anlamda mutlu hissediyoruz." (Ö4)

"Bizim görevimiz sadece bilgiyi verelim kenara çekilelim değil. Biz öğretmen olarak iyi birer insan yetiştirmeliyiz. Hedefimiz bu olmalı ki ülkemize faydalı birer insan olsunlar. Tabii dersler ile ilgili bilgi sahibi olacaklar ama etik kurallara uyum gösteren, doğruyu yanlışı ayırabilen ve öğrendiği bilgileri özümseyip davranışlarına yansıtabilen bir birey yetiştirmek gerekli." (Ö14)

İnsanlar gün içindeki vakitlerinin aşağı yukarı 3'te 1'ini iş yerlerinde geçirmektedir. İş yerlerinde geçirilen bu zaman içerisinde çalışanlar birbirleriyle iletişim halinde bulunur ve bu iletişim iş akışı için de önemli bir yer tutar. Öğretmenler için de meslektaşlarla iletişimin önemli olduğu söylenebilir. Çünkü, okulda bulundukları süre zarfında öğretmenler teneffüslerde ve boş ders vakitlerinde bir arada bulunmaktadır. Diğer öğretmenlerle iyi ilişkiler içerisinde olmak, onlarla fikir alışverişlerinde bulunmak; en azından sosyalleşmek adına sohbet etmek öğretmenlerin motivasyonlarını arttırabilir. Öğretmenler meslektaşlarıyla iyi ilişkiler içerisinde olduklarında mesleki mutluluklarının olumlu şekilde etkilendiğini dile getirmektedir. Bu görüşlerden (3/18) ikisi şu şekildedir:

"...öğretmenlerle olan ilişkim de önemli. Öğrencilerden sonra en çok öğretmen arkadaşlarımı görüyorum gün içinde ve arkadaşlıklara çok önem veren biriyim. Herkesle iyi anlaşmayı severim, en azından sabahları birbirimize gülümsemek, günaydın demek bile güzel. Öğretmenlerle olan arkadaşlığım beni daha motive hale getiriyor. Bu da önemli mesleki mutlulukta." (Ö15)

"...iş arkadaşlarımla güzel dostluklar kurabilmek beni mesleki anlamda mutlu ediyor." (Ö16)

Okulu okul yapan 2 temel unsur öğretmen ve öğrencilerdir. Bu iki unsurun bir arada olmasıyla öğrenme ortamı meydana gelir. Sadece öğrenciyle bir arada olmanın verdiği keyif bile öğretmenler için mesleki mutluluk sebebidir. Bu görüşte olan öğretmenlerin ifadelerinden (3/18) biri dikkat çekicidir:

"...onların dersler dışındaki güzel fikirleri de benim hoşuma gidiyor. Bir öğrencinin dersleri iyi olmayabilir ve bu onu başarısız yapmaz. Başarısız diye nitelendirilen öğrencilerin de iyi oldukları şeyler var. Her öğretmen, öğrencilerinin o derste başarılı olmasını ister. Bunun ötesinde ise şöyle bir durum var, öğrencilerle bir arada olmak onların gözlerindeki o ışıltıyı görmek bile mesleki anlamda mutluluğa ulaştırıyor beni." (Ö6)

Öğretmenlerden 3'ü huzurlu olmanın mesleki mutluluklarına olumlu etkide bulunduğunu belirtmektedir. Huzurlu olmak kavramını bir öğretmen şu şekilde açıklamaktadır:

"Mesleki anlamda da genel mutluluğum gibi önceliğim huzurlu olmaktır. Yani, öğrencilere anlattığım bir konunun anlaşılması, onlar ile iyi ilişkiler içerisinde olmak, karşılıklı sevgi ve saygı elde etmek... Bunların hepsi bana huzur verir. Örneğin, öğrencilerimin bana saygısızlık etmesi benim huzurumu bozar. Ya da anlattığım bir dersin anlaşılmaması da beni huzursuz eder. Hatta dersten sonra çok uzun süre ben nerede yanlış yaptım diye düşünüp dururum. Çözümü bulana kadar da kendimi huzurlu hissetmem. Aslında bu da mesleğinizi iyi icra etmek oluyor. Mesleğinizi, öğretmenliğinizi ne kadar iyi yapabilirseniz o kadar huzurlu oluyorsunuz ve bu da mesleki anlamda mutluluğunuzu arttırıyor." (Ö8)

Öğretmenler de dahil olmak üzere her çalışan belli zamanlarını iş yerlerinde çalışarak geçirip karşılığında ücret almaktadır. Sonuç olarak, her insan hayatını idame ettirmek adına para

kazanmak zorundadır. Katılımcı öğretmenler maddi doyuma ulaştıklarında mesleki anlamda da doyuma ulaştıklarını belirtmektedir (3/18). Mesleğinde 11. Yılını doldurmuş olan bir katılımcı öğretmenin maddi doyum ile ilgili görüşü şu şekildedir:

> *"Mesleki mutluluğun maddi boyutu da var tabii. Çünkü biz aynı zamanda hayatta kalmak ve para kazanmak için de bu mesleği icra ediyoruz. Yani, maddi anlamda da doyuma ulaştığımızda mesleki mutluluğumuz artıyor." (Ö4)*

Öğretmenlik mesleği sadece bizim toplumumuzda değil, dünya genelinde kutsal meslek olarak ifade edilmektedir. Bu nedenle, bu mesleği icra eden eğitimcilerin gönülden icra etmeleri önemli sayılır. Öğretmenlerden 2'si öğretmenliği gönülden yapmanın mesleki mutluluk açısından çok önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bu iki görüşten biri şu şekildedir:

> *"Ben maddiyatın da mesleki mutluluk getireceğine inanmıyorum. Maddiyat sizi bir süre mutlu eder. Sonra o da sıradanlaşacaktır emin olun. İçinizdeki o mutluluğu bulamazsanız, piyango vursun yine mutluluğu sürdüremez insan. Meslek de aynı böyledir. Mesleğin içindeki o mutluluğu bulamaz, doyuma ulaşamazsanız verdiğiniz emek azalacak, sıkılacaksınız. Bir zaman sonra gözünüz parayı da görmeyecek. Ben şunu demiyorum: öğretmenler bu maaşla yetinsin sesini çıkarmasın. Böyle bir şey yok. Öğretmenler her zaman baş tacı olmalı dünyanın her yerinde. Çünkü gelecek nesile rol model oluyor bu zamanın öğretmenleri. Bu insanları maddi açıdan da memnun etmeli yetkililer. Bu ayrı bir konu. Benim demek istediğim gönülden yapmalı insan hangi meslek olursa olsun. Ben yaptığım işten keyif alıyorum. Bu yüzden mesleki mutluluğumun da yüksek olduğuna inanıyorum." (Ö10)*

Katılımcı öğretmenlerden 2'si, mesleki gelişimlerini sürdürebildiklerinde mesleki anlamda mutlu olduklarını ifade etmişlerdir. Bu öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

> *"Mesleğimi daha iyi icra etmek adına gelişmeleri takip etmek ve uygulamaya çalışmak beni mutlu ediyor." (Ö12)*

> *"Mesleğimde bir fark yaratabilmek, mesleğimle alakalı kendime bir şeyler kattığımı hissetmek beni mesleki anlamda mutlu eder." (Ö13)*

Öğretmenlerin mesleki mutluluğa ilişkin genel görüşleri alt temasındaki son kod idareyle iyi ilişkilerdir. Bu koda yönelik 1 katılımcı öğretmen görüş bildirmiştir:

"…aile olabileceğim ve aidiyet duygusu geliştirebileceğim bir okul yönetimine sahip olmak beni mesleki olarak mutlu eder" (Ö16)

4.5. Ana Tema 5: Uzaktan Eğitimde Mesleki Mutluluğa İlişkin Görüşler

Uzaktan eğitimde mesleki mutluluğa ilişkin görüşler ana temasında, öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda 3 alt tema oluşturulmuştur. Bunlar; "Uzaktan Eğitimde Öğretmenlerin Mesleki Mutluluk Kaynakları (Tablo 4.12)", "Uzaktan Eğitimde Öğretmenlerin Mesleki Mutsuzluk Nedenleri (Tablo 4.13)" ve "Uzaktan Eğitimde Mesleki Mutluluğu Arttırabilecek Öneriler (Tablo 4.14) şeklinde sırasıyla sunulmaktadır.

Tablo 4.12'de yer alan uzaktan eğitimde öğretmenlerin mesleki mutluluk kaynakları alt temasında toplam 10 adet kod bulunmaktadır.

Tablo 4.12 Alt Tema 1: Uzaktan Eğitimde Öğretmenlerin Mesleki Mutluluk Kaynakları

Kod	f	Öğretmen
Öğrenci Katılımı	7	Ö2, Ö5, Ö6, Ö8, Ö12, Ö14, Ö15
Mesleki Gelişim	6	Ö1, Ö3, Ö5, Ö8, Ö16, Ö18
Zamandan Tasarruf	5	Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö13
Derslerin Devamlılığı	4	Ö10, Ö11, Ö12, Ö18
Daha Konforlu Ders	4	Ö4, Ö9, Ö16, Ö17
Öğrenci Öğrenmesi	3	Ö5, Ö7, Ö13
Kolay Sınıf Yönetimi	3	Ö1, Ö12, Ö16
Daha Az Evrak İşi	1	Ö17
Teknoloji Kullanımı	1	Ö4
Ortadan Kalkan Tehditler	1	Ö16

Uzaktan eğitim dönemindeki mesleki mutluluk kaynaklarına ilişkin öğretmenlerin en çok görüş bildirdikleri kod öğrenci katılımı (7/18) olmuştur. Uzaktan eğitim döneminde rehavete kapılmadan tüm derslere disiplinli ve düzenli şekilde katılım sağlanması öğretmenleri mesleki anlamda mutlu etmiştir. Bu dönemde, bazı öğrencilerin olanaksızlıklardan dolayı derslere katılamadıkları bilinmektedir. Bu konuyla ilgili, öğrencilere tablet dağıtımı yapılmasından sonra derslere katılım sağlamaları da öğretmenleri mesleki olarak mutlu etmiştir. Kod ile ilgili bazı görüşler aşağıda verilmiştir:

"...bu dönemde başımdan geçen iki olayı anlatmak istiyorum. Birincisi, bir öğrencimin sürekli olarak ayrım yapmadan tüm derslere katılması -ki hepimizin daha çok veya daha az sevdiği dersler olmuştur öğrencilik döneminde- beni mesleki anlamda çok mutlu etmişti çünkü ben kendimi sadece İngilizce öğretmenliğiyle sınırlandırmıyorum aynı zamanda rehber öğretmenlik yaptığım sınıfımda var ve onların diğer derslere olan tutumlarıyla da ilgileniyorum. İkincisi de başarılı olduğu halde derslere katılmayan öğrenciler mevcuttu. Veliler ile bunu konuştuğumda bana internetlerinin, tabletlerinin veya telefonlarının olmadığını ya da yeterli gelmediğini söylüyorlardı. Tablet dağıtıldıktan sonra ise belli başlı öğrenciler derslere katılmaya başladı. Bunu görmek de beni mutlu etti. Demek ki çocuğun içinde katılma isteği varmış, imkansızlıktan dolayı katılamıyormuş. Öğrencilerimin sürekli derse katılması ve bazılarının da dağıtılan tabletlerden aldıktan sonra düzenli olarak derse katılmaları beni çok mutlu etmişti mesleki anlamda." (Ö2)

"Öğrencilerin bu dönemde derslerini aksatmadan girmeleri beni öncelikle çok mutlu etti. Girmeyenler de vardı veya girip katılmayanlar ama çok sayıda değildi. Onlarla fiziksel olarak aynı yerde olamasak da bana o sıcaklığı hissettiriyor olmaları iyi ki bu meslekteyim dedirtti bana. Öğretmenliğe başlayalı yıllar olmasına rağmen hala bu ilgiyle memnun olmak çok güzel benim için. Bu zorlu süreçte bile iyi ki öğretmenim dedim." (Ö6)

"Bu süreçte yaşadığım bir deneyimden bahsetmek istiyorum. Eskiden tanıdığım bir öğrencim vardı velisi de sık sık gelir gider gerçekten ilgiliydi. Bu dönemde derslere katılımı azdı. Öğrenci biraz salmıştı anladığım kadarıyla kendini. Bir gün velisi aradı, çocuğun derslere girmek istemediğini söyledi. Veliye çeşitli önerilerde bulundum, öğretmen arkadaşlarıma da danışarak konuyu. Bir zaman sonra öğrencinin sürekli derslere katıldığını gözlemledik. Çocuk uzaktan eğitime o kadar alışamamış ki nefret düzeyine gelmiş. Derse girmek gelmiyor içinden. Ama sonrasında alıştı derslerde aktif oldu. Bu çok mutluluk vericiydi. Böyle olaylar insanı mesleğine daha çok bağlıyor gerçekten." (Ö8)

"Bazı günler derslere katılım beklediğimden daha fazla oluyordu. O kadar öğrenciyi bir arada görünce mutluluğumu gizleyemiyordum. Öğrencilerin derse

katılımı ve ders içinde aktif olmaları, ki bu her derste olmuyordu, mesleki olarak mutlu ediyordu." (Ö15)

Uzaktan eğitime geçilmesinin mesleki gelişime katkıda bulunması nedeniyle mesleki anlamda mutlu hissettiklerini belirten öğretmen sayısı 6'dır. Öğretmenler, özellikle daha önce uzaktan eğitimi deneyimlememiş olanlar, uzaktan eğitimi deneyimleyerek öğrendikleri için kendilerini mutlu hissetmektedirler. Bu konuda görüş bildiren öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerine önem verdikleri söylenebilir. Alınan görüşlerden bazıları şu şekildedir:

"...en azından sanal olarak materyallerin sunulması, farklı kaynaklardan yararlanmak ve yeni arayışlarda bulunmak mesleki gelişimime katkıda bulundu. Mesleki gelişimime katkıda bulunması açısından mesleki anlamda kendimi mutlu hissediyorum." (Ö1)

"Uzaktan eğitim döneminde meslektaşlarımdan özellikle uzak kalmak bana daha da kendi başıma bir şeyler yapmayı fikirler üretmeyi öğretti. Bazen insanın kendi kendine kalması, kendi başına çözüm üretmek durumunda olmasını da sağlıyor ve bu nedenle ben kendi kendime öğrencilerim için nasıl daha iyi şeyler ortaya çıkarabilirim bunu düşündüm ve bu bana büyük bir deneyim oldu." (Ö3)

"Derse başlamadan önce görsel hazırlamak ders esnasında görselin sunumunu yapmak ve ders sonrası bunun verimiyle ilgili deneyim kazanımım oldu. Bunları açacak olursak; uzaktan eğitim konusu çoğu öğretmenin daha önce tecrübe etmediği bir durumdu. Bu nedenle, özellikle derslerin nasıl işleneceği, derste neler yapacağımızı düşünmemiz ve ders sonrasında ne gibi değişikliklerle karşılaşacağımız ile ilgili bir tecrübemiz yoktu. Durum böyle olunca yaşayarak öğrendik." (Ö5)

"Uzaktan eğitimde sanal materyallerden yararlanmak benim için hem tecrübe oldu hem de teknolojinin nimetlerinden nasıl faydalanmamız gerektiğini daha iyi anladım. Mesleki bir gelişim olarak görüyorum bunu. Bu nedenle mutluyum." (Ö16)

Katılımcı öğretmenlerin bir kısmı (5/18), uzaktan eğitimin zaman tasarrufu sağladığını ve bu nedenle mesleki mutluluğa olumlu etkide bulunduğunu ifade etmektedirler. Özellikle,

okuluna uzak yerde ikamet eden öğretmenlerin bu durumdan mutlu oldukları görülmektedir. Çünkü, İstanbul gibi büyük bir şehirde trafiğin zaman kaybına neden olduğu bir gerçektir. Kod ile ilgili bazı görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

> *"Pandeminin getirdiği sağlık endişesi tarafından bakarsak, bu durumu sineye çekebildik. Çünkü, ortada bir sağlık sorunu var ve kime ne yapacağı belli değil. Bu açıdan düşününce uzakta olmak iyi oldu diyorum. Sağlık sıkıntısını bir kenara bırakırsak, ben uzaktan eğitimin, tabii eşit şartlar sunulduğunda, faydalı olabileceğine inanıyorum. Benim için en önemli mutluluk unsuru ise zamandan tasarruf etmek oldu bu dönemde. Okula gidiş gelişlerde İstanbul gibi kalabalık bir şehirde çok vakit kaybediyorsunuz. Ben trafiğe kalmamak için erkenden yola çıkmaya çalışıyorum ama bu sefer de uykunuzdan oluyorsunuz. Zaman anlamında ben uzaktan eğitimde çok mutlu oldum." (Ö6)*

> *"...Artıları yok mu evde olmanın evet bazı noktalarda var. Örneğin, okula gitmek için zaman harcamıyorsunuz ve orada kaybedeceğiniz vakti değerlendirebiliyorsunuz çeşitli şekillerde. Bu açıdan, uzaktan eğitimin de mutluluk sağladığı noktalar vardı." (Ö8)*

> *"...uzaktan eğitimdeyken şunu farkettim. Tüm şartlar örgün eğitimle eşit olsa, yani katılım düzeyi gibi, zamandan tasarrufunuz oluyor. Bu da mesleki mutluluk açısından önemli bir unsur olarak görülebilir." (Ö10)*

Uzaktan eğitim süreci, pandemi nedeniyle zorunluluktan yaşanan bir süreçtir. Eğitim-öğretim süreçleri yüz yüze olamamış, sanal bir ortama taşınmıştır. Bu şekilde derslerin devamlılığı sağlanmıştır. Eğitim-öğretim süreçlerinin yüz yüze devam ettirilmesinin, özellikle pandeminin başlarındaki belirsizlik nedeniyle, mümkün olmadığı söylenebilir. Bu noktada, derslerin devamlılığının sağlanması öğretmenleri mesleki anlamda mutlu etmiştir. Öğretmenlerin derslerin devamlılığı ile ilgili görüşlerinden (4/18) bazıları şu şekildedir:

> *"Çocuklar saf sevgi sahibi gerçekten. Bunu sınıf ortamında daha iyi hissediyorsunuz ama uzaktan eğitim bile olsa bu sevgiyi hissediyorsunuz. O kadar işin arasında bunalmışken bir tanesi çıkıp "öğretmenim sizi çok seviyorum" diyor o an aklınızdan uçup gidiyor düşünceler. Hangi ortam olursa olsun öğrencilerimle karşılıklı sevgi içerisinde bulunmak beni mutlu ediyor. Bu*

uzaktan eğitim için de geçerliydi. Bu nedenle, derslerin devamlılığın sağlanabilmesi açısından ben memnun oldum." (Ö11)

"Derslerin devamlılığının sağlanması nedeniyle ben mutlu oldum öncelikle. Böylelikle, hem katılabilen öğrencilerle sürece devam ettik, hem de mesleğimizden uzak kalmadık. Önemli olan eğitim-öğretimin devam edebilmesi. Ben bu yüzden mutluyum." (Ö18)

Ev ortamında daha konforlu hissetmek çoğu insanın fikir birliğine vardığı bir durumdur. Katılımcı öğretmenler de evlerinde ders verirken daha konforlu hissettiklerini belirterek, bunun, mesleki mutluluklarına olumlu etkisi olduğunu dile getirmektedirler. Daha konforlu ders koduna ilişkin 4 katılımcı öğretmen görüş bildirmiştir. Bu görüşlerden ikisi şu şekildedir:

"...Şu da vardı, üşümeden, hasta olmadan ve hijyen içerisinde ders işleyebildim evimde. Bunun yanında, fiziki olarak daha çok yoruluyoruz örgün eğitimde. Sınıf gürültüsüne maruz kalmak ya da öğrencilerin kendi aralarındaki kavgalara şahit oluyoruz. Ben dersi mi işleyeyim, kavgayı mı ayırayım ya da sorunu mu çözeyim... Kalıyor 15 dakika bana ders için. Uzaktan eğitimde ise kavga, gürültü yok. Daha sakin ders işleyebiliyorsunuz. O uğultuyu gürültüyü duymamak mutluluk verici oluyor. Uzaktan eğitimde de problemler oluyor ama kavga gürültü yok en azından ve daha konforlu hissediyorsunuz." (Ö4)

"Evdeki konfor da başka oluyor, çayınızı kahvenizi alıyorsunuz ne giyeceğim aman geç kalmayayım derdi yok. Bunlardan memnundum açıkçası. Uzaktan eğitim döneminde sınıf ortamındaki gürültülü ortamdan uzak olmak, öğrencilerin birbirleriyle yaşadıkları sıkıntılarla uğraşmamak ve sesinizi duyurmak için ya da sessiz bir ortam sağlamak için sesinizi yükseltmemek de çok güzeldi. Kısık bir ses ile bile konuşsanız karşıya net şekilde gidiyordu ses uzaktan eğitimde. Bunlar da beni memnun eden durumlardı." (Ö9)

Şüphesiz ki öğretmenler, öğrencilerinin dersten verim almalarını ve öğrenmelerini isterler. Genel anlamda, eğitim-öğretim süreçlerinin amaçlarından biri de budur. Uzaktan eğitim döneminde de öğretmenleri mesleki olarak mutlu eden faktörlerden biri öğrencilerin öğrenebilmesidir. Uzaktan eğitimde de öğrenme ortamının oluşturulabildiği ve öğrencilerin

verim alabildikleri anlaşılmaktadır. Katılımcı öğretmenlerin bu ifadelerinden (3/18) ikisi şöyledir:

