



## Pandemi Sürecinde Sınıf Öğretmeni Olmak: Bir Fenomenoloji Çalışması \*

Durmuş Burak <sup>1</sup>, Esra Saraç Yıldırım <sup>2</sup>

### Öz

COVID-19 pandemisi hayatın her alanını olumsuz etkilemiştir. Eğitim de bu anlamda olumsuz etkilenmiş, kesintiye ve değişime uğramıştır. Dünyanın çoğu ülkesinde olduğu gibi Türkiye’de de eğitim sürecine yönelik radikal önlemler alınmıştır. Dolayısıyla eğitim paydaşları pandemi öncesine göre oldukça farklı uygulama ve öğretimsel faaliyetleri deneyimlemiştir. Bu noktada ilkokullarda genel önlemlerin dışında, zaman zaman farklı uygulamalar gerçekleştirilmiş (şehir merkezlerinde uzaktan, köylerde yüz yüze öğretim gibi), bu doğrultuda da sınıf öğretmenleri aynı zaman diliminde farklı deneyimler yaşamış ve öğretime farklı anlamlar yüklemişlerdir. Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin COVID-19 pandemisi sürecinde yaşadıkları öğretmenlik deneyimlerinin anlamlandırılması amaçlanmıştır. Betimsel fenomenoloji olarak desenlenen çalışmanın katılımcıları kartopu örnekleme yöntemleriyle belirlenmiştir. Eğitim düzeyi, görev yapılan okulun yeri, öğretmenlik yapılan sınıfın düzeyi, cinsiyet ve kıdem açısından çeşitlilik gösteren dokuz sınıf öğretmeni çalışmanın katılımcılarını oluşturmuştur. Çevrim içi yöntemlerle gerçekleştirilen görüşmeler yoluyla elde edilen nitel veriler fenomenolojik veri analizi yaklaşımıyla çözümlenmiştir. Analizler doğrultusunda sınıf öğretmenlerinin pandemi sürecindeki deneyimleri ve bu deneyimlerine yükledikleri anlamlar “Gelişim Odaklı Olmak”, “Rehberlik”, “Öğretim Tasarımcısı”, “Çözüm Odaklı Olmak”, “İşbirlikli Süreç Yönetimi” ve “Sosyal Sorumluluk” temalarını oluşturmuştur. Bu doğrultuda sınıf öğretmenlerinin pandemi sürecinde dijital okur-yazar kimliği geliştirdikleri, veli ve öğrencilere sosyal ve eğitsel rehberlik yaptıkları, teknoloji odaklı yeni yöntem-teknipler deneyimledikleri, süreçte yaşadıkları sorunlara bireysel çözümler ürettikleri, meslektaşları ile geçmişe göre daha çok dayanışma gösterdikleri ve toplumun farklı kesimlerine de hizmet vermeye çalıştıkları sonucuna ulaşılmıştır.

### Anahtar Kelimeler

COVID-19  
Pandemi  
Uzaktan eğitim  
Sınıf öğretmeni  
Deneyim  
Fenomenoloji

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 08.01.2023

Kabul Tarihi: 25.11.2023

Elektronik Yayın Tarihi: 22.04.2024

DOI: 10.15390/EB.2024.12491

\* Bu çalışmanın bir bölümü 1-4 Nisan 2021 tarihleri arasında düzenlenen International Conference on Research in Education and Science (ICRES) Konferansı’nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>1</sup> Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Kilisli Muallim Rifat Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Türkiye, [dburak@kilis.edu.tr](mailto:dburak@kilis.edu.tr)

<sup>2</sup> Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Kilisli Muallim Rifat Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Türkiye, [esrasarac@kilis.edu.tr](mailto:esrasarac@kilis.edu.tr)