> *"Ben hep olumlu düşünmeye çalışan bir insanım. Öğrencilerimden gelen en ufak olumlu geri dönüş beni mesleki olarak mutlu eder. Uzaktan eğitim sürecinde de öğrencilerimin verilen görevleri layığıyla yerine getirmeleri ve bunların sunumunu yaparken heyecanlı şekilde davranmaları benim çok hoşuma gitti. Açtığım bir videoyu beğenmeleri, güzel geri dönütler almam beni mutlu etti. Kısaca, öğrencilerimle bu dönemde de keyifli vakit geçirmeye çalıştım ve bunu başarabildiğimiz zamanlarda mesleki anlamda doyuma ulaştım diyebilirim." (Ö7)*

> *"Öğrencilerimin uzaktan eğitim döneminde de derslerimden bir şeyler öğrenmeleri ve bana memnuniyetlerini dile getirmeleri beni mesleki olarak mutlu etti." (Ö13)*

Uzaktan eğitim döneminde sınıf yönetiminin daha kolay olduğunu ve bu sayede mesleki mutluluklarının arttığını ifade eden öğretmen sayısı 3'tür. Bu öğretmenlerin ikisinin görüşü aşağıda belirtilmiştir:

> *"Evimden de olsa sınıfımla bir arada olmak beni mutlu etti bu pandemi döneminde. Ayrıca, öğretmen olarak benim için sınıf hakimiyeti ve sınıf yönetimi daha kolaydı uzaktan eğitimde. Sınıf ortamındayken çocukları susturana kadar zaten epey vakit harcıyorsunuz. Uzaktan eğitimin böyle bir mutluluk kaynağı sunduğunu söyleyebilirim." (Ö12)*

> *"Öğrencilerin gürültüsüne maruz kalmamak, fiziksel ve zihinsel olarak yorulmamak, fazla kişiyle yüz yüze olmadığım için büyük bir sınıfa, en arkada oturan öğrencilere hitap etmediğim için ses tellerimi yıpratmamak, boğaz ağrısı çekmemek… Kısaca daha kolay sınıf yönetimi yapabilmek beni mesleki anlamda mutlu etti." (Ö16)*

Öğretmenlere daha az evrak işi yüklendiğini ve bundan mutluluk duyduğunu belirten 1 katılımcı öğretmen bulunmaktadır:

> *"Yönetimin bizden beklediği evrak işleri açısından baktığımızda, evrak yapma durumunun daha aza indirgenmiş olması ise biz öğretmenler için olumlu bir*

süreç oldu. En azından evrak işleriyle daha az ilgilendiğim için mutluyum." (Ö17)

Bir katılımcı öğretmen, uzaktan eğitim döneminde teknolojiyi doyasıya kullanabildiği için mesleki anlamda mutlu hissettiğini belirtmektedir:

"Bu dönemde teknolojiyi doyasıya kullanabilmek beni mesleki anlamda mutlu etti. Örneğin, derse almak istediğiniz bir konuğu okula getirmek zordur ama uzaktan eğitim sistemleriyle kendi evinden bağlanabiliyor insanlar ve konuk olarak alıyorsunuz derse o kişiyi." (Ö4)

Ortadan kalkan tehditler olarak kodlanan bir öğretmenin görüşü çok dikkat çekicidir:

"Bu konuda bence insanların birbirlerini görmemeleri sebebiyle bazı durumlar ortaya çıkmıyor. Örneğin; ahlaki problem yaşayan ve arkadaşlarının ahlakını ve huzurunu bozan, akran zorbalığı yapan disiplinsiz öğrencilerle karşılaşılmadığı için öğretmenler ve idare bu öğrencilere karşı herhangi bir fiziksel veya sözlü müdahalede bulunmuyor. Bulunmasına gerek kalmıyor aslında. Bu durumun ortadan kalkmasıyla mesleki açıdan bir tehdit ortadan kalkmış oluyor. Okul ortamında bu tarz durumlarla karşılaşan öğretmen veya yönetici kendine hakim olamayıp fiziksel veya sözlü şiddete başvurabiliyor ve bu yüzden dava edilip meslekten ihraç durumu söz konusu olabiliyor. Uzaktan eğitimde bir öğretmenin bir öğrencisi tarafından iftiraya maruz kalması veya öğretmenin öğrenciye şiddet uygulaması söz konusu değil veya çok çok az bir ihtimal. Ayrıca, öğrencilerin kendilerini kaybedip kavga etme ihtimalleri de az. Bu gibi durumlar bana mesleki mutluluk ve rahatlık veriyor. Kısaca daha huzurlu oluyorsunuz." (Ö16)

Tablo 4.13'te yer alan "Uzaktan Eğitimde Öğretmenlerin Mesleki Mutsuzluk Nedenleri" alt temasında toplam 13 adet kod bulunmaktadır.

Tablo 4.13 Alt Tema 2: Uzaktan Eğitimde Öğretmenlerin Mesleki Mutsuzluk Nedenleri

Kod	f	Öğretmen
Okul Ortamından Uzak Olmak	9	Ö2, Ö3, Ö6, Ö7, Ö8, Ö11, Ö14, Ö15, Ö16
Fırsat Eşitsizliği	9	Ö3, Ö4, Ö5, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13, Ö14
Öğrencilerin Yeterince Öğrenememesi	6	Ö3, Ö4, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18
Öğrenciyi Derse Çekememek	5	Ö6, Ö7, Ö9, Ö16, Ö18
İş Yükünün Artması	4	Ö4, Ö7, Ö11, Ö14
Öğretmenlerin Yalnız Bırakılması	3	Ö3, Ö4, Ö16
Evde Çalışmak	3	Ö1, Ö4, Ö8
Öğretmenler Çalışmadı Algısı	3	Ö3, Ö4, Ö15
Hareket Kısıtlılığı	2	Ö7, Ö11
Derse Girdiğini Hissetmemek	2	Ö1, Ö2
Veli-Öğretmen Sınırının Korunamaması	2	Ö11, Ö13
EBA Platformu	1	Ö4
Geleneksel Yöntem Kullanımı	1	Ö9

Uzaktan eğitimde öğretmenleri mesleki olarak mutsuz eden nedenlerin başında okul ortamında uzak olmak gelmektedir. Öğretmenlerin yarısı (9/18) bu koda ilişkin görüşte bulunmuştur. Öğretmenlerin okul ortamından uzak olmasıyla, öğrencilerinden ve meslektaşlarından uzak kalmaları onları mesleki anlamda mutsuzlaştırmıştır. Katılımcı öğretmenler görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

> *"Pandemi döneminde benim canımı sıkan en büyük olay okula gidememekti açıkçası. Öğrenciyle iç içe olmak çok önemli. Bu beni çok zorladı ve mesleğimden aldığım tatmini de düşürdü." (Ö2)*

> *"Öğrencilerden uzakta olmak iyi gelmedi bana. Çünkü, bence öğretmenin yeri öğrencileriyle bir arada olduğu yer olan okuldur. Uzaktan eğitimde öğrencilerin bir kısmı kameralarını bile açmıyor. Ne yaptığını bilemiyorsunuz o sırada. Aklım buna takılınca da derse tam anlamıyla odaklanamadığım zamanlar olmuştur. Bu sadece örneklerden biri. Okuldan ve sınıfınızdan uzakta olmak olumsuz etkiliyor sizi." (Ö6)*

> *"Okulda sıcak bir ortamımız var ve herkesin iletişimi kuvvetli. Bu noktada söyleyebileceğim, okul ortamı benim ikinci evim. Öğretmenler ve öğrenciler de*

benim ikinci ailem. Ailenizden uzak olursanız ne kadar mutlu olursunuz ki?" (Ö8)

"Öğrencilerimden uzak olmak, onlarla göz teması kuramamak ve öğrencilerin dersi devamlı şekilde takip edememesi beni mutsuz eden ana unsurlardı. Bu saydıklarımı şöyle özetleyebilirim: okuldan uzak olmak bana mesleki açıdan iyi gelmedi." (Ö14)

"Çok ruhsuz ve mekanik geçen derslerde öğrencilerle bir samimiyet kuramamak ve okul ortamında öğrencilerle oluşturduğunuz o sıcak ortamdan uzak olmak kesinlikle meslekten aldığınız doyumu düşürüyor." (Ö16)

Uzaktan eğitim döneminde yaşanan donanım ve altyapı sorunları, tüm paydaşlar tarafından bilinen bir gerçektir. Bazı öğrenciler; bilgisayarları, tabletleri, telefonları veya internetleri olmadığı için veya bunların yeterli gelmemesi nedeniyle derslere düzenli şekilde katılamamışlardır. Bu husus, öğrenciler arasındaki fırsat eşitsizliğini beraberinde getirmiştir. Yaşanan bu olumsuzluklar nedeniyle öğretmenlerin de mesleklerinden duydukları mutluluğun azaldığı katılımcı öğretmenler tarafından belirtilmektedir. Katılımcı öğretmenlerden 9'u fırsat eşitsizliği nedeniyle mesleki mutsuzluk yaşadıklarını dile getirmektedir. Görüşlerden alınan bazı ifadeler şu şekildedir:

"Yaşadığım bölge İstanbul'da insanların pek de iyi durumda olmadığı bir bölge. Ekonomik anlamda sıkıntıların olması ve bundan dolayı uzaktan eğitimin temelini oluşturan katılımı sağlayacak olan teknolojik aletlerin eksikliği ve öğrencilerin bu nedenle derslere girememesi beni çok üzdü açıkçası. Kardeş sayısı fazla olup giremeyenler veya teknolojik aletlerin olmamasından kaynaklı derslere katılamayanların eksiklikleri giderilseydi, yeterince giderilmediğini düşünüyorum, çok daha iyi olurdu. Cevher olarak görülen öğrencilerden bu eksiklikler nedeniyle verim alınamadığını düşünüyorum. Bu da her öğretmen gibi benim de mesleki olarak mutsuz olmama neden oluyor." (Ö3)

"...dersi işleyebildiğim sınıflar var işleyemediğimiz sınıflar var. Çok büyük problem. Artık aramızda para toplayıp başarılı öğrencilerin internetlerini biz alsak diye bile konuşmaya başladık. Ancak hangi birine yetişeceğiz... Bu sefer de birine aldık ötekine alamıyoruz aklımız onda kalacak. Çocukların fırsat eşitliği kesinlikle yoktu ki ben onlara eğitim sağlayabileyim ve bu durumdan geri

dönüt alıp mesleki anlamda mutlu olabileyim. Bunu elde edemedim. Yine maddi olarak velilerimin sıkıntılar çektiğini görmek de çok üzücüydü. Devletin ücretsiz eğitim sunuyor olmasının ne kadar önemli olduğunu daha iyi anladım." (Ö4)

"Bazı çocukların derse belirli sebeplerden dolayı girememesi beni üzmüştü. Çünkü, o öğrenci derslere giremediği için arkadaşlarından geri kalıyor. Diyelim ki geri kalmadı. Yine de büyük bir sorun. Neden diye sorarsanız, öğrenci maddi imkansızlıklar yüzünden derse giremiyorsa bunun onda yarattığı psikolojiyi düşünebiliyor musunuz? Bunları düşününce üzülüyorum. Çünkü bir öğretmenin temel hedefi öğretmektir. Öğrenciyi hayata hazırlamaktır. Öğrenci ile bir arada olmaktır. Öğrencinin olmayışı, derse girememesi, bir tane bile olsa kayıptır. Umarım ileride bu sıkıntıları yaşamayız çünkü mesleki olarak sizin mutluluğunuzu azaltıyor bu durum." (Ö5)

"Öğrencilerin hepsi eşit değildi bu dönemde. İnternet bağlantısı olmayanı var, yeterli teknolojik aleti olmayanlar var. Eğitim öğretim ortamı eşit olmalı ki her öğrencinin erişim fırsatı olsun. Hazırlıksız da yakalandık bu da bir gerçek. Kimse böyle bir durumun yaşanacağını geçirmezdi aklından. Hatta Çin'de bu virüs ilk çıktığı zamanlar umursamadık bile. Bir tane bile öğrenci derse giremese ben bundan memnun olmam. Mesleki anlamda da mutsuz hissederim." (Ö8)

"Öğrencilerin ekonomik açıdan sıkıntı çekerek derse girecek yeterli teknolojik donanıma ve internete sahip olmayışları mesleki doyumumu azalttı açıkçası. Çünkü, bir öğretmen olarak benim tüm öğrencilerime erişmem gerekir. Uzaktan eğitimde bu çok sağlanamadı. İster istemez mutsuz oluyorsunuz bu durumdan. Çünkü elinizden de gelen bir şey yok." (Ö13)

Öğrencilerinin dersleri düzenli şekilde takip edememesi, verimli bir öğrenme ortamının oluşturulamaması, etkileşimin azalması gibi nedenlerle öğrencilerin öğrenme seviyelerinde düşüş yaşanması, katılımcı öğretmenlerin mesleki mutluluklarını olumsuz yönde etkilemiştir. İlgili koda ilişkin görüşlerden (6/18) bazılarına aşağıda yer verilmektedir:

"Bazı öğrencilerime kazanımları iyi geçiremediğim için ve yüz yüze eğitim kadar kaliteli bir eğitim dönemi geçiremediğimizi düşündüğüm için mutsuzum. Yine de genel olarak çok mutsuz olduğum deneyimlerim yok. Elimizden geldiğince kaliteli bir eğitim sunmaya çalıştık hem okulumuzun hem de MEB'in gösterdiği

yoldan. Mutsuzluğa neden olan faktörleri aslında şimdi görebiliyoruz. Kazanımları iyi verememişiz. Bu da mesleki anlamda beni mutsuz ediyor açıkçası." (Ö3)

"Manevi anlamda zaten şu an çok bir mesleki mutluluk alamıyoruz çünkü içinde bulunduğumuz pandemi şartlarında çocuklar yeterince öğrenemiyorlar. Biz yeterince çocuklara ulaşamıyoruz. O noktada bir eksiğimiz var." (Ö4)

"...aslında bu süreci tamamen mesleki mutsuzluk olarak değerlendirebiliriz. Çünkü benim başlıca görevlerimden biri öğrencinin öğrenmesine yardımcı olmak. Bunu bu dönemde başaramadık ve mesleğimin gerektirdiği en önemli unsurlardan birini gerçekleştirememek beni mutsuz kıldı." (Ö17)

Uzaktan eğitimde öğretmenlerin mesleki mutsuzluğuna neden olan bir diğer faktör ise öğrencileri derse çekememek olmuştur. Öğrencilerin derse olan ilgisizliği, derslere sadece katılmak için katılmaları ve herhangi bir etkileşimde bulunmamaları gibi unsurların mesleki mutsuzluğa yol açtığı ifade edilebilir. Öğrenciyi derse çekememek koduyla ilgili görüş bildiren öğretmen sayısı 5'tir. Katılımcı öğretmenlerin görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

"Beni mesleki anlamda mutsuz eden en önemli durum ise sınıf ortamında olsak tüm öğrencileri bir şekilde derse katabilirken, bunu uzaktan eğitimde yapmak için çok zorlandığımı hissettim. Bu benim mesleki mutluluğumu etkiledi diyebilirim olumsuz yönde." (Ö6)

"Elinizden geldiğince verimli ders geçirmeye çalışırken bazı öğrencilerinizin çok alakasız olması ders ile beni olumsuz yönde etkiledi." (Ö7)

"Uzaktan eğitim biraz soyut kaldı ve normal sınıf ortamında aldığımı o mesleki doyumu alamadım. Çünkü, uzaktan eğitim teknolojileriyle ilk kez ders yaptık bir acemilik söz konusuydu özellikle öğrenci tarafında. Öğrencileri derse dahil etmek gerçekten zorlayıcıydı." (Ö18)

Uzaktan eğitime geçişle birlikte iş yükünün arttığını belirten öğretmen sayısı 4'tür. İş yüklerinin arttığını belirten katılımcı öğretmenlerin görüşlerinden 2'si şu şekilde ifade edilmiştir:

"Uzaktan eğitimde ders verirken sanki omuzumda daha fazla yük varmış gibi hissediyorum. Kontrolü tam sağlayamadığımı düşünüyorum. Belki sınıf ortamında fiziksel olarak daha fazla yoruluyorsunuz ancak bu size bir yük olmuyor. İş yükünüz daha hafif oluyor bunu hissediyorsunuz. Tüm bunları düşününce örgün eğitim beni mesleki anlamda daha mutlu ediyor." (Ö7)

"Sınırsız bir mesai kavramı oluştu bu dönemde. Örneğin dersi bitiriyorsunuz, ödevleri vermişsiniz, önceki ödevlerin kontrollerini yapmışsınız ve geri dönütler sağlamışsınız. Zaten bu zaman alan bir süreç. Bunun üzerine idarenin istediği raporlamaları yapıyorsunuz. Evdesiniz ve ev işleri birikiyor bir yandan. Derse ara verdiğim zamanlarda bulaşıkları dizdiğimi veya çamaşırları makineye attığımı biliyorum. Diğer taraftan velilerin çok aradığı bir dönem oldu uzaktan eğitimin başlarında ve bunalıyorsunuz tüm bunlardan. Bunları uzaktan eğitim döneminde mesleki mutluluğumu azaltan deneyimler olarak görüyorum." (Ö11)

Katılımcı öğretmenlerin 3'ü, yetkililerin öğretmenleri yalnız bıraktığı görüşündedir. Öğretmenlerin yalnız bırakılması koduna ilişkin görüşlerden 2'si şu şekildedir:

"Uzaktan eğitim döneminde öğretmenlerden çok fazla dönüt veya fikir alınmadığını düşünüyorum. "Uzaktan eğitim döneminde ne gibi eksiklikleriniz var?" "Bunu daha iyi hale getirmek için neler yapabiliriz?" "Farklı bir şeyler geliştirebilir miyiz?" diye sorular sorulabilirdi. Bence bu konuda eksik kaldık. Her ilde bulunan ilçe Milli Eğitim veya il Milli Eğitimlerden buna yönelik araştırmalar yapılıp uzaktan eğitim daha iyi bir noktaya getirilebilirdi diye düşünüyorum. Çünkü bu olayın merkezinde öğretmen ve öğrenci var. İkincil olarak veli geliyor. Özellikle İstanbul gibi bir büyük kentte bile bu tarz sorunların var olması çok üzücü." (Ö3)

"...acemiliğimize geldi gerçekten bir anda geçtik uzaktan eğitime ve neye uğradığımızı şaşırdık. Belirsizlik ortamı oluştu ve öğrencisinden velisine kadar tüm paydaşların arasında kaldığımızı hissettik. Yetkililerin yanımızda olduğunu ben hissedemedim açıkçası. Bu da sizi biraz yalnızlaştırıyor. Mesleğinizden aldığınız doyumu olumsuz etkiliyor." (Ö16)

Öğretmenlerin bir başka mesleki mutsuzluk nedeni ise evde çalışmaktır. Evden çalışmanın konforlu olduğu bir önceki alt temada ele alınmıştır. Evden çalışmanın mesleki mutluluğa

olumlu etkide bulunması kadar olumsuz etkide bulunduğu da görülmektedir. Evden çalışmanın öğretmenlere mesleki mutsuzluk olarak döndüğünü belirten katılımcı öğretmen sayısı 3'tür. Koda ilişkin görüşlerden 2'si şöyledir:

> *"...bir anda elektrikler gidebiliyor, komşularım tadilat yapıyorlar ve öyle böyle tadilatlar değil bunlar. Evimin içinde sesten durulmuyor o derece. Dersi açtığımda benim sesimden çok inşaat sesinin gittiği bile oldu. Ne kadar mutlu olabilirsiniz ki o durumda? Bu yüzden dersleri bazen akşam saatlerinde yapıyordum ki inşaat sesi olmasın doğru düzgün bir ders yapabilelim." (Ö4)*

> *"Bu süreçte evde olduğumuz için, kısa zamanlı açılmaları saymazsak, zamanımızın bol olduğu düşünülebilir. Ancak, evde olmak ev işlerini de arttırdı gibi hissediyorum. Okulda geçirdiğim zaman daha kaliteli ve verimli oluyordu. Daha kolay hazırlık yapabiliyordum ertesi güne. Evde olunca bir rehavet içerisinde oluyorsunuz. Ev işleri gözünüze batıyor. Bir de benim gibi çocuğu olan insanlar için bir tık daha zorlayıcı oldu bu süreç bence. Çocuğumu da bu dönemde gözlemledim. O da çok sıkıldı bu durumdan." (Ö8)*

Uzaktan eğitim döneminde öğretmenlerin mesleki mutsuzluk sebepleri arasındaki diğer önemli husus ise öğretmenler çalışmadı algısı yürütülmesidir. Katılımcı öğretmenler buna ilişkin rahatsızlıklarını dile getirerek, mesleki anlamda mutsuz olduklarını belirtmektedirler. Bu koda ilişkin görüşlerin (3/18) ikisine aşağıda yer verilmektedir:

> *"Öğretmenlerin evlerde yattığından bahsediyorlardı. Ben bekarım, çocuğum yok. Ama iki tane ufak çocuğu olan arkadaşım var mesela. Kreşler de kapalıydı o dönem. Bir çocuğu uyutup diğeri kucağında ders yapan arkadaşlarım vardı benim. Pandemi döneminde ülkenin günah keçisi öğretmenler oldu. Bu söylemlerin öğretmenler üzerindeki etkisini hiç düşünmüyorlar. Bir yere kadar göz ardı ediyorsunuz ama bir yerden sonra hem mesleki anlamda hem de genel anlamda mutsuz hissediyorsunuz. Ben, ödev kontrollerine kadar yapmaya çalıştım. İnsanlar şöyle düşünüyor; öğretmen ödev verdi ama yapıldı mı bilmiyor. Hayır, biliyorum. O çocuklar ödevlerini gönderdi bana ben kontrol ettim onları. Öğrenen öğrensin öğrenmeyen öğrenmesin diye düşünmüyoruz biz. Bu işi gönülden yapıyoruz ve o yüzden bunca emek veriliyor. Verilen emeğin*

karşılığı "çalışmadılar" demek olmamalı. Meslekten aldığımız doyumu düşürüyor bunlar." (Ö4)

"Biliyorsunuz bu dönemde öğretmenlerin çalışmadığı, yattığı ve bu durumun en çok onlara yaradığı gibi söylemler oldu. Biz bu baskıyı hissettik. Psikolojik olarak etkilendik ve bu durum mesleğimiz ile ilgili yaşadığımız mutluluğu da etkiledi. Bu süreçte can sıkıcı olaylardan biriydi bu da." (Ö15)

Uzaktan eğitim derslerine, bilgisayar, tablet veya telefon gibi teknolojik aletlerin ekranlarından ulaşılmıştır. Ekranın başında sabit kalmak, hareket kısıtlılığına sebebiyet vermiştir. Bu konuya ilişkin öğretmenlerin 2'si hareket kısıtlılığının mesleki mutsuzluk getirdiğini belirtmektedir. İlgili görüşlerden biri şöyledir:

"Ekrandan ders anlatmak biraz soyut kalıyor. Yani beden diliniz ve mimiklerinizi bile daha iyi kullanıyorsunuz yüz yüze eğitimde. Bazen oturuyorsunuz bazen ayağa kalkıyorsunuz. Ses tonunuzu ayarlıyorsunuz. Hareket ediyorsunuz. Uzaktan eğitimde bir ekranın başındasınız ve bazen şimdi sınıf ortamında olmak vardı diyorsunuz. Bunlar da mesleki mutluluğu etkileyen faktörler bence." (Ö7)

Katılımcı öğretmenlerin 2'si, uzaktan eğitim döneminde derse girdiklerini hissedemediklerini belirtmektedir. Bunun nedenleri arasında, fiziksel sınıf ortamından uzak olma, öğrencilerin ilgisizliği veya bir ekran başında olmak gösterilebilir. Derse girdiğini hissetmemek koduna ilişkin görüşlerden biri şu şekildedir:

"Ders sonrası değişiklikler ile ilgili olarak; ders bittiğinde, derse başlamakla dersi bitirmek arasında sıfır noktasında hissediyordum kendimi. Çünkü zaman zaman öğrencilerimi dersi anladınız mı, şu konuyla ilgili sorunuz var mı, şu sorunun cevabı nedir gibi sorular ile kontrol ediyordum ve kimi zaman öğrencilerden yeterli cevabı alsam bile dersi sonlandırdığımda, derse girmişim gibi hissetmediğim zamanlar oluyordu. Bir noktadan sonra boşluğa konuşuyormuşum gibi hissediyordum. Bu anlamda belki öğrencilerde de yeterli doyum gerçekleşmemiştir. Çünkü ben öğretmen olarak bu tatmini yaşamıyordum. Sınıf ortamında güzel bir ders geçirdikten sonra teneffüse çıktığımda kendimi daha tamamlanmış daha bütün hissederken evde ders yaptığım dönemde ders bittikten sonra bir hiçlik duygusuna kapılıyordum koca

bir boşluk gibi. Öğrencilerin de bu şekilde hissettiğini düşünüyorum gördüğüm kadarıyla." (Ö1)

Katılımcı öğretmenlerden 2'si veli-öğretmen sınırının korunamadığını ve bu nedenle rahatsızlık duyduklarını dile getirmektedir. Bu rahatsızlık kendini mesleki mutsuzluk olarak göstermektedir. İlgili görüşlerden bir tanesi aşağıda bulunmaktadır:

"Öğretmenler olarak her zaman ulaşılabilir durumdaydık. Biz bunu iyi niyetle yaptık ancak gerçekten özel hayatımıza saygı duymayan veliler mevcuttu. Gün içerisinde 3-4 kez arayan veliler oldu. İster istemez geriliyorsunuz. O an sizin dinlenmeniz gerekiyor, kafanızda bir şeylerin olmaması gerek ve daha önce de söylediğim gibi mutlu olmanız için huzura ihtiyacınız var. Her dakika işi düşündüğünüzde ya da iş ile ilgili sorular gelince zihninizi boşaltmak zorlaşıyor. Haliyle hem genel hem de mesleki mutluluk azalıyor." (Ö13)

Öğretmenler, uzaktan eğitim döneminde EBA platformunu kullanırken ders kayıtları yaparak derslerini vermiştir. Bir öğretmenin görüşüne göre, EBA platformunda ders kaydı yapılarak öğretmenin derslere girip girmediğinin takibi yapılmıştır. Bu konudan rahatsızlık duyan bu katılımcı öğretmenin görüşleri aşağıda verilmiştir:

"Biz bir de EBA'dan girip tek tek ders tanımlıyorduk bunu istemişlerdi bizden. Ama EBA'nın altyapısı bunu kaldırmadı. Ben iki üç gün önceden girip ders tanımlasam bile olmuyordu veya hata verip beni siteden atıyordu. Gecenin üçünde dördünde EBA'ya girip ders tanımlayabiliyorduk ancak. Şöyle bir baskı ortaya çıktı bu noktada. Biz EBA'ya giremeyince öğrencilere Zoom linki veriyorduk ki oradan katılsınlar derslere. Ancak, Milli Eğitim Bakanlığı'nın şöyle bir dönütü oldu; EBA'ya dersler girilecek ki biz sizin derse girip girmediğinizi bilelim. Bu noktada rahatsız hissettim ben. Gerçekten ders yaptın mı yapmadın mı? Aslında çocuklara sorsalar ders yapılıyor. EBA'ya giremediğimiz için ders görünmüyor sadece. Bu yüzden soruşturma yer miyiz? Sorun olur mu? Dersi tanımlayamadan derse girdim ne olacak? Gibi sorular aklımızdaydı ve derse de odaklanamıyorsunuz. İster istemez mesleki anlamda mutsuz hissediyorsunuz kendinizi." (Ö4)

Öğretmenlerin uzaktan eğitimdeki mesleki mutsuzluk nedenleri alt temasında bulunan son kod ise bir öğretmenin görüş bildirdiği geleneksel yöntem kullanımıdır. Katılımcı öğretmenin görüşü şöyledir:

> *"Bu dönemde daha düz bir anlatıma ve geleneksel metotlara döndük. Bu nedenle mesleğimde ilerleyemiyormuş gibi hissettim. Bu da mesleki mutluluğa olumsuz yansıyor." (Ö9)*

Tablo 4.14'te, uzaktan eğitimde mesleki mutluluğu arttırabilecek önerilere ilişkin öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Bu alt temada, toplam 7 adet kod bulunmaktadır.

Tablo 4.14 Alt Tema 3: Uzaktan Eğitimde Mesleki Mutluluğu Arttırabilecek Öneriler

Kod	**f**	**Öğretmen**
Fırsat Eşitsizliğinin Giderilmesi	8	Ö4, Ö6, Ö9, Ö10, Ö13, Ö14, Ö15, Ö17
Öğretmenin Yanında Olunması	7	Ö5, Ö6, Ö7, Ö10, Ö11, Ö14, Ö18
Materyal ve Kaynak Sağlanması	5	Ö1, Ö7, Ö8, Ö16, Ö18
Uygun Ölçme Değerlendirme	4	Ö8, Ö9, Ö14, Ö15
Çevrimiçi Seminerler	3	Ö12, Ö16, Ö18
Maddi Destek	2	Ö4, Ö16
Ders Saatleri	2	Ö4, Ö11

Uzaktan eğitimde mesleki mutluluğu arttırabilecek öneriler alt temasında, öğretmenlerin uzaktan eğitimde mesleki mutluluklarını arttırabilecek önerilerine ilişkin kodlar bulunmaktadır. En çok görüş bildirilen kod fırsat eşitsizliğinin giderilmesi kodudur. Öğrencilerin, altyapı ve donanım olanaklarındaki eksiklikler nedeniyle fırsat eşitsizliğine maruz kalması ve derslere girememesi, Tablo 4.10'da da belirtildiği üzere öğretmenlerin mesleki mutluluklarını olumsuz etkilemiştir. Bu eksikliklerin giderilmesi sayesinde öğretmenlerin mesleki mutluluğunun düşmesi engellenebilir. Katılımcı öğretmenlerin görüşlerinden (8/18) bazıları aşağıda sunulmaktadır:

> *"Bu konuda eğitim-öğretim süreçlerinin devamlılığı için çeşitli adımlar atıldı. Uzaktan eğitim bunların başında geliyor. Tablet dağıtımı yapıldı ve internet sağlandı devlet tarafından. Ben bunun yeterli olmadığını düşünüyorum sadece. Yani, atılan adımlar güzel ama yeterli gelmedi. Evinde internet olmayan bir aileye sağlanan 5-6 GB'lık internet Zoom veya EBA üzerinden yapılan kaç tane*

derse yetebilir? EBA TV'de vardı ancak orada da öğretmen öğrenci etkileşimi gerçekleşmiyor. Bunlara yönelik daha sağlam çözümler getirilseydi ben daha mutlu olurdum mesleğim açısından." (Ö6)

"Öncelikle aklıma gelen öğrencilerim katılımının sağlanmasıdır. Bunu yapmak için de öncelikle gerekli donanımın ve altyapının bu nedenle katılamayan öğrencilere sağlanması gerekiyor ki biz de mesleki açıdan mutlu hissedelim." (Ö9)

"Öncelikli olarak öğrencilerin ekonomik şartlarının iyileştirilmesi gerekiyor. Uzaktan eğitim sürecinde ekonominin ne kadar önemli olduğu anlaşıldı. Ücretsiz eğitimin ne kadar önemli olduğu ortaya çıktı. Uzaktan eğitim, ülke olarak her zaman vurguladığımız eğitimde fırsat eşitliği ilkesine uymadı. Hazırlıksız yakalandık bu da bir gerçek. Ancak, artık tecrübeliyiz ve bu adımlar atılmalı." (Ö13)

En güzel öneri ve temenni eğitimde fırsat eşitliği ilkesinin daha net şekilde uygulanabilirliği olacaktır. Derslere, donanım eksikliği ve internet olmayışı nedeniyle giremeyen öğrencilerin olması çok üzücüydü. Bu noktada yetkililerin daha üst seviyede çalışmalarını görmek isterdim. (Ö17)

Katılımcı öğretmenlerin bir diğer görüş bildirdikleri konu öğretmenlerin uzaktan eğitim döneminde daha çok yanında olunması gerekliliğidir. Öğretmenler uzaktan eğitim sürecinin kalbinde yer almıştır. Öğrenci, veli ve idare üçgeninin ortasında sorunlarla, isteklerle ve derslerin devamlılığın sağlanmasıyla uğraşmışlardır. Uzaktan eğitimdeki iletişim ana temasında da bu konu etraflıca sunulmuştur. Katılımcı öğretmenlere göre, öğretmenlerin görüşlerine daha çok başvurulması, öğretmenlerin üzerindeki yükün hafifletilmesi ve en azından öğretmenler çalışmadı algısına karşı durulması gerekliliği yetkililer tarafından gerçekleştirilmelidir. Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin yalnız hissettikleri düşünülebilir. Öğretmenlerin yanında olunması kodu ile ilgili ifadelerden (7/18) bazıları aşağıda sıralanmaktadır:

"İletişim daha iyi tutularak mesleki mutluluk arttırılabilir. Özellikle öğretmenlerin görüşleri alınmalı bir karar verilirken. Her şeyin kalbinde, merkezinde biz vardık çünkü. Daha iyi bir iletişim, daha iyi bir uzaktan eğitim sürecinin geçirilmesine vesile olabilirdi diye düşünüyorum." (Ö5)

"Öğretmenler her durumun ortasında kaldı. Veliler, öğrenciler ve idare ile sürekli iletişim halinde kalmak zorundaydı. Herkes her şeyi öğretmenden bekler oldu. Öğretmene daha çok destek verilmeliydi bu dönemde diye düşünüyorum." (Ö7)

"...öneriler ile ilgili bu soru uzaktan eğitimde öğretmenlere daha çok yöneltilmeliydi. Yani, öğretmenliği ucundan bile bilmeyen insanlar çıkıp "öğretmenler evlerde yatıyor" diyebildi bu ülkede... İnanamadım gerçekten. Benim içim gerçekten rahat, ben öğrencilerime en iyi şekilde ders işlemeye çalıştım. Ancak, bu tarz durumları görüyorsunuz ve kızmamak elde değil. İşte böyle anlık düşüşler yaşadım ben de ama bunların beni etkilemesine izin vermedim en azından uzun vadede. O an sinirlenmiş olabilirim ama yatıştırmışımdır hemen kendimi. Çünkü uğraşamazsınız. Anlatsanız da anlamaz o insanlar. Sanki beni okula çağırdılar da ben gitmedim. Yahu sabah ders verip öğleden sonra filyasyon ekiplerine katılan öğretmenler oldu. O öğretmenin görevi kapı kapı dolaşıp insanları kontrol mü etmekti? Bunlar söyleyen yok! İşte bu noktada yöneticiler daha net bir tavır koymalıydı ortaya. Ben bunu göremedim onlardan. Bizim de bu konudan ne kadar etkilendiğimizi sormalılardı. Bir şekilde önüne geçmelilerdi. Aklıma ilk gelen bu oldu şu an için." (Ö10)

"Bir başka konu ise öğretmenlerle ilgili çıkan asılsız haberlerdi. Öğretmenlere yönelik çok fazla haber okudum; çalışmıyorlar, farklı işler verilsin vs. gibi. Bir öğretmene çalışmıyor demek bu kadar kolay mı? Biz o öğrencileri kendi çocuğumuz gibi sahipleniyoruz, onlara yönelik planlamalar yapıyoruz ve başarılı olduklarında en az onlar kadar seviniyoruz. Bu bir haksızlıktı ve yetkililerin bu noktada net şekilde arkamızda durmasını beklerdim. Böyle olsaydı biz daha mutlu bir uzaktan eğitim süreci geçirirdik diye düşünüyorum." (Ö18)

Materyaller ve kaynaklar, derslerin işlenişi açısından öğretmenlerin en büyük yardımcılarıdır. Bu unsurların etkililiği, derslerin daha verimli geçmesine yardımcı olmaktadır. Uzaktan eğitime geçişten sonra materyal ve kaynak konusu da değişiklik göstermiştir. Uzaktan eğitimde materyallere ve kaynaklara ilişkin görüşler alt temasındaki öğretmen ifadeleri de bu noktaya temas etmektedir. Tablo 4.14'te bulunan materyal ve

kaynak sağlanması kodu, katılımcı öğretmenlerin materyal ve kaynakların yetersiz kalmasına ilişkin görüşlerinden ortaya çıkmıştır. Öğretmenler, uzaktan eğitime yönelik materyal ve kaynakların çoğaltılmasıyla mesleklerini daha mutlu şekilde icra edeceklerini dile getirmektedir. Bu koda ilişkin görüşlerden (5/18) üçü aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir:

"Genel olarak şunu söyleyebilirim. Öğretmenlere uzaktan eğitim ile alakalı çok daha fazla sanal kaynak oluşturulması gerekirdi. Yabancı dil öğretiminde sadece bir ders kitabı ve çalışma kitabıyla dersi yürütmek zor. Ek uygulamalar, video içerikleri veya sesli dosyalardan oluşan kaynakların varlığı güzel olurdu. Öğrencilerin tümüne hitap edebilecek düzeyde içeriklerin varlığı yararlı olurdu. Çünkü özellikle ses dosyaları ve buna bağlı aktivitelerin çoğu, öğrenciler için zorlayıcıydı. Diğer dersler ile ilgili MEB destekli daha fazla kaynak varken yabancı dil açısından durum bu şekilde değil. Bu anlamda, uzaktan eğitimde en çok ihtiyaç duyulan şey kaynak. Bahsettiğim bu noktalar halledilmiş olsaydı daha mutlu olurdum mesleki anlamda. Kaynaklarım daha zengin olsaydı çok daha mutlu olurdum." (Ö1)

"...uzaktan eğitim uygulamalarımızın çeşitlenmesi ve kaynak bulma sıkıntılarının giderilmesi lazım. Bazı branşlar için kaynak bulmak daha kolayken bazıları için daha zor oluyor. Bu konulara daha çok eğilmeliydi yetkililer. Öğretmene yardımcı olmalılardı. Bunların yapılması öğretmenin mesleki mutluluğunu arttırıcı faktörler olurdu bence." (Ö8)

"Mesleki mutluluğu arttırmak adına dersler için daha çeşitli ve fazla kaynak sunulabilirdi." (Ö16)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, mesleki mutluluklarını arttırabilecek önerilerinden biri de uygun ölçme ve değerlendirme yapılabilmesidir. Ölçme ve değerlendirmenin uygun şekilde yapılması, öğrencinin akademik başarısına ilişkin daha doğru veri elde edilmesini sağlar. Uygun ölçme ve değerlendirmeye ilişkin öğretmen görüşlerinden (4/18) ikisine aşağıda yer verilmektedir:

"Uzaktan eğitimin daha çok kontrol edilebilecek hale getirilmesi lazım. Şöyle ki, özellikle ölçme değerlendirme konusunda bir kontrolümüz yoktu. Haliyle, öğretmen öğrettiği bilgilerin geri dönütünü değerlendiremiyor. Çünkü yeterli veri elde edemiyor." (Ö8)

"...özellikle ölçme değerlendirme ile ilgili daha verimli çözümler üretilmeliydi. Ölçme değerlendirme yapamadık ve bu eğitim-öğretim süreçlerinde önemli yer tutar. Hazırlıksız yakalandığımızı kabul ediyorum ve o yüzden bütün her şeyi yöneticilere yüklemek istemiyorum. Ancak, en azından bir karar alındıktan sonra, sınavların yapılması gibi örneğin, bu karardan dönülmemeliydi. Ya da dönülecekse hiç yapılmamalıydı. Ölçme ve değerlendirmenin daha etkili yapılması önemliydi." (Ö14)

Uzaktan eğitim döneminde öğretmenlerin mesleki mutluluklarını arttırabilecek diğer öneri çevrimiçi seminerlere ilişkindir. Görüş bildiren katılımcı öğretmenler (3/18), bu seminerlerin çeşitlendirilmesi, daha uygun saatlerde yapılması ve verimli geçmesi görüşündedir:

"Online workshoplar bu dönemde güzel olabilirdi. Ancak, bunun öğretmenlere uygun saatlerde yapılması gerekli. Benim dersimin olduğu saatte var olan bu tarz online eğitimler vardı mesela ama ben katılamadım. Dersi bırakıp oraya giriş yapamazsınız. Bunlar daha çeşitlendirilip uygun saatlerde bizlere sunulabilirdi diye düşünüyorum." (Ö12)

"Hizmet içi etkinliklerin kalitesi arttırılıp, uzaktan eğitimde yapılabilecek aktiviteler ile ilgili daha çok bilgi verilmeliydi çeşitli seminerler düzenlenerek." (Ö18)

Önerilere ilişkin başka bir değerlendirme ise öğretmenlere yapılabilecek maddi destektir. İki katılımcı öğretmenin görüşüne göre, bu dönemde yapılabilecek maddi destek sayesinde öğretmenlerin işlerinden aldıkları tatmin de artabilecektir. Görüşlerden biri şu şekildedir:

"Öğretmenlerin maddi açıdan yaşayabileceği sorunların önüne geçmek adına ikramiyeler verilebilirdi. Benim bilgisayarım yeniydi örneğin ama bilgisayarı eski olup değiştiren ve maddi bir yükün altına giren öğretmen arkadaşlarım oldu. Aynı şekilde, bu durum öğrenciler için de geçerliydi. Öğretmenlerden çocuklu olan var ve onlar için bu ekonomik yük daha da fazlaydı. Bunların önüne geçilmeliydi." (Ö16)

Ders saatlerinin azaltılmasıyla uzaktan eğitim döneminde yaşanan bazı sorunların ortadan kalkabileceğini ve bu şekilde mesleki mutluluğun artabileceğini belirten katılımcı öğretmen sayısı 2'dir. Ders saati ile ilgili görüşlerden biri aşağıda verilmektedir:

> *"Ders saatleri çoktu. Bu yaşlardaki öğrencinin dikkati çok kolay gidiyor ve uzun ders saatlerinden ekran başında sıkılıyorlar. Örneğin 6 saat ders yerine 4 saat yapılabilirdi. Bunun gibi başka seçenekler de düşünülebilirdi. Bu sayede, öğretmen de daha rahat derse girecek ve doyumu artacak." (Ö11)*

BÖLÜM V: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma ve Sonuç

Araştırma kapsamında, öğretmenlerin hem uzaktan eğitime yönelik hem de uzaktan eğitim sürecindeki mesleki mutluluklarına yönelik görüşleri alınmıştır. Elde edilen görüşler analiz edilerek çeşitli bulgulara ulaşılmıştır. Ulaşılan bulgular karşılaştırılarak mesleki mutluluk özelinde incelenmiştir. İnceleme sonrası ulaşılan sonuçlar, literatürdeki diğer araştırmaların sonuçlarıyla karşılaştırılıp, tartışılmıştır.