## Giriş

Savaş, kriz, salgın gibi kritik zamanlarda olağan dışı bir hızla değişim ve dönüşüm yaşanabilmektedir. Yakın tarihte yaşanan COVID-19 salgını dünya çapında etki göstermiş ve yaşanan bu pandemi hayatın her alanını derinden etkilemiştir. Eğitim de bu anlamda pandemi sürecinden derinden etkilenmiştir. Pek çok ülkede olduğu gibi Türkiye’de eğitim-öğretim süreci birçok kez kesintiye uğramış, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından ülke genelinde farklı uygulamalarla eğitim-öğretim devam ettirilmeye çalışılmıştır. Dünyada olduğu gibi Türkiye’de de eğitimin sürekliliğini sağlamak için MEB, eğitim ve öğretim sürecini uzaktan eğitim faaliyeti ile sürdürme kararı almıştır. Bu süreçte Eğitim Bilişim Ağı (EBA) üzerinden ve televizyon kanalları yardımıyla eğitim ve öğretim yapılmaya başlanmış ve uzaktan eğitim uygulamasına geçilmiştir. Dolayısıyla eğitim paydaşları pandemi öncesine göre oldukça farklı uygulama ve öğretimsel faaliyetleri deneyimlemiştir. Bu noktada ilkokullarda genel önlemlerin dışında, zaman zaman farklı uygulamalar gerçekleştirilmiş (şehir merkezlerinde uzaktan, köylerde hibrit öğretim gibi), bu doğrultuda da sınıf öğretmenleri aynı zaman diliminde farklı deneyimler yaşamış ve öğretime farklı anlamlar yüklemişlerdir. Bu anlamda pandemi döneminde yerel ölçekte eğitimdeki bu zorunlu değişim ve farklılaşma süreci, kısa ve uzun vadede ilkokullardaki eğitim-öğretim uygulamaları için bir fırsat olarak değerlendirilebilir. Kısa vadede çevrim içi eğitim ortamlarının, ilkokul öğretmenlerin ve öğrencilerin çıkarlarına nasıl hizmet ettiğini ve yüksek düzeyde öğrenci katılımını ve sonuçlarını nasıl sağladığını keşfetmek sürecin işleyişini görmek açısından etkili olacaktır. Uzun vadede, COVID-19 pandemisinin ilkokullarda nasıl çalıştığını, neye öncelik verdiğimiz ve kurumsal ortamlarda nelerin aksamasına izin verdiğimiz ilişkin sonuçları önemli olabilir (Allen, Rowan ve Singh, 2020). Flores’e (2020) göre de bu sağlık krizi eğitimi, öğretmen eğitimini ve eğitim kurumlarını yeniden şekillendirme fırsatlarını beraberinde getirmiştir. Bu noktada yaşanan pandemi sürecinde sınıf öğretmenlerinin deneyimlerini anlamak ve geleceğin sınıf öğretmenlerine aktarmak oldukça önemli bir hale gelmiştir.

### *Uzaktan Eğitim*

Mevcut literatürde uzaktan eğitim uygulamaları için çevrim içi öğrenme, sanal eğitim, acil uzaktan eğitim, acil durum e-öğrenme gibi geniş bir kavram dizisi yer almaktadır. Bu kavramlar, kısmen farklı anlamlar içermesine karşın genellikle birbirinin yerine kullanılmaktadır (Mankki ve Rähkä, 2022). Bu çalışmada, pandemi döneminde genel olarak sürdürülen yüz yüze olmayan eğitimi tanımlamak için uzaktan eğitim kavramı kullanılmıştır. Uzaktan eğitim literatürde farklı şekillerde tanımlanmış olsa da genel olarak öğrenen ve öğreticinin zamandan ve mekândan bağımsız bir şekilde zengin dijital öğretim materyalleri ve iletişim teknolojileriyle birlikte eş zamanlı veya eş zamansız bir şekilde öğretimin gerçekleştirildiği öğretim yöntemi şeklinde tanımlanabilir (Boz, 2019). Uzaktan öğretim dikkatli bir şekilde tasarlandığında, mekân ve zamanla bağlantılı öğrenmenin önündeki birçok geleneksel engelin üstesinden gelmede oldukça etkili olabilir (Murray vd., 2020). Mekân ve zaman unsurları büyük ölçüde uzaktan öğretimin senkron (yani öğrencilerin gerçek zamanlı olarak soru sorabileceği veya talimat talep edebileceği video konferans veya canlı sohbet yoluyla) veya asenkron (yani öğrencilerin kendi seçtikleri bir zamanda kendi kendilerine çalışabilecekleri çevrim içi olarak yayınlanan videolar, materyaller ve ödevler yoluyla) bir yaklaşım kullanılarak sunulmak üzere tasarlanıp tasarlanmadığına bağlıdır (Murphy, Rodríguez-Manzanares ve Barbour, 2011).