Fiziksel Uzaklık

Uzaktan eğitime geçiş sonrası, ders ortamı sanal sınıflara taşınmış ve bu nedenle çeşitli değişiklikler meydana gelmiştir. Öğretmenler ve öğrenciler bu dönemde birbirlerinden fiziksel olarak uzak kalmışlardır. Bu fiziksel uzaklık; öğretmenlerin, öğrencileri ile kurdukları temasın azalmasına ve etkileşimin daha az gerçeklemesine neden olmuştur. Öğretmenlerin, öğrencileri ile aralarına giren bu fiziksel uzaklık durumu mesleklerinden aldıkları mutluluğu düşürmüştür. Uzaktan eğitimdeki derslerin daha mekanik olması ve sınıf ortamının verdiği sıcaklığın olmaması da bahsedilen fiziksel uzaklık neticesinde gerçekleşmiş ve bu unsurlar da öğretmenlerin mesleki mutluluğunu olumsuz etkilemiştir. Öğrenciler ve öğretmenler fiziksel olarak uzak kalmış olsa da etkileşimin bir şekilde aktif olması gerekmektedir. Çünkü, öğretmenlerin ve öğrencilerin derslerdeki motivasyonunu diri tutan en önemli faktör çift yönlü iletişimin sağlanmasıdır (Ruksasuk, 1999).

Bulgular kısmındaki alıntılarda da görüleceği üzere öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecindeki mesleki mutluluğunu etkileyen faktörlerin başında, okul ortamında bulunamamak ve öğrenciler ile bir arada olamamak gelmektedir. Beşaltı (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, öğretmenlerin ekranları başında öğrencilere erişememesi, onları görememesi ve düzenli bir etkileşimin sağlanamaması nedenleriyle kaygı ve gerginlik içerisinde olduklarını belirtmektedir. Kaygı ve gerginlik, öğretmenlerin mesleki mutluluklarını olumsuz etkileyecek faktörler arasında gösterilebilir. Örneğin, Bakioğlu ve Çevik (2020) uzaktan eğitimde fiziksel sınıf ortamında olamamanın öğretmenlerde kaygı oluşturduğunu ve bu kaygının öğrencinin öğrenememesi, uzaktan eğitimde kendini yeterli görmeme, öğrenciye erişememe ve mesleki mutsuzlaşma unsurlarından kaynaklandığını belirtmektedirler. Kaygı ve mesleki mutluluk ilişkisine yönelik, Yurtseven (2019) de kaygı

düzeyi yüksek olan öğretmenlerin mesleki mutluluklarının düşük olduğunu, kaygı düzeyi düşük olan öğretmenlerin ise mesleki mutluluklarının yüksek olduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde Adak (2021), uzaktan eğitim sürecinde yaşanan sorunlardan birinin öğrencilerin kameralarını açmamalarının, sorulan sorulara cevap vermemelerinin ve yeterli etkileşimin sağlanamamasının olduğunu belirtmektedir. Öğretmenlerin, bu etkileşim azlığı nedeniyle olumsuz etkilendikleri ifade edilmektedir. Fiziksel uzaklığın getirdiği etkileşim sorunu bu dönemde yürütülen başka araştırmalarda da kendine yer bulmuştur ve sonuçlar bu araştırmayla örtüşmektedir (Çoban, 2021; Ünal ve Bulunuz, 2020; Alves, Lopes ve Precioso, 2020). Öğretmen-öğrenci etkileşiminin bu dönemde sağlanamamasının nedenlerinden biri öğrencilerin çekingenliği de olabilir. Katılımcı öğretmenler, uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin sınıf ortamına göre daha çekingen davrandıklarını dile getirmişlerdir. Bazı öğrencilerin, aileleriyle aynı ortamda derse girmeleri bu çekingenliğin sebeplerinden biri olarak gösterilebilir. Nitekim, öğretmen görüşleri de bunu desteklemektedir.

Katılım

Öğretmenlerin en çok söz ettikleri konulardan biri öğrencilerin uzaktan eğitim dönemindeki katılım düzeyleri ve bunun mesleki mutluluklarıyla ilişkisidir. Uzaktan eğitim dönemindeki katılım konusunu öğretmenler genel olarak 3 başlık altında ifade etmektedir. Bunlar; düzenli katılım gösteren öğrenciler, derslere bazen katılım gösteren öğrenciler ve donanım ve altyapı eksiklikleri nedeniyle derslere hiç katılamayan öğrencilerdir. Öğretmenler, öğrencilerin düzenli olarak derslere katılım göstermesiyle mesleki olarak mutlu hissederken, düzensiz katılanlar ve hiç katılamayanlar nedeniyle mesleki olarak mutsuz hissetmişlerdir. Katılım düzeyindeki farklılıklar öğretmenlerin mesleki mutluluk düzeylerinin değişkenlik göstermesine sebep olmuştur. Fiziksel veya sanal farketmeksizin, sınıf ortamının kalabalık olması öğretmenlerin tercih ettiği bir durumdur. Öğretmenlerin örgün eğitimdeki kalabalık sınıf ortamına alışkın olmaları, sanal sınıf ortamındaki katılım sorunlarından etkilenmelerinin bir nedeni olarak gösterilebilir. Öğretmenlere, mesleki mutluluklarının uzaktan eğitim döneminde nasıl daha iyi düzeye çıkarılabileceği sorulduğunda da fırsat eşitsizliklerinin giderilerek derslere katılımın arttırılmasıyla mesleki mutluluğun arttırılabileceği belirtilmiştir.

Derse katılım konusu bu dönemde gerçekleştirilmiş olan araştırmalarda kendisine yer bulmuştur (Çoban, 2021; Adak, 2021; Beşaltı, 2021; Erbaş, 2021; Zan, 2020; Kuhfeld vd., 2020; Turner vd., 2020). Zan (2020), gerçekleştirdiği araştırmada derse katılım düzeyine

öğretmenler tarafından önem verildiğini ve öğrencilerin derse katılım göstermemesinin öğretmenler tarafından mesleki mutsuzluk nedeni olarak görüldüğünü belirtmektedir. Derse katılım ile ilgili bir başka sonuç ise öğrencilerin katılım azlığı ve ders süresindeki yetersizlik nedeniyle öğretim programının tamamlanamamasıdır (Bakioğlu ve Çevik, 2020). Öğretmenlerin belirlenen yıllık öğretim programını tamamlayamamaları, başarısızlık hissiyatına girmelerine neden olabilir. Öğretmenlerin başarısız hissetmesi motivasyonlarını ve mesleklerine ilişkin mutluluklarını sekteye uğratabilir. Özetle, araştırmanın ve literatürün ortak yanı, öğretmenlerin mesleki mutluluklarının öğrencilerin katılım düzeyine bağlı olarak arttığı ve azaldığı sonucudur.

Fırsat Eşitsizliği

Uzaktan eğitim döneminde yaşanan fırsat eşitsizlikleri, öğretmenlerin en dikkat çektiği noktalardan biridir. Bu dönemde; bilgisayar, tablet ve telefon gibi donanımlarının olmaması, internet bağlantısının olmaması ya da bu donanım ve altyapının yetersiz olması nedeniyle derslere katılamayan öğrenciler olmuştur. Donanım ve alt yapı yetersizliğinin öğrencilerin okula giden çok kardeşleri olması ve çoğu sektörün evden çalışmaya geçmesiyle ebeveynlerin de donanım ve altyapıya olan ihtiyaçları gösterilebilir. Çoban (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırma, ebeveynlerin evden çalışmasının donanım ve altyapı yetersizliğine sebep olduğunu belirtmektedir. Fırsat eşitsizliği konusu sadece ülkemiz için değil dünya çapında bir sorun olmuştur. UN Education Agency (Birleşmiş Milletler Eğitim Ajansı) (2020) tarafından yayınlanan makalede, dünya genelinde yaklaşık 830 milyon öğrencinin evinde kullanabileceği bilgisayarı olmadığı, bu öğrencilerden de en az %40'ının internet bağlantısının olmadığı belirtilmiştir. Bu fırsat eşitsizliklerine yönelik ülkemizde, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından tablet dağıtılmış ve bedava internet kampanyaları yürütülmüştür. Öğretmenler, yapılan bu girişimleri takdir ile karşılamakta; ancak, yeterli olmadığı görüşündedir. Fırsat eşitsizliğinin ve altyapı sorunlarının tam olarak giderilememesi nedeniyle öğretmenlerin mesleklerinden aldıkları doyum azalmıştır. Öğretmenlerin elinden bu konuya ilişkin bir çözüm gelmemesi de onları yaralayan unsurlardandır. Bayburtlu (2020) gerçekleştirdiği araştırmada, bilgisayar ya da interneti olmayan öğrencilere yönelik tablet dağıtımının ve ücretsiz internet sağlanmasının öğretmenler tarafından memnuniyetle karşılandığını ancak arttırılması gerektiğini ifade ettiklerini belirtmektedir.

Öğrencilerin sosyo-ekonomik durumları bu dönemde ön plana çıkmıştır. Uzaktan eğitime erişim için gerekli donanımın ve altyapının sağlanması ailelerin ekonomisiyle doğrudan ilişkilidir. Okul ortamında yürütülen eğitim-öğretim süreçlerinin ücretsiz olmasının avantajı ve bu bağlamda, uzaktan eğitime göre daha çok fırsat eşitliği sunduğu daha iyi anlaşılmıştır. Uzaktan eğitime ilişkin yapılan literatür taramasında; öğrencilerin donanım eksikliğinin ailelerin ekonomisiyle doğrudan ilişkili olduğu (Adak, 2021; Zan, 2020; Özyürek vd., 2016), fırsat eşitsizlikleri nedeniyle derslere erişim sorunu yaşandığı ve bu durumun öğretmenlerin motivasyon kaybı yaşamalarına neden olduğu (İmamoğlu ve Siyimer-İmamoğlu, 2020; Bayburtlu, 2020; Berkant ve Özdoğan, 2020), altyapı sorunları nedeniyle uzaktan eğitimin etkisiz kaldığı, öğretmenlerin çeşitli fırsat eşitsizliği sorunlarıyla uğraştığı ve bu nedenle öğretmenlerin mesleki mutluluğunun düştüğü (Kızılkaya-Namlı ve Yücekaya, 2021; Kavuk ve Demirtaş, 2021; Suganya ve Sankareshwari, 2020), fırsat eşitsizliğinin sadece donanım ve altyapıya sahip olmaktan geçmediği, aynı zamanda dijital okur-yazarlığı konusunda da fırsat eşitliğinin sağlanması gerektiği (Sezgin ve Fırat, 2020) sonuçlarına ulaşılmıştır.

Öğrenci Başarısı

Eğitim-öğretim bir süreçtir ve bu sürecin sonunda öğretmenler; öğrencilerinin öğrendiğini, hedeflenen kazanımlara ulaştığını ve sonuç olarak başarılı olduğunu görmek istemektedirler. Uzaktan eğitimde de bu istek değişmemiştir. Öğrencilerin motivasyon düşüklüğü, ders süresindeki azlık, öğrenci çekingenliğinin artması, kaynak ve materyal kısıtlılığı ve en önemlisi derslere katılımın düzenli olmaması nedenleriyle öğrencilerin öğrenmeleri, kazanımlara erişimi ve başarı düzeyleri etkilenmiştir. Bu durum, katılımcı öğretmenlerin mesleki mutluluklarını olumsuz etkilemiştir. Literatürdeki çalışmalarda, öğrencilerin derslere kısa bir süre bile olsa katılım göstermemesinin kazanım eksikliğine sebep olacağı (Zan, 2020; Carlsson vd., 2015; Oreopoulos, 2006), öğrencilerin derse katılım anlamında motivasyon düşüklü yaşadıkları ve kaynak ve materyal eksikliklerinin bulunduğu (Bayburtlu, 2020) belirtilmektedir. Ayrıca Bayburtlu (2020), düzensiz katılım, ödevlendirme sisteminin yetersizliği ve derse katılımın zorunlu olmayışı konularının öğrencilerin akademik başarılarını olumsuz etkilediği sonucuna varmıştır. Benzer sonuçlara ulaşan Adak (2021), uzaktan eğitim döneminde öğrencilerin kazanımlara istenilen düzeyde ulaşamaması nedeniyle öğretmenlerin olumsuz duygular içerisinde olduklarını belirtmektedir.

Öte yandan, yukarıda söz edilen nedenlerin en aza indirilmesiyle öğrenme ortamının oluşabileceğini ve öğrenci öğrenmesinin gerçekleşeceği katılımcı öğretmenler tarafından dile getirilmektedir. Katılımcı öğretmenlerin görüşüne göre, dersleri sıkı takip eden, ödevlerini eksiksiz yerine getiren ve derslerde aktif olan öğrencinin öğrenmemesi mümkün değildir. Öğrencilerin uzaktan eğitimde de öğrenebildiğini gören öğretmenler bundan mesleki olarak mutluluk duymuşlardır. Görüldüğü üzere, öğretmenlerin mesleki olarak mutlu veya mutsuz hissetmesi öğrencinin ne derece öğrenebildiği, kazanımlara ne düzeyde erişebildiği ve ne derece başarılı olduğu ile ilişkilidir. Öğretmenlerin genel mesleki mutluluklarına yönelik görüşlerine göz atıldığında da en çok görüş bildirilen konunun öğrenci gelişimine katkı olduğu görülmektedir. Bu açıdan, araştırmadan elde edilen farklı bulgular da birbirlerini destekler niteliktedir. Genel mesleki mutluluğa; öğrenciye katkı sağlayarak, verimli olarak ve öğrencinin başarılı olduğunu görerek ulaştığını belirten öğretmenlerin, uzaktan eğitimde de aynı düşünce yapısına sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Ölçme ve Değerlendirme

Öğrencilerin akademik başarı düzeylerini görebilmek adına uygun ölçme ve değerlendirme yapılması gerekmektedir. Uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirmeye ilişkin belirsiz zamanlardan geçildiği görülmektedir. Önce sınavların yapılması, ardından sınavların iptal edilerek önceki dönemlere ait notların yürürlüğe konulması gibi karar değişiklikleri yaşanmıştır. Bu da uygun bir ölçme ve değerlendirmenin yapılamadığının göstergelerinden biridir. Öğretmenler, uzaktan eğitimdeki ölçme ve değerlendirmenin mesleki mutsuzluk yarattığını, uygun ölçme ve değerlendirme yapılarak mesleki mutluluğun arttırılabileceğini savunmaktadır. Literatür incelendiğinde, uzaktan eğitim dönemindeki ölçme ve değerlendirmenin eksik kaldığı ve MEB tarafından belirsizlik ortamı yaratıldığı çeşitli araştırmalar tarafından (Özer ve Suna, 2021; Adak, 2021; Zan, 2020; İmamoğlu ve Siyimer-İmamoğlu, 2020, Ünal ve Bulunuz, 2020) belirtilmektedir. Katılımcı öğretmen görüşlerine göre, bu dönemdeki ölçme ve değerlendirme sadece ödevler ile sağlanmaya çalışılmıştır. Literatürde bulunan araştırmalar incelendiğinde ise öğrencilere yönelik yapılan ölçme ve değerlendirmenin sadece ödevler ile gerçekleştirilmesinin yetersiz olabileceği anlaşılmaktadır (Murphy ve Wyness, 2020; Piopiunik vd., 2020). Uzaktan eğitime çeşitli nedenlerle katılım gösteremeyen öğrencilerin ölçme ve değerlendirmesi ise hiç yapılamamıştır. Katılım gösteremeyen bir öğrenciyi ölçmek ve değerlendirmeye alabilmek mümkün değildir. Bu noktada öğretmenler, katılamayan öğrencilerin mağdur olmamaları

için çeşitli yöntemler geliştirmeye çalışmıştır. MEB tarafından alınan "öğrencilerin bir üst sınıfa geçirilmesi" kararı da bunda etkili olmuştur. Öğretmenlerin uyguladıkları yöntemler arasında en çok başvurulanı, not vermeye yönelik alt sınır getirmek olmuştur. Bu sayede, öğretmenlerin vicdanlarını rahatlattıkları da düşünülebilir. Öğretmen görüşleri dikkate alındığında, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeden dolayı mutsuzluk yaşamasının nedenleri olarak; ölçme ve değerlendirmenin öğretmen kontrolünden çıkması, geri dönüt alamamak ve öğrenci başarısına yönelik yeterli veri elde edememek ile çeşitli belirsizliklerin yaşanması gösterilebilir. Walker, Sharp ve Sims (2020) de öğretmen kontrolünün bu dönemde azalmasına ve öğrenci başarısına yönelik yeterli veri elde edilememesine ilişkin benzer sonuçlara ulaşmıştır.

Derse İlgi

Uzaktan eğitimde ekranların karşısında olmak, öğrencilerin derse olan ilgisini çekmeyi fiziksel sınıf ortamına kıyasla zorlaştırmıştır. Bunun önüne geçmek isteyen öğretmenler, çeşitli sanal materyallerden faydalanarak öğrencilerin ilgisini çekmeyi hedeflemişlerdir. Sanal materyallerin en önemli avantajı uzaktan eğitim platformlarına rahatlıkla yansıtılabilmeleridir. Öğretmenler, sanal materyaller ile derslere daha rahat hazırlandıklarını ve bu materyaller sayesinde öğrencileri derse çekebildiklerini belirtmektedir. Öğretmenlerin verdikleri bu emek neticesinde derse ilgi beklemesi doğaldır. Beklenen bu ilgi geldiğinde mesleki anlamda mutlu olurken, beklenen ilgi gelmediği takdirde mesleki olarak mutsuzlaşmaktadırlar. Bayburtlu (2020) tarafından Türkçe öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin alındığı çalışmada, bazı öğrencilerin uzaktan eğitim sürecine ilişkin ilgisiz olduğu sonucuna varılmıştır. Bahçalı (2020) mesleki doyumun, öğrencilerin derse karşı ilgisiz olması ve derse karşı önyargı beslemeleri ile azaldığı sonucuna ulaşmış olup yine benzer sonuçlara ulaşan araştırmalar (Dinham ve Scott, 1997; Akbulut, 2015; Arslan, 2019) bulunmaktadır. Derse olan ilgiyi öğretmenlerin kendilerini başarılı görmelerindeki etmenlerden biri olarak görmek de mümkündür. Öğretmenler, derslerine olan ilgiden memnuniyet duyar ve mesleki mutluluk sahibi olurlar. Derse olan ilgisizlik ise öğretmenlerin kendilerini başarısız görmelerine sebebiyet verebilir. Bakioğlu ve Çevik (2020), öğretmenlerin pandemi nedeniyle geçilen uzaktan eğitim sürecindeki mesleki doyumlarının olumsuz etkilenmesindeki en önemli nedenin, uzaktan eğitimde işe yaramadıklarını hissetmek olduğunu ifade etmektedir. Bu sonuçlar, araştırmada görüşü alınan öğretmenlerin ifadeleri ile örtüşmektedir; öğretmenler verdikleri emeğin

karşılığını aldığında ve dersleri ilgi gördüğünde mesleki olarak mutlu olmaktadır. Aksi durumda ise mesleki mutlulukları olumsuz etkilenmektedir.

İş yükü

Uzaktan eğitimin kalbi öğretmenler olmuştur. Öğretmenler, ders sürecinin getirdiği doğal iş yükünün dışında; öğrenciler, veliler, meslektaşlar ve idare ile çeşitli nedenlerle sürekli olarak iletişimde bulunmuşlardır. Öğretmenlerin bu şekilde tüm sürecin merkezinde olması iş yüklerini arttırmıştır. Öğretmenlerin iş yüklerinin artış göstermesiyle mesleki mutlulukları düşüş göstermiştir. Bu dönemde öğretmenler, zaman zaman mesai kavramlarının kaybolduğunu; ders öncesi, ders sırası veya ders sonrası farketmeksizin telefonlarının çaldığını, bazen veliler ile ilgilendiklerini, kimi zaman meslektaşlarıyla görüştüklerini ve bazı zamanlarda idarenin istediği raporlamaları yaptıklarını belirtmektedirler. Walker, Sharp ve Sims (2020) tarafından ulaşılan araştırma sonuçları da öğretmenlerin veliler ile gerçekleştirdikleri fazla iletişimin iş yüklerini artırdığını göstermektedir. Literatürdeki başka çalışmalarda ise iş yükünün getirdiği stresin öğretmenlerin mesleklerinden aldıkları doyumu düşürdüğü (Chitra, 2020), öğretmenlerin bu dönemde öğrenci ve veli sorunlarıyla uğraşmaktan iş yükünün arttığı ve mesleki anlamda olumsuz etkilendikleri (Saavedra, 2020; Aydemir, 2021), kalabalık bir öğrenci grubu olan öğretmenlerin daha fazla iş yükünün altına girdiği (Choudhary, 2020), hem diğer öğretmen arkadaşlarına yardım etmekten hem de kendi yükümlülüklerini yerine getirmekten doğan iş yükünün mesai kavramının kaybolmasına neden olduğu (Adak, 2021) gibi çeşitli sonuçlar elde edilmiştir. Pandemiden ve uzaktan eğitimden ayrı olarak ele alındığında da öğretmenlerin var olan sorumluluklarına yenilerinin eklenmesinin ve iş yükünün çeşitli nedenlerle artmasının mesleki mutluluklarını olumsuz etkileyeceğini söylemek yanlış olmayacaktır. Özetle, iş yükü bağlamında, araştırmaların benzer ifadelere yer verdikleri ve bu araştırma ile örtüştükleri söylenebilir.

Evden Çalışma

Öğretmenlerin iş yüklerinin artması ve bu nedenle mesleki anlamda mutsuz olmalarının bir sebebi de evden çalışmaktır. Bir önceki paragrafta bahsedilen iş yükü sebepleri meydana gelmemiş olsa dahi, iş ve ev yaşamı ortamının aynı yerde olması, bir yandan mesleğin getirdiği işlerle ilgilenirken bir yandan da ev işleriyle ilgilenmeyi gerektirmiştir. Özellikle, çocuğu olan öğretmenlerin bu dönemde daha çok sorun yaşadıkları

düşünülebilir. Ev işleri ve mesleğin getirdiği işler her ne kadar ayrı olsa da aynı ortamda yürütüldükleri için mesleğin getirdiği iş yükü artmış gibi hissedilebilir. Walker, Sharp ve Sims (2020), uzaktan eğitim döneminde evden çalışmanın öğretmenler üzerinde baskı oluşturduğunu ve bu sebeple öğretmenlerin mesleklerinden aldıkları doyumun azaldığını ifade etmektedirler. Araştırmacılara göre, insanların ev hayatları birbirinden farklı olsa da evden çalışmanın mesleki doyumu olumlu ya da olumsuz etkilediği açıktır.

Katılımcı öğretmenlerden elde edilen bulgular doğrultusunda, evde çalışma sırasında yaşanabilecek elektrik ve internet kesintisinin ya da komşulardan ve çevreden gelen gürültülerin, öğretmenlerin dersi verimli geçirmelerini engelleyeceği söylenebilir. Derslerin verimli geçmemesi, öğrencilerin istenilen düzeyde öğrenememesi anlamına gelebilir. Bu durum, daha önce bahsedildiği üzere öğretmenlerin mesleki mutluluklarını olumsuz etkilemektedir.

Evden çalışmanın mesleki mutluluk açısından incelenmesi sonrası ulaşılan bir başka sonuç; evden çalışmanın getirdiği konfor sayesinde öğretmenlerin mesleki anlamda mutlu olmalarıdır. Bu bağlamda, öğretmenler, uzaktan eğitim ile derslere evlerinde girerek; pandeminin getirdiği sağlık sorunları, sınıf ortamının getirdiği gürültülü ortamı ve sınıf yönetimi ile ilgili birçok sorunu yaşamamıştır. Ayrıca, uzaktan eğitim döneminde öğrencilerin kendi aralarında fiziksel ve sözlü kavga etmelerinin ve öğretmenlerin öğrenci davranışları nedeniyle gerilmelerinin önüne geçildiği söylenebilir. Tüm bunlar öğretmenlere huzur vermiş; hem genel hem de mesleki mutluluğu olumlu etkilemiştir. Evden çalışmanın mesleki mutluluğu olumlu ve olumsuz etkileyebildiği görülmüştür.

Öğretmene Destek Sağlanması:

Öğretmenler uzaktan eğitim döneminde, idareden ve özellikle daha üst yetkililerden destek beklemişlerdir. Çeşitli konularda öğretmen görüşlerine başvurulabileceği ve bir fikir alışverişinde bulunularak öğretmenlerin yanında olunduğunun hissettirilebileceği öğretmenlerin görüşleri arasındadır. Uzaktan eğitim döneminde bu anlamda destek görememek, katılımcı öğretmenleri mesleki olarak mutsuzlaştıran bir unsur olmuştur. İlgili literatür incelenirken öğretmenlere uzaktan eğitim döneminde çoğu konuda yeteri kadar destek sağlanamadığı (Canpolat ve Yıldırım, 2021; Işık ve Bahat, 2021; Balaman ve Hanbay-Tiryaki, 2021) görülmektedir. Öğretmenlerin bu dönemdeki sorumlulukları ve

üstlendikleri görevler artmış olup özverili çalışmalarına istinaden desteklenmeleri ve motive edilmeleri gerekmektedir (Demir ve Özdaş, 2020).

Öğretmenlerin mesleki mutluluklarında, yetkililerden destek göremedikleri için düşüş yaşanması, yalnızca fikir alışverişine veya bir sorunları olup olmadığına ilişkin değildir. Öğretmenleri bu dönemde üzen ve mesleklerinden aldıkları doyumu aşağıya çeken en önemli faktörlerden biri de medyada ve toplumda yer alan "öğretmenler çalışmadı" algısıdır. Öğretmenler, özellikle bu konuda destek görmek istemişler ve bu algıya ilişkin daha sert bir duruş beklemişlerdir. Elde edilen sonuçlara göre bu destekler yeterli düzeyde sağlanamamış ve mesleki mutsuzluğa yol açmıştır. Elde edilen bulgulardan yola çıkılarak, öğretmenlerin bu dönemde özverili şekilde çalıştıkları düşünülmektedir. Bu özverili çalışmanın karşılığı olarak "çalışmadılar" damgası almak, öğretmenlerin doğal olarak üzülmelerine ve yaptıkları işten keyif almamalarına sebep olabilir. Bu noktada, öğretmenlerin konuya ilişkin görüş beyan ederken kimi zaman üzgün oldukları, kimi zaman da kızgın oldukları gözlemlenmiştir. Kavuk ve Demirtaş (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğretmenler, çalışmadıklarına dair algının var olması nedeniyle mesleki doyumlarının azaldığını ifade etmişlerdir. Walker, Sharp ve Sims (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ulaşılan sonuca göre, idare ve yerel otoriteler tarafından desteklenmek öğretmenlerin mesleki mutluluklarını arttırmaktadır. Aksi durumda ise mesleki mutluluk düşüş göstermektedir. Öğretmene destek konusunda araştırma sonuçlarının bire bir örtüştüğü görülmektedir. Yine Yurtseven (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin alınan kararların dışında tutulması ve fikirlerine başvurulmaması mesleki mutluluklarını olumsuz etkilemektedir.

Hareket Kısıtlılığı

Uzaktan eğitim dersleri süresince öğretmenler ekran başında oturarak dersleri anlatmıştır. Bu durum bir hareket kısıtlılığına yol açmış; öğretmenler alışkın oldukları sınıf içerisinde dolaşma, jest ve mimikleri rahatlıkla kullanma, ses tonunu zaman zaman değiştirerek dikkat çekme gibi unsurları aktif şekilde kullanamamıştır. Bu durum, öğretmenlerin mesleklerinden aldıkları doyumu düşürmüştür. Sabit bir şekilde oturmak, sadece ekrana bakmak, beden dilini ve mimikleri kısıtlı kullanabilmek öğretmenlerin motivasyonunu da düşürebilir. Nitekim, öğretmenlerden elde edilen bulgular ışığında motivasyon eksikliği yaşandığı söylenebilir. Öğrencilerin motivasyon düşüklüğü yaşaması, öğretmenin motive edici gücüyle bertaraf edilebilir. Ancak, öğretmenin motivasyon

eksikliği öğrenciye göre daha uzun sürebilir ve derslerin verimsiz geçmesine neden olabilir. Berkant ve Özdoğan (2020) tarafından uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin alındığı çalışmada, uzaktan eğitime ilişkin dezavantajlar sıralanırken öğrencilerin ve öğretmenlerin motivasyon kaybı yaşadıkları sonucu elde edilmiştir. Yapılan çalışmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin ve öğrencilerin motivasyon kaybı yaşamalarının sebeplerinden biri, bu araştırmada da ulaşılan sonuçlardan biri olan hareket kısıtlılığıdır. Yaşanan motivasyon kaybı, katılımcı öğretmenlerin ifadelerinden de anlaşıldığı üzere, mesleki mutluluğu olumsuz etkilemektedir. Aziz ve Dicle (2017), iletişim teknolojilerinin yüz yüze gerçekleştirilen iletişimin yerini alamayacağını ve yüz yüze iletişimin sağladığı önemli bir unsur olan beden dilini kullanmaktan yoksun olacağını ifade etmektedir. Uzaktan eğitim dönemine ilişkin bir başka araştırma sonucu ise öğretmenlerin jest ve mimiklerini aktif şekilde kullanamamalarından kaynaklanan olumsuzluklar ve bu olumsuzluklar nedeniyle yaşanan motivasyon kaybıdır (Adak, 2021). Bu açıdan, literatürdeki araştırmalar bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşen sonuçlara ulaşmıştır.

Derse Girdiğini Hissetmemek

Bir öğretmenin sahnesi ister fiziksel ister sanal olsun, sınıf ortamıdır. Öğretmenler en iyi performanslarını sergileyerek öğrencilerin, başka bir deyişle geleceğin yapı taşlarının inşa edilmesinde önemli bir rol üstlenmektedir. Kendini dersteymiş gibi hissedemeyen bir öğretmenin verimli olamayacağı ve mesleğinden aldığı doyumun etkileneceği düşünüldüğünde, geleceğin inşa edilmesi de sekteye uğrayabilir. Öğretmenin ve öğrencinin motivasyon eksikliği, öğrencilerin az sayıdaki katılımı, mekanik bir ortamda ders yapmak, etkileşimin azlığı, ders süresindeki yetersizlikler ve derslerin bağlantı sorunları nedeniyle kesintiye uğraması gibi unsurlar nedeniyle öğretmenler derse girdiklerini hissedememişlerdir. Derse girdiklerini hissedemedikleri için öğretmenlerin mesleki mutlulukları olumsuz etkilenmiştir. Motivasyon eksikliği, katılım azlığı, mekanik dersler, etkileşim azlığı, ders süresi sıkıntıları ve bağlantı sorunlarının toplamı, öğretmenlerin oluşturmak istedikleri öğrenme ortamına ulaşamamaları anlamına gelmektedir. Yurtseven (2019) konuya ilişkin olarak, öğretmenlerin mesleki hedeflerine ulaşamadıklarında ve bu nedenle kendilerini yetersiz gördüklerinde mesleki mutluluklarının olumsuz etkilendiğini belirtmektedir.

Paydaşlar ile İletişim

Bu dönemde öğretmenler, derslerdeki öğrenci iletişimi dışında en çok veliler ile iletişimde kalmıştır. Bakioğlu (1998), öğretmenlerin yalnızca alanlarındaki uzmanlıklarının yeterli olmayacağını; öğrencilerin davranışsal ve sosyal problemleri ile de ilgilenmeleri gerektiğini belirtmektedir. Bu açıdan düşünüldüğünde öğretmenler, birer sosyal hizmet uzmanı özelliklerini taşımalı ve pandemi döneminde de öğrenci ve veliler ile iletişimde kalmalıdır. Ancak, bahsedilen bu iletişim uzaktan eğitim döneminde bazı veliler tarafından arkadaşlık ilişkisine döndürülmüştür. Öğretmen ve veli arasındaki iletişim sınırının her zaman korunması iletişimin sağlıklı ilerlemesi için bir gerekliliktir. Öğretmenler uzaktan eğitim döneminde, telefon numaralarını veliler ile paylaşmış; onlar ile sürekli iletişimde kalarak eğitim-öğretimin verimli geçmesini hedeflemişlerdir. Velilerin sürekli araması, öğretmenlerin de özel hayatlarının olduğunu düşünmemeleri, her sorunu öğretmenin çözmesini beklemesi gibi unsurlar öğretmenlerin mesleki mutluluğunu azaltmıştır. Öğretmenler de birer insandır ve dinlenmeye ya da özel hayatlarında vakit geçirmeye ihtiyaç duymaktadır. Veli-öğretmen sınırının bu nedenle korunması önemlidir. Adak (2021) araştırmasının sonucunda, öğretmenlere veliler tarafından sürekli sorular sorulduğunu, velilerin geç saatlerde bile iletişim kurmaya çalıştıklarını ve bu durumun öğretmenlerce uzaktan eğitimin önemli sorunlarından biri olarak görüldüğünü belirtmektedir.

Bahsedilen bu sınırı koruyan velilerin iş birliği ise bu dönemde öğretmenlerin en büyük yardımcısı olmuştur. İş birliğine yatkın veliler, öğretmenlerin bu dönemdeki iş yükünü hafifletmiştir. Velilerin iş birliğine yatkın olmaları sayesinde; uzaktan eğitim platformlarına giriş konusunda yaşanan sıkıntılar, derslere devamsızlık, öğrenci takibinin zorluğu gibi çeşitli sorunların daha rahat çözüldüğü görülmektedir. Öğretmenler bu durumu, mesleki mutluluklarını arttırıcı bir faktör olarak değerlendirmektedir.

Uzaktan eğitimde velilerin ilgili olması öğrencilerin katılımı ve akademik başarısı noktasında faydalı olmuştur (Doyle, 2020). İmamoğlu ve Siyimer-İmamoğlu (2020) tarafından uzaktan eğitime ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin alındığı çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmış olup; öğretmenler bu dönemde veli iş birliğinin önemine vurgu yaparak veli iş birliğini iş yükünü hafifletici bir unsur olarak değerlendirmişlerdir. Öğretmenlerin iş yükünün hafiflemesi, mesleki mutluluklarının artmasını sağlayacak bir faktör olarak değerlendirilebilir. Bayburtlu (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da velilerin ilgili olmasının öğrencilerin katılım düzeyinden başarı düzeyine kadar birçok konuda olumlu

bir durum olduğu sonucuna ulaşılmış; bu anlamda velilerin iş birliğinin önemine dikkat çekilmiştir. Uzaktan eğitimde veli iş birliğinin önemine vurgu yapan bir başka araştırma sonucu ise Çakın ve Külekçi-Akyavuz (2020) tarafından elde edilen velilerin ilgisiz olmasının öğrenci takibini zorlaştırdığı ve öğrenci başarısını etkilediği sonucudur. Yine Bayrakdar ve Güveli (2020) tarafından İngiltere'deki uzaktan eğitime ilişkin gerçekleştirilen araştırmada, uzaktan eğitim döneminde öğrencilerin katılımı ve başarısı gibi önemli unsurların gerçekleşmesi için aile iş birliğinin ve desteğinin önemi vurgulanmıştır.

Öğretmenler, velilerin yanı sıra, meslektaşlarla, idareyle ve öğrenciler ile de çeşitli nedenlerle iletişimde kalmıştır. Meslektaşlarıyla aynı ortamda fikir alışverişinde bulunamamak, öğretmenler ile sosyalleşememek; kısaca, öğretmenler odasından uzakta olmak öğretmenlerin mesleki mutluluklarını azaltmıştır. Uzaktan eğitim döneminde istenilen düzeyde iletişim kurulamamıştır. Uzaktan eğitim sürecinde meslektaşlar ile yapılan görüşmeler genellikle öğrencilerin katılım düzeylerine, EBA ve diğer uzaktan eğitim platformlarına ve derslerin daha verimli hale getirilmesine yönelik yapılmıştır. Katılımcı öğretmenler, ifadelerinden anlaşıldığı üzere, meslektaşlarını birer ekip üyesi olarak görmektedir. Meslektaşlarını bu bağlamda değerlendiren öğretmenler, onlardan ayrı kaldığında mesleki mutsuzluk yaşamaktadır. Yurtseven (2019), öğretmenlerin mesleki mutluluklarını incelediği araştırmasında öğretmenlerin kendilerini ve meslektaşlarını ekibin birer parçası olarak görmesiyle mesleki mutluluklarının arttığını ifade etmektedir. Bu ekipten uzak kalmak da mesleki anlamda mutluluğu olumsuz etkilemektedir. Benzer şekilde Adak (2021), öğretmenlerin bu dönemde sosyalleşemediklerini ve bu nedenle motivasyon kaybı yaşadıklarını belirtmektedir. Bahçalı (2020)'nın gerçekleştirdiği araştırma sonuçlarına göre, meslektaşlarıyla iyi ilişkiler içerisinde olan öğretmenlerin iş doyumlarının yüksek olduğu belirtilmektedir. Meslektaşlar ile iyi ilişkilerin sürdürülmesinin, iletişimin devamlılığının ve fikir alışverişinde bulunmalarının sağlanması adına Daniel (2020), öğretmenler için bunları sağlayabilecek bir mekanizma oluşturulması ve bu sayede bir beyin fırtınası ortamı yaratılması fikrini savunmuştur.

İdare ile iletişim incelendiğinde, iletişimin örgün eğitime göre farklılaşmadığı göze çarpmaktadır. İdare ile ilgili olarak öğretmenlerin en önemli görüş farklılığı daha az evrak işi yaptığını düşünen öğretmenler ile daha fazla evrak işi yaptığını düşünen öğretmenlerin düşünceleridir. Evrak işlerinin çoğalmasıyla mesleki mutluluğunda azalma olan öğretmenlerin yanında evrak işlerinin azalmasıyla mesleki mutluluğunun arttığını belirten

öğretmenler bulunmaktadır. Bu konu dışında, idare ile iletişimin aynı olduğu ve mesleki mutluluğa etkisi bulunmadığı sonucuna varılmıştır. İdarenin bu dönemde Bakanlık tarafından gelen bilgilendirmeleri yaptığı, çeşitli sorunlara yönelik çözüm arayışında bulunduğu ve öğretmenlerden katılımla ilgili raporlamalar istediği görülmektedir. Öğretmenler, öğrenciler ile ise genellikle ödevler, sınavlar ve öğrencilerin psikolojik durumları ile ilgili iletişimde bulunmuştur. Öğretmenlerin mesleki mutluluklarının ders dışı öğrenci iletişimi açısından değişmediği görülmektedir. Bu dönemde öğrenciyle iletişim genelde ders sırasında gerçekleşmiştir. Ders dışındaki iletişim genelde veliler, meslektaşlar ve idare ile olmuştur.

Mesleki Gelişim

Öğretmenler, mesleki gelişimlerine katkıda bulunduğu için uzaktan eğitim döneminde mesleki anlamda mutlu olmuştur. Sanal materyal hazırlamak ve sunmak, teknolojiden daha fazla yararlanabilmek, kendi başına çözüm üretebilmek ve yeni ölçme ve değerlendirme seçenekleri üretmek öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkıda bulunmuştur. Literatürde, teknolojik beceri geliştirme ve teknolojinin eğitim açısından öneminin farkedilmesi gibi unsurların öğretmenlerce mesleki gelişime katkı olarak algılandığı ve bu durumun iş doyumu açısından olumlu karşılandığı görülmektedir (Özdoğan ve Berkant, 2020). Bakioğlu ve Çevik (2020)'e göre, öğretmenler uzaktan eğitim döneminde mesleki gelişime mecbur kalmıştır. Çünkü, uzaktan eğitime geçiş ile sanal bir ortamda ders anlatan öğretmenler, eğitim teknolojilerini öğrenmek zorunda kalmıştır. Uzaktan eğitim ve bununla gelen değişimler her ne kadar zorunluluktan doğsa da öğretmenler, mesleki gelişimlerine olumlu etki etmesi nedeniyle bu konuda mutlu görülmektedir. Çoban (2021) tarafından ulaşılan sonuçlara göre de öğretmenler, teknolojik anlamda mesleki gelişimlerine katkıda bulunduğu için uzaktan eğitimi bir avantaj olarak görmektedir. Benzer şekilde Adak (2021)'ın araştırmasına katılan öğretmenlerin %85'i uzaktan eğitimin sağladığı mesleki gelişime ilişkin olumlu görüş bildirmişlerdir.

Zamandan Tasarruf

Öğretmenlerin uzaktan eğitimde mesleki anlamda mutlu oldukları bir diğer konu zamandan tasarruf etmeleridir. Öğretmenler, uzaktan eğitim döneminde özellikle okula gidiş geliş süresinden ve evde hazırlanma süresinden tasarruf ettikleri için mesleki mutlulukları artmıştır. Katılımcı öğretmenlerin ikamet ettikleri İstanbul ilinde zaman çok değerlidir.

Böylesine kalabalık bir şehirde bir yerden bir yere ulaşım sıkıntıları çok fazla yaşanmaktadır. Öğretmenlerin yolda vakit harcamadan derslere girebilmeleri ve derslerine bu motivasyon ile hazırlanmaları da mesleki mutluluklarında artış sağlamıştır. Büyükyılmaz, Arslan ve Çetin (2021) tarafından pandemi döneminde iş doyumunun iş performansına etkisinin incelendiği çalışmada, zamandan tasarruf eden öğretim elemanlarının çalıştıkları kurumlarda mesleklerini daha mutlu icra ettikleri ve bunun da verimliliği arttırdığı belirtilmektedir. Öğretim yapılan seviyeler farklı olsa da benzer sonuçlar elde edilmiştir.

Derslerin Devamlılığı:

Mart 2020'de pandemi ilan edilmesiyle çoğu ülkede olduğu gibi ülkemizde de eğitim-öğretimin nasıl devam ettirilebileceği soruları akıllara gelmiştir. Derslerin devamlılığı uzaktan eğitimle sağlanarak öğrencilerin akademik hayatlarının sekteye uğramasının önüne geçilmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerin, derslerin devamlılığı sağlanabildiği için uzaktan eğitim sürecinde mesleki anlamda mutlu oldukları görülmektedir. Karşı karşıya olduğumuz virüse ilişkin var olan belirsizlik nedeniyle uzaktan eğitime geçişin bir zorunluluk olduğu bulgulardan da görüldüğü üzere açıktır. Öğrencilerin akademik hayatlarının devam etmesinin yanında, öğretmenlerin sağlıklı bir ortamda derslerin devam ettirilmesinden mutlu oldukları da görülmektedir. Adak (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın sonucu, araştırmamızda ulaşılan derslerin devamlılığının mesleki mutluluğu olumlu etkilediği sonucunu desteklemektedir. Adak (2021), eğitimin devam ettirilmesinin öğretmen motivasyonunu etkileyen en önemli unsur olduğunu belirtmektedir. Motivasyonun yüksek olması, daha önce de belirtildiği üzere, mesleki mutluluğu arttırabilir.

Tüm bu sonuçları özetlemek gerekirse, pandemi nedeniyle geçilen uzaktan eğitim döneminde mesleki mutluluğun yüksek veya az olması, öğretmenlerin uzaktan eğitimdeki deneyimlerine göre değişkenlik göstermiştir. Derse katılım konusu buna en güzel örneklerden biridir. Derse katılımın artmasıyla yükselen mesleki mutluluk seviyesi, derse katılımın azalmasıyla düşüş göstermektedir. Literatürde karşılaşılan araştırmalar ile bu araştırmanın sonuçları karşılaştırılmış ve çoğu noktada benzerlikler ortaya çıkmıştır. Varılan sonuçların her biri çok önemli olmakla birlikte, öğretmenlerin uzaktan eğitim döneminde mesleki mutluluklarına ilişkin en çok dile getirdikleri hususlar; özellikle, öğretmenlerin ve öğrencilerin fiziksel olarak uzak olmaları ya da başka bir deyişle okul ortamından uzak kalmaları, fırsat eşitsizliklerinin çok fazla yaşanması, fırsat eşitsizliğinin bir göstergesi

sayılabilecek derslere katılım seviyesinde düşüş yaşanması, ölçme değerlendirme sorunları ve öğrenci başarısının etkilenmesi olarak gösterilebilir.

5.2. Öneriler

Bu bölümde, uygulayıcılara/yetkililere ve araştırmacılara önerilerde bulunulmuştur.

5.2.1. Uygulayıcılara/Yetkililere Öneriler

1. Öğrencilerin maruz kaldığı fırsat eşitsizliklerinin giderilmesi gerekmektedir. Dağıtılan tablet sayısında artış yapılabilir veya ekonomik yetersizlikler içerisinde olan aileler belirlenerek, uzaktan eğitim süreci devam etmese bile, donanım desteği sağlanabilir. Sağlanan internetin; uzaktan eğitim platformları, araştırma siteleri ve çeşitli online kütüphaneler için sınırsız hale getirilmesi düşünülebilir.

2. Öğretmenlerin uzaktan eğitim döneminde yaşadıkları sorunları hem meslektaşlarıyla hem idareyle hem de daha üst yetkililerle paylaşabilecekleri online bir platform oluşturulabilir. Oluşturulan bu platformda, uzaktan eğitim ile ilgili sorunların çözümüne ilişkin öğretmenlerin etkileşim içerisinde olması sağlanabilir. Ayrıca, öğretmenleri aşan sorunlar ile ilgili olarak yetkililer bu platformdan bilgi edinebilir ve belirlenen bu sorunlara yönelik çalışmalar yürütülebilir. Bu şekilde, öğretmenlerin fikirlerine önem ve değer verildiği gösterilerek öğretmenlerin mesleki mutluluğunda artış sağlanabilir.

3. Öğretmenlerin fikirlerine ve öğretmenlik mesleğinin kendisine verilen önemin gösterilmesi için öğretmenlerin yanında olunduğu yetkililerce gösterilmelidir. Bunun için toplumda yayılan, haberlere dahi konu olan ve öğretmenlerin mesleki mutluluk seviyelerini düşüren öğretmenlerin çalışmadığına dair dedikoduların giderilmesi adına çalışmalar yürütülebilir. Farklı okullarda, branşlarda ve sınıf seviyelerinde ders veren öğretmenlerin derslerinden alınabilecek kesitler yayınlanarak öğretmenlerin özverili çalışmalarına yer verilebilir.

4. Uzaktan eğitim dönemindeki etkileşim eksikliğinin giderilmesi için ders süresi içinde veya derslerden sonra öğretmenler ve öğrencilerin duygularını paylaşabilecekleri zamanların oluşturulması, hem öğretmenlerin bu eksiklikten doğan mesleki mutluluk düzeylerindeki düşüşü engelleyebilir, hem de öğrencilerin daha motive şekilde derslere devam etmesini mümkün kılabilir. Öğrencilerin bu şekilde motive olarak derslere katılması da öğretmenlerin mesleki mutluluklarına olumlu yansıyabilir.

5. Öğrencilerin derse katılımının arttırılmasına yönelik olarak öğretmen ve öğrencilerin birlikte yapabilecekleri çeşitli aktiviteler EBA platformuna yerleştirilebilir. Hem sınıf kademeleri hem de yaş grupları düşünülerek her branş için oyunlar, bulmacalar, tek lokmalık bilgiler gibi eğlenceli aktivitelere yer verilerek öğrencinin ilgisi çekilebilir. Bu sayede, derse katılımın artması, öğrencilerin derse olan ilgisinin artması ve öğretmenlerin özlediği sınıf ortamının sıcaklığı yeniden sağlanabilir.

6. Sanal materyal ve kaynak konusundaki çeşitlilik azlığının öğretmenleri mesleki olarak mutsuzlaştırdığı görülmektedir. Materyal ve kaynakların öğretmenlerin derslerde etkin olarak kullandıkları ve en büyük yardımcıları olduğu düşünüldüğünde, her branş için ayrı ayrı kurulacak güncel sanal materyal ve kaynak geliştirme birimleri ile bu konuya çözüm getirilebilir.

7. Ölçme ve değerlendirme sadece ucu açık veya çoktan seçmeli cevapların beklendiği sınavlarla sınırlı değildir. Bu nedenle, araştırma ödevleri verilerek veya uzaktan eğitim platformlarında öğrencilerin çeşitli aktiviteler yapmaları sağlanarak ölçme ve değerlendirme daha uygun hale getirilebilir. Bu sayede, uzaktan eğitimde kullanılan ölçme ve değerlendirme yöntemleri, örgün eğitime geçildiğinde de kullanılabilir.

8. Uzaktan eğitime yönelik çevrimiçi seminerlerin kalitesi arttırılmalıdır. Uzaktan eğitim döneminde öğretmenlerin, kendi başlarına kaldıklarında nasıl daha kullanışlı materyaller hazırlayabilecekleri, öğrenciler, veliler ve meslektaşlar ile nasıl daha etkili iletişim kurabilecekleri, ölçme ve değerlendirmeye ilişkin yeni fikirler getirebilmeleri gibi çeşitli konularda öğretmenlerin donanımları arttırılabilir. Bu durum, sadece uzaktan eğitim için değil, örgün eğitimde için de fayda sağlayabilir.

9. Öğretmen adayı olan üniversite öğrencilerine uzaktan eğitim dersleri detaylı şekilde verilerek bu tarz durumlara hazırlıklı olunabilir. Uzaktan eğitime hazırlıklı şekilde mesleğe adım atan öğretmenlerin mesleki mutluluklarının daha az olumsuz etkilenebileceği söylenebilir.

10. Öğretmenlerin mesleki mutluluklarının arttırılması için bu dönemde çeşitli maddi destekler sağlanabilir. Bu maddi destek sadece alınan ücrete yönelik değil, aynı zamanda öğretmenlerin alması gereken donanım ve altyapı ürünlerine yapılabilecek indirimlerle de gerçekleştirilebilir. Çünkü bu dönemde, öğrencilerin yanı sıra öğretmenlerin de teknolojik donanım ve altyapı gereksinimleri artmıştır.

11. Keyfi katılımın önüne geçmek için örgün eğitimde olduğu gibi uzaktan eğitimde de devamsızlık konusu gündeme getirilebilir. Ancak, öncelikle donanım ve altyapı sorunlarının giderilmesi gerekmektedir.

12. Uzaktan eğitim döneminde veli iş birliği sayesinde öğretmenlerin daha rahat ve daha mutlu bir uzaktan eğitim dönemi geçirdiği gözlemlenmiştir. Bu nedenle, veli iş birliğinin arttırılmasına yönelik çalışmalar gerçekleştirilebilir. Bu çalışmalar; velilere uzaktan eğitimin ne olduğunu, EBA gibi uzaktan eğitim platformlarının nasıl kullanılacağı, uzaktan eğitim platformlarında karşılaşılabilecek sorunlar ve çözüm önerilerinden oluşabilir. Ayrıca, velilerin bu dönemde yaşadıkları sorunları paylaşabilecekleri ve anlık çözüm alabilecekleri yardım telefonları da hizmete sokulabilir.

13. Yaşanan pandemi nedeniyle geçilen uzaktan eğitim dönemi yetkililerce bir fırsat olarak görülmelidir. Önümüzdeki dönemlerde bu tarz durumlara hazırlıklı olmak adına, yeni inşa edilecek okulların bu anlayışa göre inşa edilmesi; mevcut kullanımda olan okulların ise bu tarz durumların yaşanabileceği göz önünde bulundurularak dizayn edilmesi düşünülebilir.

5.2.2. Araştırmacılara Öneriler

1. Bu araştırma nitel bir çalışmadır. Nicel bir araştırma yapılarak çeşitli değişkenler ile uzaktan eğitimdeki mesleki mutluluk ilişkisi araştırılabilir.

2. Nicel araştırmanın yanı sıra, karma bir araştırma yapılarak nitel görüşmelerden elde edilen bulgular nicel bir anket/ölçek uygulanarak desteklenebilir veya kıyaslanabilir.

3. Öğretmenlerin bu dönemdeki mesleki mutlulukları, branşlar özelinde ayrı şekilde incelenebilir.

4. Bu araştırmada elde edilen sonuçlar, tek tek ayrı şekilde incelenebilir. Uzaktan eğitim dönemindeki donanım ve altyapı sorunlarının mesleki mutluluk açısından incelenmesi veya paydaşlarla iletişimin mesleki mutluluk açısından değerlendirilmesi gibi konular üzerine yoğunlaşılabilir.

5. Uzaktan eğitime yönelik öğretmenlerin mesleki mutluluklarının yanı sıra, müdür yardımcılarının ve müdürlerin mesleki mutluluklarını içeren araştırmalar yapılabilir.

6. Öğretmenlerin yanı sıra, diğer paydaşların da görüşleri alınarak eğitim-öğretim sürecinde yer alan herkesin mutluluk seviyeleri incelenebilir.

7. Bu araştırma İstanbul ilinde bulunan bazı ilçeler ile sınırlıdır. Benzer araştırmalar İstanbul ilinin diğer ilçelerinde, başka illerimizde veya Türkiye geneline yayılarak gerçekleştirilebilir.

8. Aykırı durum örneklemesi kullanılarak uzaktan eğitimde mesleki mutluluğu yüksek seviyede olan öğretmenlerin ve mesleki mutluluğu düşük seviyede olan öğretmenlerin görüşleri alınabilir. Aralarındaki bu farklılığın nedenleri araştırılabilir.

9. Benzer araştırmalar üniversitelerdeki akademisyenlerin görüşleri alınarak gerçekleştirilebilir.

KAYNAKÇA

Ada, Ş., Akan, D., Ayık, A., Yıldırım, İ. & Yalçın, S. (2013). Öğretmenlerin Motivasyon Etkenleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 17*(3), 151-166.

Adak, M., M. (2021). *Covıd-19 Pandemi Döneminde Uygulanan Uzaktan Eğitim Sürecinde Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Deneyimlerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Isparta.

Adıgüzel, A. (2020). Salgın Sürecinde Uzaktan Eğitim ve Öğrenci Başarısını Değerlendirmeye İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi, Salgın Sürecinde Türkiye'de ve Dünyada Eğitim Özel Sayısı,* 253-271. Doi: 10.37669/milliegitim.781998.

Aditya, D. S. (2021). Embarking Digital Learning Due To Covid-19: Are Teachers Ready? *Journal of Technology and Science Education, 11*(1), 104-116. https://doi.org/10.3926/jotse.1109

Akarsu, B. (1970). *Ahlak Öğretileri*. 2. Baskı. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.

Akbulut, B. (2015). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel imaj algıları ile iş doyumu düzeyleri arasındaki ilişki.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Akgül, G. (2021). *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin, Ortaokul Öğrencilerinin ve Öğrenci Velilerinin Pandemi Sürecindeki Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Uşak.

Akyüz, B., Kaya, N. & Aravi, B. (2015), Kamu Çalışanlarının İş Tatmini Üzerinde Liderin Güç Kaynaklarının Rolü. *Yönetim Bilimleri Dergisi, 13*(25), 71-90

Ali, M. S., Naoreen, B. Iqbal, A. & Jalal, H. (2021) Online Teaching, Psychological State, and Job Satisfaction: Teachers' Perspective during COVID-19 Pandemic. *Elementary Education Online, 20*(2), 358-364. Doi:10.17051/ilkonline.2021.02.37

Alp, A. (2007). *İlköğretim Öğretmenlerinin Öğrenen Örgüt Kültürüne İlişkin Algıları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Altay, Z. A. (2019). *Sağ-Sol Beynin Meslek Seçimi ile İş Doyumu, Tükenmişlik ve Mutluluk İlişkisinin Ölçümlenme Çalışması.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Üsküdar Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Altınok, S. (2019). *Örgütsel Değerlerin Örgüt İklimine Etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Altunçekiç, A. (2021), Uzaktan Eğitim: Öğrenci, Öğretmen, Teknoloji, Kurum ve Pedagoji. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 22*(1), 417- 443.

Alves, R., Lopes, T. & Precioso, J. (2020). Teachers' Well-Being In Times of Covid-19 Pandemic: Factors That Explain Professional Well-Being. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI), 15,* 203-217 Doi:https://doi.org/10.46661/ijeri.5120

Arı, G. (2021), *Özel Eğitim Meslek Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık ve İş Doyumu Düzeyleri Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Arslan, K.Y. (2019). *Meslek lisesinde görev yapan meslek öğretmenleri ile kültür öğretmenlerinin iş doyumları arasındaki farkın incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

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 3*(4), 117-154

Aydemir, A. (2021). Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğretmen ile Öğrenci-Veli İletişimi: Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Deneyimleri. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi, 10*(2), 813-827.

Aziri, B. (2011). Job Satisfaction: A Literature Review. *Management Research And Practice, 3*(4), 77-86.

Aziz, A. & Dicle, Ü. (2017). *Örgütsel iletişim.* İstanbul: Hiperyayın

Bahçalı, F. (2020). *Mesleki ve Teknik Liselerde Kültür Derslerine Giren Öğretmenlerin İş Doyumları: Nitel Bir Araştırma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

Bakioğlu, A. (1998). Lider Öğretmen. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 1*(10), 11-19.

Bakioğlu, B. & Çevik, M. (2020). COVID-19 Pandemisi Sürecinde Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşleri. *Turkish Studies, 15*(4), 109-129. https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.43502

Bakotic, D., & Babic, T. (2013). Relationship between Working Conditions and Job Satisfaction: The Case of Croatian Shipbuilding Company. *International Journal of Business and Social Science, 4*(2), 206-213.

Balaman, F. & Hanbay-Tiryaki, S. (2021) Corona Virüs (Covid-19) Nedeniyle Mecburi Yürütülen Uzaktan Eğitim Hakkında Öğretmen Görüşleri. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 10*(1), 52-84.

Baltacı, F., Kavacık, M., Şentürk, F. K. & Kurar, İ. (2014). Yöneticilerin Liderlik Özelliklerinin Çalışanların İş Tatmini Üzerindeki Etkisi: Alanya'da Bulunan 4 ve 5 Yıldızlı Otel Çalışanları Üzerine Bir Araştırma. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14*(2) 59-85

Banks, J., Fancourt, D. & Xu, X. (2021). Mental Health and the Covid-19 Pandemic. *World Happiness Report, Kısım 5*.

Baran, A. (2021). *Sınıf Öğretmenlerinin Covid-19 Pandemisi ile Gelişen Uzaktan Öğretim Süreci İle İlgili Hazırbulunuşlukları Tecrübeleri ve Görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Baş-Atik, Z. (2018). *Öğretmenlerin İşle Bütünleşme Düzeylerinin Beş Faktör Kişilik Özellikleri, İş doyumu ve Öznel İyi Oluşla İlişkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Başaran, M. & Güçlü, N. (2018). Okul Yöneticilerinin Yönetim Biçimleri ile Öğretmenlerin İş Doyumu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38*(3), 949-963.

Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu, E. & Şahin, E. (2020). Koronavirüs (Covid-19) Pandemi Sürecinin Getirisi Olan Uzaktan Eğitimin Etkililiği Üzerine Bir Çalışma. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi, 5*(2), 368-397.

Bayazıt-Hayta, A. (2007). Çalışma Ortamı Koşullarının İşletme Verimliliği Üzerine Etkisi. *Ticaret ve Turizm Egitim Fakültesi Dergisi, 1,* 21-41.

Bayburtlu, Y., S. (2020). Covid-19 Pandemi Dönemi Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğretmen Görüşlerine Göre Türkçe Eğitimi. *Turkish Studies, 15*(4), 131-151. https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44460

Bayrakdar, S. & Güveli, A. (2020). Inequalities In Home Learning and Schools' Provision of Distance Teaching During School Closure of COVID-19 Lockdown In The UK. *ISER Working Paper Series, No. 2020-09*.

Baysal, S. & Aka, Ç. İ. (2013). Bir pazarlama stratejisi olarak mutluluk temasının markalar tarafından kullanılması: Mutluluk temelli pazarlama üzerine bir araştırma. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi, 5*(1), 84-93.

Baz, B. (2021). COVID-19 Salgını Sürecinde Öğrencilerin Olası Öğrenme Kayıpları Üzerine Bir Değerlendirme. *Temel Eğitim Dergisi, 3*(1), 25-35. doi.org/10.52105/temelegitim.3.1.3

Bedeian, A. G., Ferris, G. R., & Kacmar, K. M. (1992). Age, Tenure, and Job Satisfaction: A Tale of Two Perspectives. *Journal of Vocational Behavior, 40*(1), 33–48. Doi:10.1016/0001-8791(92)90045-2

Bender, K. A., Donohue, S. M. & Heywood, J. S. (2005). Job satisfaction and gender segregation. *Oxford Economic Papers, 57*(3), 479–496. Doi:10.1093/oep/gpi015.

Berman, E. M., West, J. P., & Richter, Jr., M. N. (2002). Workplace Relations: Friendship Patterns and Consequences (According to Managers). *Public Administration Review, 62*(2), 217–230. Doi:10.1111/0033-3352.00172

Beşaltı, M. (2021). *Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğretmenlerin Yaşadığı Gerçeklik Şokları.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Bıyıklı, C. & Özgür, A. O. (2021), Öğretmenlerin Covid-19 Pandemi Dönemindeki Senkron Uzaktan Eğitim Sürecinde Yaşanan Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi-AUAd, 7*(1), 110-147.

Bil, E. (2018). *Ortaöğretim Okullarının Öğrenen Örgüt, Örgütsel Güven ve İş Doyumu Düzeyleri Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bircan, H., H. (2001). *İslam Felsefesinde Mutluluk* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Bozanoğlu, B. (2020), *Öğretmenlerde İş Yeri Arkadaşlığı, Mesleki Doyum ve Örgütsel Huzur İlişkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Bozkuş, K. (2016). Örgüt Yapısı ve Okullar. *Kesit Akademi Dergisi, 2*(4), 236-260.

Bozkurt, A. (2017). Türkiye'de Uzaktan Eğitimin Dünü, Bugünü ve Yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 3*(2), 85-124.

Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) Pandemi Süreci ve Pandemi Sonrası Dünyada Eğitime Yönelik Değerlendirmeler: Yeni Normal ve Yeni Eğitim Paradigması. *AUAd, 6*(3), 112-142.

Can, E. & Arslan, B. (2018). Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterliklerine İlişkin Öğrenci Görüşleri. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi, 10*(18), 195-219

Canpolat, U. & Yıldırım, Y. (2021). Ortaokul öğretmenlerinin COVID-19 salgın sürecinde uzaktan eğitim deneyimlerinin incelenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAD), 7*(1), 74-109.

Cavanagh, T. M., Kraiger, K. & Henry, K. L (2019). Age-Related Changes on the Effects of Job Characteristics on Job Satisfaction: A Longitudinal Analysis. *The International Journal of Aging and Human Development, 91*(1), 1-25. Doi:10.1177/0091415019837996

Chanana, N. (2021). The Impact of COVID-19 Pandemic On Employees Organizational Commitment and Job Satisfaction In Reference To Gender Differences. *Journal of Public Affairs*, 1-12, https://doi.org/10.1002/pa.2695

Chaudhuri, K., Reilly, K. T., & Spencer, D. A. (2015). Job satisfaction, age and tenure: A generalized dynamic random effects model. *Economics Letters, 130,* 13–16. Doi:10.1016/j.econlet.2015.02.017

Chitra, A. (2020). Study on Impact of Occupational Stress on Job Satisfaction of Teachers during Covid-19 Pandemic Period. *Global Development Review 4*(2), 52-62.

Clark, A., Oswald, A., & Warr, P. (1996). Is job satisfaction U-shaped in age? *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 69*(1), 57–81. Doi:10.1111/j.2044-8325.1996.tb00600.x

Clark, A. (1997) Why are women so happy at work? *Labour Economics, 4*, 341-72.

Çakın, M. & Külekçi-Akyavuz, E. (2020). Covid-19 Süreci ve Eğitime Yansıması: Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research, 6*(2), 165-186.

Çapuk & Ünsal (2017), Köy Okullarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Gelişimlerini Etkileyen Faktörler. *Turkish Studies, 12*(25), 193-212.

Çelik-Tantekin, G. & Oral-Laptalı, E. (2013). Türk İnşaat Sektörü Çalışanlarının Kişilik Özelliklerinin, Örgütsel Bağlılık ve İş Tatmini ile İlişkisi. *Çukurova Üniversitesi Mühendislik Mimarlık Fakültesi Dergisi, 28*(2), 15-26

Çetin, E., Arslan, B. & Büyükyılmaz, O. (2021). Covıd-19 Pandemi Döneminde İş Doyumunun İş Performansına Etkisi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik Araştırmalar Dergisi, 5*(1), 19-36

Çetin, H. Zetter, S. A., Taş, S. & Çaylak, M. (2013). İş Doyumu ve Çalışanların Demografik Özellikleri Arasındaki İlişkilerin Belirlenmesi: Antalya Atatürk Devlet Hastanesi Örneği, *Akdeniz İ.İ.B.F. Dergisi, 26,* 145-163.

Çetinkaya-Aydın, G. (2020). COVID-19 Salgını Sürecinde Öğretmenler. https://tedmem.org/covid-19/covid-19-salgini-surecinde-ogretmenler (Erişim Tarihi: 27.05.2021).

Çevik, N, Korkmaz, O. (2014). Türkiye'de Yaşam Doyumu ve İş Doyumu Arasındaki İlişkinin İki Değişkenli Sıralı Probit Model Analizi. *Niğde Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 7*(1), 126-145

Çimen, M., & Şahin, İ. (2000). Bir Kurumda Çalışan Sağlık Personelinin İş Doyum Düzeyinin Belirlenmesi. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi. 5*(4), 53-67.

Çoban, E. (2021). *Coğrafya Öğretmenlerine Göre Uzaktan Eğitim Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.

Daniel, J. (2020). Education and The COVID-19 Pandemic. *Prospects, 49*, 91-96 Doi:10.1007/s11125-020-09464-3.

Danner, D. & Snowdon, D. (2001). Positive Emotion In Early Life and Longevity: Findings From The Nun Study. *Journal of Personality and Social Psychology, 80,* 804-813.

Daşdemir, İ. & Ağdaş-Okul, A. (2019). Zonguldak Orman Bölge Müdürlüğü Çalışanlarının İş Doyumunu Etkileyen Faktörler. *Bartın Orman Fakültesi Dergisi,21*(3): 873-883.

De Coning, J. A., Rothmann, S., & Stander, M. W. (2019). Do Wage And Wage Satisfaction Compensate For The Effects of A Dissatisfying Job On Life Satisfaction? *SA Journal of Industrial Psychology, 45,* 1-11. Doi:10.4102/sajip.v45i0.1552

Demir, E. (2001), *Sınıf Öğretmenlerinin İş Doyumunu Etkileyen Olası Faktörler ve Bu Faktörler Kapsamında Sınıf Öğretmenlerinin İş Doyum Düzeylerinin Ölçülmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Demir, F. & Özdaş, F. (2020). Covıd-19 Sürecindeki Uzaktan Eğitime İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi, 49*(1), 273-292. Doi:10.37669/milliegitim.775620

Demir, R. & Murat, M. (2017). Öğretmen Adaylarının Mutluluk, İyimserlik, Yaşam Anlamı ve Yaşam Doyumlarının İncelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi. 7(13).*

Diener, E. & Diener, B.R. (2000). New directions in subjective well-being research: the cutting edge. *Indian Journal of Clinical Psychology, 27,* 21-33.

Diener, E. (1984). Subjective Well-being, *Psychological Bulletin, 95,* 542-575.

Diener, E., Emmons R. A., Larsen R. J. ve Levine S. (1985) Intensity and Frequency: Dimensions Underlying Positive and Negative Affect. *Journal of Personality and Social Psychology, 48,* 1253-1265.

Diener, E., Oishi, S. & Lucas, R. (2002). Subjective Well-Being: The Science of Happiness and Life Satisfaction. Shane J. Lopez ve C. R. Snyder (Editörler). *The Oxford Handbook of Positive Psychology* (2. Baskı) içinde (Bölüm:17).

Diener, E., & Ryan, K. (2009). Subjective Well-Being: A General Overview. *South African Journal of Psychology, 39*(4), 391–406. doi:10.1177/008124630903900402

Dikmen, A. A. (1995). İş Doyumu ve Yaşam Doyumu İlişkisi. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi Dergisi, 50(3).* Doi: 10.1501/SBFder_0000001851

Dinham, S. (1993), Teachers under stress, *Australian Educational Researcher, 20*(3), 1-16

Dinham, S. & Scott, C. (1997). Modeling Teacher Satisfaction. *ERIC Documents, ED 408247.*

Dinham, S. & Scott, C. (1998). A Three Domain Model of Teacher And School Executive Career Satisfaction. *Journal of Educational Administration, 36*(4), 362–378. doi:10.1108/09578239810211545

Doğan, S. & Yiğit, Y. (2015). Öğreten Okulların Tamamlayıcısı: Öğrenen Okullar. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 14*(53) 318-336.

Doğan, T. (2019). Freud Mutluluk Hakkında Ne Düşünüyordu? https://www.tayfundogan.net/2019/05/23/freud-mutluluk-hakkinda-ne-dusunuyordu/ (Erişim Tarihi: 01.01.2021)

Doğar, N. (2016). Kişilik İle İş Tatmini Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi: Bankacılık Sektöründe Bir Alan Araştırması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 20*(4), 1237-1247

Doyle, O. (2020). COVID-19: Exacerbating Educational Inequalities?. *Public Policy*. http://publicpolicy.ie/papers/covid-19-exacerbating-educational-inequalities/ (Erişim Tarihi: 25.12.2021)

Durak, G. & Çankaya, S., İzmirli, S. (2020) COVID-19 Pandemi Döneminde Türkiye'deki Üniversitelerin Uzaktan Eğitim Sistemlerinin İncelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED) 14*(1), 787-809 Doi:10.17522/balikesirnef.743080

Dursun, Ö.Ö., Dulkadir, N. & Meşe, C. (2015). Etkileşim Kavramı ve Öğrenme Ortamlarına Yansımaları. Buket Akkoyunlu, Aytekin İşman, Hatice Ferhan Odabaşı (Editörler), *Eğitim Teknolojileri Okumaları* (1. Baskı) içinde (s. 195-212). Ankara: Ayrıntı Basımevi

Dziuba, S., Ingaldi, M. & Zhuravskaya, M. (2020). Employees' Job Satisfaction and Their Work Performance As Elements Influencing Work Safety. System Safety: *Human - Technical Facility - Environment, 2*(1) 18-25. *https://doi.org/10.2478/czoto-2020-0003*.

Eğinli, A., T. (2009). Çalışanlarda İş Doyumu: Kamu ve Özel Sektör Çalışanlarının İş Doyumuna Yönelik Bir Araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 23(3), 35-52*.

Eid, M. & Diener E. (2004). Global Judgements of Subjective Well-Being: Situational Varibility and Long-Term Stability, *Social Indicators Research, 65,* 245-277.

Erbaş, Y., H. (2021), Covid-19 Salgını Döneminde Eğitim: İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 9(2), 360-380.*

Erbil, A. B. (2017). *Örgüte Güven, Örgütsel Değişim ve Örgüt İçi İletişimin Örgütsel Sağlık Üzerindeki Etkisi Üzerinde Bir Araştırma* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Ergönül, Ş. (2020). "Veri ve Bilgi" https://www.dunya.com/kose-yazisi/veri-ve-bilgi/486695 (Erişim Tarihi: 16 Mayıs 2021)

Eroğlu, E. (2013). Yaşam doyumu ve motivasyon. Yavuz Tuna (Editör) *İş ve Yaşamda Motivasyon* (1. Baskı) içinde (s. 82-99) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları

Ersoy, A., F. (2019) Fenomenoloji. Saban, A. ve Ersoy, A. (Editörler), *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri* (3. Baskı) içinde (s. 82-138). Ankara: Anı Yayıncılık

Eryılmaz, A. (2011). Ergen öznel iyi oluşunun, öznel iyi oluşu arttırma stratejilerini kullanma ile yaşam amaçlarını belirleme açısından incelenmesi. *Düşünen Adam Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Dergisi, 24*(1), 44-51.

Eyyüpoğlu, A. A. (2017). *Örgütsel İletişimin Örgüt İçi İlişkilerin Etkinliği Açısından Önemi: Şırnak Üniversitesi Örneği* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Ferraria, C.C.M.G. & Pulecio, D.L.G. (2012). *A Case Study Of İnhibitors For İnformation Flow İn Global Product Portfolio Management*. Department of Technology Management and Economics Division of Innovation Engineering and Management Chalmers University of Technology Göteborg, Sweden. Report No. E 2012:062

Fidan, M. (2021). Mutlu Çevrimiçi Okul. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi-AUAd, 7*(2), 149-171.

Furnham, A., & Zacherl, M. (1986). Personality and job satisfaction. *Personality and Individual Differences, 7*(4), 453–459. doi:10.1016/0191-8869(86)90123-6

Gamsızkan, Z. (2020). Sağlık Hizmeti, Yönetsel ve Akademik Boyutuyla Pandemi Süreci. *Konuralp Medical Journal 12*, 347-349.

Genç, H., Şahin, Y. & Altuntaş, S. (2020). Öğretmenlerde mutluluk ve iyimserlik üzerine bir araştırma. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21*(1), 178-192. Doi:10.17679/inuefd.555345

Georgiev, T., Georgieva, E. & Smrikarov, A. (2004). M-Learning—A New Stage of E-Learning. *Kongre Bildirisi: Proceedings of the 5th international conference on Computer systems and technologies 4*, 1-5. Doi:10.1145/1050330.1050437.

Glenn, N. D., & Weaver, C. N. (1982). Further Evidence on Education and Job Satisfaction. *Social Forces, 61(1),* 46. doi:10.2307/2578073

Golwalkar, A. (2014). *Micro-learning: an emerging trend in e-learning.* www.academia.edu/download/39585621/My_Paper_on_Micro_learning_final_6-11-14.docx (Erişim Tarihi: 30 Nisan 2021)

Göçer, A. (2018). "Eğitimde Fırsat Eşitliğinde Kilit Rol Öğretmenin". *Hürriyet Gazetesi.* https://www.hurriyet.com.tr/egitim/egitimde-firsat-esitliginde-kilit-rol-ogretmenin-40934866 (Erişim Tarihi: 19 Haziran 2021).

Göçer, Y. (2010). *Örgüt İçi İletişimin Çalışan Motivasyonuna Etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Gökmen, Ö.F., Duman, İ. & Horzum, M.B. (2016). Uzaktan Eğitimde Kuramlar, Değişimler ve Yeni Yönelimler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 2*(3), 29-51.

Göral, Ş. (2013). *İnternet Ortamında Geçirilen Boş Zamanın Üniversite Öğrencilerinin Mutluluk ve Yaşam Doyum Değerlerine Etkisi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Green, J. (2000). *Job Satisfaction of Community College Chairpersons*. Faculty of the Virginia Polytechnic Institute and State University, Blacksburg, Virginia.

Grund, C. & Sliwka, D. (2007). Reference-Dependent Preferences and the Impact of Wage Increases on Job Satisfaction: Theory and Evidence. *Journal of Institutional and Theoretical Economics (JITE), 163*(2), 313–335. doi:10.1628/093245607781261351

Gülcan, A. & Nedim Bal, P. (2014). Genç Yetişkinlerde İyimserliğin Mutluluk ve Yaşam Doyumu Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi. *Asya Öğretim Dergisi, 2*(1), 41-52

Gümüştekin, G., E. & Öztemiz, A., B. (2005). Örgütlerde Stresin Verimlilik ve Performansla Etkileşimi, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14*(1), 271-288.

Gündüz, H. (2008). *İlköğretim Okullarında Örgütsel İklim ile Öğretmenlerin İş Doyumu Arasındaki İlişki (Gaziantep İli Örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

Güven, D. (2010). Profesyonel Bir Meslek Olarak Türkiye'de Öğretmenlik. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi, 27*(2), 13-21.

Haseski, H.İ., Odabaşı, H.F. & Kuzu, A. (2015). Türkiye'de Yaşamboyu Öğrenme ve Yansımaları. Buket Akkoyunlu, Aytekin İşman, Hatice Ferhan Odabaşı (Editörler), *Eğitim Teknolojileri Okumaları* (1. Baskı) içinde (s. 41-60). Ankara: Ayrıntı Basımevi

Haybron, D. (2000). Two philosophical problems in the study of happiness. Journal of Happiness Studies, 1, 207-225.

Kılınç, M. & Uzun, K. (2020). Ergenlerin Yaşam Doyumlarının Yordayıcıları Olarak Direkt ve Dolaylı Akran Baskısı. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 16*(28). Doi:10.26466/opus.748254

Hoboubi, N., Choobineh, A., Kamari Ghanavati, F., Keshavarzi, S., & Akbar Hosseini, A. (2016). The Impact of Job Stress and Job Satisfaction on Workforce Productivity in an Iranian Petrochemical Industry. *Safety and Health at Work*, *8*(1), 67–71. doi:10.1016/j.shaw.2016.07.002

Huang, P. H. (2008) "Authentic Happiness, Self-Knowledge and Legal Policy," *Minn. J.L. Sci.& Tech. 9*(2), 755-784.

Işık, M. & Bahat, İ. (2021). Teknoloji Bağlamında Eğitimde Fırsat Eşitsizliği: Eğitime Erişime Yönelik Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7*(2), 498-517. Doi: 10.31592/aeusbed.908232

İmamoğlu, H., V. & Siyimer-İmamoğlu, F. (2020) Coronavirüs Salgını ve Uzaktan Eğitim Süreci Hakkında Öğretmen Görüşleri: Şehit Bülent Yalçın Spor Lisesi ve Şehit Ertan Yılmaz Güzel Sanatlar Lisesi (Sinop) Örneği. *Journal of Humanities and Tourism Research, 10*(4), 742-761 Doi: 10.14230/johut890

İşman, A. (2011). *Uzaktan Eğitim.* Ankara: Pegem Yayınevi.

Jacobs, R., & Solomon, T. (1977). Strategies For Enhancing The Prediction Of Job Performance From Job Satisfaction. *Journal of Applied Psychology, 62,* 417–421. http://dx.doi.org/10.1037/0021-9010.62.4.417

Janicijevic, N., Kovacevic, P. & Petrovic, I. (2015). Identifying Organizational Factors of Job Satisfaction: The Case of One Serbian Company. *Economic Annals, 205*, 73-104, Doi:10.2298/eka1505073j

Janson, P., & Martin, J. K. (1982). Job Satisfaction and Age: A Test of Two Views. *Social Forces, 60*(4), 1089. doi:10.2307/2577879

Janssen, S., & Backes-Gellner, U. (2015). Occupational Stereotypes and Gender-Specific Job Satisfaction. Industrial Relations: *A Journal of Economy and Society, 55*(1), 71–91. doi:10.1111/irel.12126

Jillinda, J., Kidwell Karen M., Vander, L. & Sandra, L. J. (2000). Knowledge Management Practices Applying Corporate In Higher Education. *Educause Quarterly, 23*(4), 28-33.

Judge, T. A., Weiss, H. M., Kammeyer-Mueller, J. D., & Hulin, C. L. (2017). Job Attitudes, Job Satisfaction, and Job Affect: A Century of Continuity and of Change. *Journal of Applied Psychology. Advance online publication*. http://dx.doi.org/10.1037/apl0000181

Jung, K., Jae Moon, M., & Sung Deuk Hahm. (2007). Do Age, Gender, and Sector Affect Job Satisfaction? Results From the Korean Labor and Income Panel Data. *Review of Public Personnel Administration, 27*(2), 125–146. doi:10.1177/0734371x06289229

Kalleberg, A., L. (1977). Work Values and Job Rewards: A Theory of Job Satisfaction. *American Sociological Review, 42*(1), 124-1143 https://doi.org/10.2307/2117735

Karaca, Y., Selçuk, M. H. & Kalaycı M. C. (2021). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin COVID-19 Fobilerinin İncelenmesi. *Türkiye Klinikleri Spor Bilimleri Dergisi.* Doi:10.5336/sportsci.2020-80011

Karaçay, B. (2012). Modern bilimin ışığında mutluluğun sırları. *Bilim ve Teknik, 532,* 16-25.

Karadeniz, G. & Zabcı, N. (2020). Pandemi Döneminde Uzaktan Eğitim Veren Öğretmenlerin Çalışma Koşulları ve Algıladıkları Stres ile Psikolojik İyi Oluşları Arasındaki İlişki. *MSGSÜ Sosyal Bilimler Dergisi, 2*(22): 301-314.

Karaduman, G. (2018). *Bağlantıcılık Temelli Mikro-Öğrenmenin Yabancı Dil Öğreniminde Uygulanabilirliği: Voscreen Örneği.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Karasu, G. & Sarı, Y., E. (2019). Uzaktan Eğitim ve Yabancı Dil Öğrenme Özerkliği. *Diyalog, 2,* 321-334.

Kardaş, S. (2018). *Beş Faktör Kişilik Özelliklerinin İş Tatmini Üzerindeki Etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Ticaret Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Karip, E. (2020). Covid-19: Okulların Kapatılması ve Sonrası. https://tedmem.org/vurus/covid-19-okullarin-kapatilmasi-ve-sonrasi Erişim Tarihi: 05.11.2020

Kavuk, E., & Demirtaş, H. (2021). COVID-19 Pandemisi Sürecinde Öğretmenlerin Uzaktan Eğitimde Yaşadığı Zorluklar. *E-Uluslararası Pedandragoji Dergisi, 1*(1), 55–73.

Kaya, M. (1981). Aristoteles'in Ahlâk Ve Siyâset Felsefesinin İslâm Dünyasına Yansıması. *Felsefe Arkivi, 22*, 207-243.

Khlaif, Z. N., Salha, S., Affouneh, S., Rashed, H. & ElKimishy, L. A. (2021). The Covid-19 Epidemic: Teachers' Responses To School Closure in Developing Countries. *Technology, Pedagogy and Education, 30*(1), 95–109 https://doi.org/10.1080/1475939X.2020.1851752

Kınık, S. (2007) *Kişilik Özellikleri ile İş Doyumu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Kırık, M. A. (2014) Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi ve Türkiye'deki durumu. *Marmara İletişim Dergisi, 21,* 73-94

Kıvılcım, P. (2014). *Öğretmenlerde İş Doyumu, Özyeterlik İnancı ve Yaşam Doyumu İlişkisinin Karşılaştırılması.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Toros Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

Kızılok, G. E. (2021). *Covıd-19 Salgın Sürecinde Öğretmenlerin Stres Kaynakları ve Davranışsal Bağımlılık Eğilimlerinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.

Koç, S. (2020), *Ortaokul Öğretmenlerinin İş Yeri Mutluluğu ile Bireysel Mutlulukları Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Koruklu, N., Feyzioğlu, B., Özenoğlu Kiremit, H. & Aladağ, E. (2013). Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 25,* 119-137.

Kozma, A. & Stones M. J. (1980). The Measurement of Happiness: Development of the Memorial University Newfoundland Scale of Happiness (MUNSH), *Journal of Gerontology, 35,* 906-912.

Kuhfeld, M., Soland, J., Tarasawa, B., Johnson, A., Ruzek, E., & Liu, J. (2020). Projecting The Potential Impact of COVID-19 School Closures On Academic Achievement. *Educational Researcher, 49*(8), 549–565. Doi: 10.3102/0013189X20965918

Kula, S. (2016). Occupational stress, supervisor support, job satisfaction, and work-related burnout: perceptions of Turkish National Police (TNP) members. *Police Practice and Research, 18*(2), 146–159. doi:10.1080/15614263.2016.1250630

Kumaş, V. & Deniz, L. (2010). Öğretmenlerin İş doyum Düzeylerinin İncelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 32,* 123-139.

Lee, R. & Wilbur, E. R. (1985). Age, Education, Job Tenure, Salary, Job Characteristics, and Job Satisfaction: A Multivariate Analysis. *Human Relations, 38*(8), 781-791. doi:10.1177/001872678503800806

Levent, A. F. (2016) Öğretmenlerin Değişime Hazır Olma Durumlarının Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 43,* 117-134. Doi: 10.15285/ebd.09059

Locke, E. A. (1969). What is job satisfaction? *Organizational Behavior and Human Performance, 4*(4), 309–336. doi:10.1016/0030-5073(69)90013-0

Locke, E. A. (1970). Job Satisfaction And Job Performance: A Theoretical Analysis. *Organizational Behavior and Human Performance*, *5*(5), 484–500. doi:10.1016/0030 5073(70)90036-x

Lup, D. (2017). Something to Celebrate (or not): The Differing Impact of Promotion to Manager on the Job Satisfaction of Women and Men. *Work, Employment and Society, 32*(2), 407–425. doi:10.1177/0950017017713932

Lynn, R. (1969). Personality Characteristics of A Group of Entrepreneurs. *Occupational Psychology*. *43,* 151-152.

Mammadlı, P. (2019). *Çalışma Hayatında Motivasyon ve İş Doyumu.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

MEB (1973). Milli Eğitim Temel Kanunu, "1739 Sayılı Kanun", Resmi Gazete, 14574, 24.

MEB (2021), "16 Mayıs 2021 Basın Açıklaması". http://www.meb.gov.tr/basin-aciklamasi/haber/23203/tr (Erişim Tarihi: 24 Mayıs 2021).

MEB (2021), "2020-2021 Eğitim Öğretim Yılının İkinci 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 (Erişim Tarihi: 14 Mayıs 2021).

MEB (2021), "İlkokul, Ortaokul ve Liselerde Yüz Yüze Eğitim Detayları Belirlendi." https://www.meb.gov.tr/ilkokul-ortaokul-ve-liselerde-yuz-yuze-egitim-detaylari-belirlendi/haber/22672/tr (Erişim Tarihi: 14 Mayıs 2021).

MEB (2021), "Tablet Bilgisayar Desteğinin 12. Fazında, 42 Bin 873 Tablet Daha 62 İldeki Öğrencilerimize Ulaşıyor" http://www.meb.gov.tr/tablet-bilgisayar-desteginin-12-fazinda-42-bin-873-tablet-daha-62-ildeki-ogrencilerimize-ulasiyor/haber/23030/tr (Erişim Tarihi: 17 Mayıs 2021)

MEB (2021), "Yüz Yüze Eğitime Verdiğimiz Bu Aranın Son Olmasını Yürekten Diliyorum" https://www.meb.gov.tr/yuz-yuze-egitime-verdigimiz-bu-aranin-son-olmasini-yurekten-diliyorum/haber/23012/tr (Erişim Tarihi: 14 Mayıs 2021).

Murphy, K. J. (1985). Corporate performance and managerial remuneration. *Journal of Accounting and Economics, 7*(1-3), 11–42. doi:10.1016/0165-4101(85)90026-6

Murphy, R., & Wyness, G. (2020). Minority Report: The Impact Of Predicted Grades On University Admissions of Disadvantaged Groups. *Education Economics,* 1–18. doi:10.1080/09645292.2020.1761945

Nalkıran, T. (2019) *Sınıf Öğretmenlerinin İş Mutluluğunu Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Amasya Üniversitesi, Amasya

Naveed, A., Usman, A. & Bushra, F. (2011). Promotion: A Predictor of Job Satisfaction A Study of Glass Industry of Lahore (Pakistan). *International Journal of Business and Social Science, 2*(16), 301-305.

Ormel, J., Lindenberg, S., Steverink, N., & Verbrugge, L. M. (1999). Subjective Well-Being and Social Production Functions. *Social Indicators Research, 46*(1), 61–90. https://doi.org/10.1023/A:1006907811502

Özcan Z. E. (2013). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin İş Doyumu (Niğde İli Örneği).* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Özdemir, A. & Esmer, E. (2020). Bir Karma Yöntem Araştırması: Neden Bazı Öğretmen Adayları Uzaktan Eğitim ile Alınan Derslerde Daha Başarılı? *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi, 6*(1), 57-78.

Özdoğan, A., Ç. & Berkant H., G. (2020). Covid-19 Pandemi Dönemindeki Uzaktan Eğitime İlişkin Paydaş Görüşlerinin İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi 49*(1), 13-43. Doi:10.37669/milliegitim.788118

Özer, M. (2020). Educational Policy Actions by the Ministry of National Education in the times of COVID-19. *Kastamonu Education Journal, 28*(3), 1124-1129 doi: 10.24106/kefdergi.722280

Özer, M. & Suna, H. E. (2020). Covid-19 salgını ve eğitim. M. Şeker, A. Özer ve C. Korkut, (Editörler), *Küresel toplumun anatomisi: İnsan ve toplumun geleceği* (1.Baskı) içinde (s. 171-192). Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi – TÜBA.

Özkan, R. (2005), Birey ve Toplum Gelişiminde Öğretmenlik Mesleğinin Önemi. *Milli Eğitim Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi, 33*(166).

Parlar, H. (2012). Bilgi Toplumu, Değişim ve Yeni Eğitim Paradigması. *2*(4), 193-209.

Perugini, C., & Vladisavljević, M. (2019). Gender Inequality and The Gender-Job Satisfaction Paradox İn Europe. *Labour Economics 60,* 129-147. doi:10.1016/j.labeco.2019.06.006

Piopiunik, M., Schwerdt, G., Simon, L. & Woessmann, L. (2020). Skills, signals, and employability: An experimental investigation. *European Economic Review 123,* 1-25 https://doi.org/10.1016/j.euroecorev.2020.103374.

Rastogi, M. & Dhingra, V. (2021). Measuring The Impact of Intrinsic and Extrinsic Factors On Job Satisfaction of Teachers During Covid-19. *Journal of Contemporary Issues in Business and Government 27*(2), 5321-5338 Doi: 10.47750/cibg.2021.27.02.540

Raziq, A. & Maulabakhsh, R. (2015). Impact of Working Environment on Job Satisfaction. *Procedia Economics and Finance, 23,* 717–725. doi:10.1016/s2212-5671(15)00524-9

Reio, T. G. & Wiswell, A. (2000). Field Investigation of The Relationship Among Adult Curiosity, Workplace Learning, and Job Performance. *Human Resource Development Quarterly, 11,* 5-30. doi:10.1002/1532-1096

Ross, C. E., & Reskin, B. F. (1992). Education, control at work, and job satisfaction. *Social Science Research, 21*(2), 134–148. doi:10.1016/0049-089x(92)90012-6

Rowden, R.W. (2000). Invited Reaction: Relationship Among Curiosity, Workplace Learning, and Job Performance. *Human Resource Development Quarterly, 11,* 31-34.

Ruksasuk, N. (1999). Library and Information Science Distance Education in Thailand in The Next Decade. *65. IFLA Counctt and General Conference*, Bangkok.

Ryff, C. D., (1995). Psychological Well-Being in Adult Life. *Curren Directions in Psychological Science, 4,* 99-104.

Safia, M. (2020). *Öğretmenlerin algılarına göre ortaokul müdürlerinin dönüşümcü liderlik rolleri ile okulların öğrenen örgüt olma ve öğretmenlerin iş tatmini düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Saleh, S. D. & Otis, J. L. (1964). Age and Level of Job Satisfaction. *Personnel Psychology, 17*(4), 425–430. doi:10.1111/j.1744-6570.1964.tb00077.x

Samancı Keskin, N. (2020) *Pandemi Döneminde Öğretmen Olmak*. Kalkınma Atolyesi.

Sapmaz, F. & Doğan, T. (2012). İyimserliğin Mutluluk ve Yaşam Doyumuna Etkisinin İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *8*(3), 63-69.

Sarı, T. & Çakır, G. (2016). Mutluluk Korkusu İle Öznel Ve Psikolojik İyi Oluş Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, *5*, 222-229.

Schechter, C. & Qadach, M. (2012). Toward An Organizational Model of Change In Elementary Schools: The Contribution Of Organizational Learning Mechanisms. *Educational Administration Quarterly*, *48*(1), 116-153.

Schneider, B., & Snyder, R.A. (1975). Some relationships between job satisfaction and organization climate. Journal of Applied Psychology, *60*(3), 318-328.

Seligman, M., E., P. (2007). Coaching and Positive Psychology. *Australian Psychologist 42*(4):266-267 Doi:10.1080/00050060701648233

Sevimli, F. & İşcan, Ö. (2005). Bireysel ve İş Ortamına Ait Etkenler Açısından İş Doyumu. *Ege Academic Review*, *5*(1), 55-64.

Sewell, B. B., & Gilbert, C. (2015). What Makes Access Services Staff Happy? A Job Satisfaction Survey. *Journal of Access Services, 12*(3-4), 47–74. doi:10.1080/15367967.2015.1061435

Sezgin, S. & Fırat, M. (2020). Covid-19 Pandemisinde Uzaktan Eğitime Geçiş ve Dijital Uçurum Tehlikesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırma Dergisi (AUAd), 6*(4), 37-54

Sharma, S. K. & Kitchens, F. L. (2004). Web Services Architecture For M-Learning. *Electronic Journal on e-Learning, 2*(1), 203-216.

Sousa-Poza, A. & Sousa-Poza, A. A. (2000). Taking another look at the gender/job-satisfaction paradox. *Kyklos, 53*(2), 135-152.

Spector, P. E. (1982). Behavior in organizations as a function of employee's locus of control. *Psychological Bulletin, 91*(3), 482–497. https://doi.org/10.1037/0033-2909.91.3.482

Speroff, B. J. (1955). Job Satisfaction and Interpersonal Desirability Values. *American Sociological Association*, *18*(1), 69. doi:10.2307/2785829

Suganya, S. & Sankareshwari, B. (2020). Job Satisfaction Level on Online Teaching among Higher Secondary School Teachers during Covid-19 Pandemic. *Shanlax International Journal of Education, 9*(1), 138–145. https://doi.org/10.34293/education.v9i1.3530

Şahin, D. (2014), Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması. *Ege Üniversitesi Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi, 13*(25), 87-102.

Şahin, İ. (2013). Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeyleri. *Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 10* (1), 142-167.

Şeker, M. (2009). Mutluluk Ekonomisi. *İstanbul Journal of Sociological Studies, 0*(39), 115-140.

Şener, G. (2018). Türkiye'de Yaşanan Eğitim Sorunlarına Güncel Bir Bakış. *Milli Eğitim Dergisi, 47*(218), 187-200

Şenol, C. (2020), *Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellik Algılarının Mesleki Statü, İş Memnuniyeti ve Öz Yeterlik Algıları Üzerine Etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Şimşek, Y. & Yıldırım, C.M. (2004). *Öğrenen okulların kültürel yapıları*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.

Şimşek-Yılmaz, D. (2019). "Bilgi Teknolojileri Nedir?" https://www.iienstitu.com/blog/bilgi-teknolojileri-nedir (Erişim Tarihi: 16 Mayıs 2021).

Şimşir, Z. (2020). Pandemi Sürecinin Öğrencilerin Ruh Sağlığı Üzerindeki Etkisi ve Okul Psikolojik Danışmanlarının Sorumlulukları. Hasan Bozgeyikli (Editör), *Covid-19 Salgını Gölgesinde Eğitim* içinde (s. 29-36) Ankara: Hermes

Taş, A. & Önder, E. (2010). Yöneticilerin Liderlik Davranışlarının Personel İş Doyumuna Etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 9*(32), 17-30

TDK, (2021). "Etkileşim" sözcüğü. 10 Mayıs 2021 tarihinde https://sozluk.gov.tr/ adresinden erişilmiştir.

TDK, (2021). "Örgüt" sözcüğü. https://sozluk.gov.tr/ (Erişim Tarihi: 25.08.2021).

TEDMEM (2014). Öğretmen Gözüyle Öğretmenlik Mesleği. Türk Eğitim Derneği Yayınları: Ankara. https://tedmem.org/yayin/ogretmen-gozuyle-ogretmenlik-meslegi (Erişim Tarihi: 28 Ekim 2020)

Tengilimoğlu, D. (2005). Hizmet İşletmelerinde Liderlik Davranışları İle İş Doyumu Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma. *Ticaret ve Turizm Egitim Fakültesi Dergisi, 1*, 23-45.

Terzi, Ç. (2011). Türk Eğitim Sistemi'nde Okulların Örgüt ve Yönetim Yapısı ile Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı Arasındaki İlişkinin Çözümlenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International, 1*(1), 75-82.

Terzi, S. (2017), Öğretmenlerin İş Doyumları ile Mutluluk Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Dergisi, 6*(17), 475-487.

Tınaztepe, C. (2012). Örgüt İçi Etkin İletişimin Örgütsel Sinizme Etkisi. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi 4*(1), 53-63.

Titizoğlu, Ö. Ç. & Eren, M. Ş. (2014). Dönüşümcü ve Etkileşimci Liderlik Tarzlarının Örgütsel Özdeşleşme ve İş Tatmini Üzerindeki Etkileri. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi, 14*(27), 275-303. Doi: 10.30976/susead.302228

Tulunay-Ateş, Ö. (2016), Öğrencilerin Öğretmen ve Okul Metaforları. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi (UGEAD), 2*(1), 78-93.

Turner, K. L., Hughes, M. & Presland, K. (2020). Learning Loss, A Potential Challenge For Transition To Undergraduate Study Following COVID-19 School Disruption. *Journal of Chemical Education, 97*, 3346-3352. Doi: 10.1021/acs.jchemed.0c00705?ref=pdf

Tuzgöl Dost, M. (2004). *Üniversite Öğrencilerinin Öznel İyi Oluş Düzeyleri.* (Doktora Tezi) Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

TÜİK (2019). Yaşam Memnuniyeti Araştırması. https://tuikweb.tuik.gov.tr

Türkiye İstatistik Kurumu (2018) Cinsiyete Göre Ücret Dağılımı ve Yaşam Doyumu https://data.tuik.gov.tr/Search/Search?text=cinsiyet (Erişim Tarihi: 29.01.2021).

Uğurluoğlu, Ö. & Çelik, Y. (2009). Örgütlerde Stratejik Liderlik ve Özellikleri. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi, 12*(2), 121-156.

UN Education Agency (2020). Startling Disparities In Digital Learning Emerge As COVID-19 Spreads: *UN Education Agency*. https://news.un.org/en/story/2020/04/1062232 (Erişim Tarihi: 25.12.2021)

UNESCO (2020). COVID-19 Educational Disruption And Response. https://en.unesco.org/covid19/educationresponse (Erişim tarihi: 26.10.2020).

Ünal, M. & Bulunuz, N. (2020). Covıd-19 Salgını Dönemi Uzaktan Eğitim Çalışmaları ve Sonraki Süreçle İlgili Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Görüş ve Önerileri. *Milli Eğitim Dergisi 49*(1), 343-369. Doi: 10.37669/milliegitim.775521

Vroom, V. H. (1962). Ego-Involvement, Job Satisfactıon, And Job Performance. *Personnel Psychology, 15*(2), 159–177. Doi:10.1111/J.1744-6570.1962.Tb01858.X

Vural, G., Eroğlu, K. & Kavuncubaşı, S. (1999). Hemşirelikte Önderlik Davranışı ve İş Doyumu, *Modern Hastane Yönetimi Dergisi, 3*(3),14-17.

Walker, M., Sharp, C. & Sims, D. (2020). *Schools' responses to Covid-19: Job satisfaction and workload of teachers and senior leaders*. Slough: National Foundation for Educational Research (NFER).

Wanous, J. P. (1974). A Causal-Correlational Analysis Of The Job Satisfaction And Performance Relationship. *Journal Of Applied Psychology, 59,* 139-144. http://dx.doi.org/10.1037/h0036532

Weaver, C. N. (1980). Job satisfaction in the United States. *Journal of Applied Psychology, 65,* 364-367.

Yalçın, Z. M. (2020). *Meslek Lislerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Örgüt Kültürü ve Öğrenen Örgüt Algıları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Yazıcı, Ö., M. (2015). *Beden Eğitimi Öğretmeni Adaylarının Mutluluk ve Zindelik Düzeylerinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Yaşin, T. (2016). *Kişilik Özellikleri ve Psikolojik Sermayenin Psikolojik İyi Oluş, Akış Deneyimi, İş Tatmini Ve Çalışan Performansına Etkileri.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Başkent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Yeşil Yıldırım, G. & Levent, A. F. (2021). Okul müdürlerinin öğretmenlere verdikleri disiplin cezalarına ilişkin görüşleri. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 20*(42), 1566-1593. doi:10.46928/iticusbe.989557

Yeşilyurt, E. (2021). Koronavirüs (Covid-19) Pandemisinin Açık Bir Sistem Olarak Eğitime Yansıması. Doç. Dr. Mehmet Dalkılıç (Editör). *INSAC Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri İçin Bilimsel Gelişmeler Kongresi (ICSDSE 2021)* içinde (Ss. 115-127). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.

Yetim, Ü. (2001). *Toplumdan Bireye Mutluluk Resimleri*, İstanbul: Bağlam Yayıncılık.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* 11. Baskı. Ankara: Seçkin Yayınevi

Yılmaz, A. (2017). *Mutluluk Ekonomisi; Sosyo-Ekonomik Yapının Toplumsal Mutluluk Algısı ve Memnuniyetine Etkisi: Türkiye Örneği.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Türk Hava Kurumu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Yılmaz, K. & Altınkurt, Y. (2012). Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Güç Kaynakları ile Öğretmenlerin İş Doyumu Arasındaki İlişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 20*(2), 385-402.

Yurtseven, S. (2019), *Öğretmenlerin Mesleki Mutluluklarının İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Zan, N. (2020). Kimya Öğretmenlerinin; Covid-19 Sürecinde Uzaktan Eğitim Uygulamaları Hakkında Görüşleri. *Türkiye Kimya Derneği Dergisi Kısım C: Kimya Eğitimi, 6*(2). Doi:10.37995/jotcsc.991409

Zaniboni, S., Truxillo, D., Rineer, J. & Bodner, T. E (2016). Relating Age, Decision Authority, Job Satisfaction, and Mental Health: A Study of Construction Workers. *Work, Aging and Retirement, 2*(4), 428–435 doi:10.1093/workar/waw006

EKLER

EK 1: GÖRÜŞME FORMU

Sayın Öğretmenim Merhaba,

Ben, Alper KARAHAN. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Tezli Yüksek Lisans Programında öğrenim görmekteyim. Yüksek Lisans öğrencisi olarak "Pandemi Döneminde Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşlerinin Mesleki Mutluluk Açısından İncelenmesi" adında nitel bir tez çalışması yürütmekteyim. Bu araştırmanın amacı; öğretmenlerin, pandemi döneminde geçilen uzaktan eğitime yönelik deneyimlerinin / görüşlerinin ortaya çıkarılması ve bu durumların mesleki mutluluk özelinde değerlendirilmesidir.

Bu amaç doğrultusunda, aşağıda yer alan açık uçlu soruları gönüllülük esasına dayalı olarak size yöneltmek istiyorum. Sorulara verdiğiniz tüm cevaplar ve kişisel bilgiler sadece bu araştırmada kullanılacak olup kesinlikle gizli kalacaktır. Sorulara içtenlikle cevap vereceğinizi umuyorum. Sorulara istediğiniz uzunlukta cevap verebilirsiniz. Verdiğiniz cevapları örneklerle pekiştirebilir, daha detaylı hale getirebilirsiniz. İlk bölüm kişisel bilgi formundan oluşmaktadır. İkinci bölümde ise araştırma soruları bulunmaktadır.

Bu araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz ve bu şekilde bilime katkıda bulunduğunuz için çok teşekkür ederim.

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Yaş:

Cinsiyet:

Medeni Durum:

Öğretmenlikte geçirdiğiniz süre:

Öğrenim Düzeyi:

Branş:

Görev Yapılan Okul Türü:

SORULAR

1. **Mutluluk** denildiğinde aklınıza neler gelmektedir/Mutluluk size ne ifade etmektedir?
2. **Mesleki mutluluk** denildiğinde aklınıza neler gelmektedir/Mesleki mutluluk size ne ifade etmektedir?
3. Pandemi nedeniyle geçilen uzaktan eğitim döneminde; **derse hazırlıkta, ders sırasında ve ders sonrasında** yaşanan değişikliklere yönelik deneyimleriniz nelerdir?
4. Uzaktan eğitim döneminde, **öğrenciler ve veliler ile olan iletişiminiz** hakkında görüşleriniz nelerdir?
5. Uzaktan eğitim sürecinde, **meslektaşlarınızla ve yönetim ile olan fiziksel uzaklık** (okul ortamından uzak olma) neticesinde elde ettiğiniz deneyimlerden bahseder misiniz?

6. Uzaktan eğitim verdiğiniz dönemde, **öğrenci kazanımları, öğrenci başarısı ve ölçme değerlendirme** ilgili görüşleriniz nelerdir?
7. Pandemi nedeniyle geçilen uzaktan eğitim sürecinde sizi **mesleki anlamda mutlu** eden deneyimlerinizden bahsedebilir misiniz?
8. Pandemi nedeniyle geçilen uzaktan eğitim sürecinde sizi **mesleki anlamda mutsuz** eden deneyimlerinizden bahsedebilir misiniz?
9. Yüz yüze eğitim ile uzaktan eğitimi mesleki mutluluk özelinde kıyaslayabilir misiniz? (Sizi hangisi mesleki anlamda daha mutlu etti ve neden?)
10. Pandemi nedeniyle geçilen uzaktan eğitim döneminde, mesleki mutluluğunuza etki ettiğini düşündüğünüz başka faktörler var mı? Varsa, deneyimlerinizi paylaşır mısınız?
11. Bu dönemde öğretmenlerin mesleki mutluluklarını arttırmak için ne gibi faaliyetler gerçekleştirilebilirdi? Öneriniz nelerdir? (İdare, İlçe ve İl Milli Eğitim veya diğer paydaşlar neler yapabilirdi?)