Uzaktan eğitimde, öğretici ve öğrenenin bir araya gelmelerine ihtiyaç duymamaktadır ve böylece öğretici ve öğrenenin bir araya gelmeleri için harcanan zaman ve ulaşım ücretini ortadan kaldırdığı gibi COVID-19 küresel salgınında olduğu gibi sağlık problemlerinin de önüne geçmektedir (Davis, Gough ve Taylor, 2019). Geleneksel eğitimden yararlanamayan, kişisel ve eğitsel gelişime zaman ayıramayan bireylerin eğitim sistemine katılmasına ve bireysel çalışmalarına fırsat sağlar (Özyürek ve Bedge, 2016). Örgün eğitimin sebep olduğu sınırlamayı azaltan alternatif çözümler getiren ve fırsat eşitliği sağlayan uzaktan eğitim, aynı zamanda zenginleştirilmiş öğrenme ortamları sağlamaktadır (Fidan, 2016). Uzaktan eğitimin bu avantajlarının yanında bazı sınırlılıkları da vardır. Bu sınırlılıklar arasında yüz yüze eğitim sürecinde oluşan ilişkilerin kolay sağlanamaması, öğrencinin akranları ile sosyalleşmesini engellemesi, öğrenme sürecinde yardıma ve telkine ihtiyacı olan öğrenciye

ulaşma açısından yetersiz kalması, bir yerde çalışan öğrencilerin dinlenme zamanını alması, teoriden ziyade uygulama gerektiren derslerde yetersiz kalması ve yarar sağlayamamasıdır (Aktay ve Keser, 2023). Bunlarla birlikte etkili bir uzaktan eğitim, doğası gereği, dijital teknolojilerin kullanımının bir ön koşul olmadığı birçok yüz yüze sınıf ortamının aksine, öğretmenlerin dijital öğretim araçlarını nasıl kullanacaklarını anlamalarını gerektirir (Carrillo ve Flores, 2020; Scully, Lehane ve Scully, 2021).

### ***Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Geçişi***

Çoğu iş kolunda, profesyonellerden, sürekli olarak becerilerini ve bilgilerini değişen ortamlara uyarlamaları istenir. Bu beklentiler eğitim alanındaki profesyoneller için de geçerlidir: toplumdaki çeşitli değişimler ve eğitim reformları kariyerleri boyunca bunlara uyum sağlayabilen ve kendilerini geliştirebilen öğretmenler gerektirir (Jansen in de Wal, den Brok, Hooijer, Martens ve van den Beemt, 2014). Pandeminin başlangıcında uzaktan eğitim ortamına hızlı ve beklenmedik geçiş, dünya çapında öğretmenler için benzeri görülmemiş bir zorluk yaratmıştır (Carrillo ve Flores, 2020; Kim ve Asbury, 2020). Öğretmenler, bu zorlu süreçte “ön cephede” hizmet etmişlerdir. Bu dönemde mesleki yaşamları açısından son derece belirsiz bir dönemden geçmişlerdir. Uzaktan eğitimde çevrim içi ders anlatım biçimine hızlı geçiş, yalnızca öğretim içeriğini ve materyallerini çevrim içi alana taşımakla kalmayıp, aynı zamanda öğretmenler için önemli ölçüde yoğun iş yüküne yol açmıştır. Özellikle birçok okulda öğretmenler, çevrim içi alana geçişteki zorluklarla birlikte uzun bir süre “yeni normal” olabilecek şeylere uyum sağlamak için mücadele etmişlerdir (Allen vd., 2020).

COVID-19 pandemisi öğretmenlerin birdenbire derslerini çevrim içi olarak düzenlemek zorunda kalmalarına neden olmuştur. Dolayısıyla eğitim kurumlarının çoğunda, dijital öğrenme ortamları ve destek sistemleri tam olarak hazır olmamasına rağmen, eğitimciler kısa bir süre içinde uzaktan öğretime başlamak zorunda kalmışlardır. Yüz yüze eğitimden uzaktan eğitime kısa süredeki geçiş dönemi, öğretmenlerin dijitalleşme açısından profesyonelleşmeleri için bir aciliyet yaratmıştır. OECD (2020), COVID-19 krizinin, eğitim sistemlerinin çoğunun dijital öğrenme fırsatları dünyasına hazır olmadığı bir noktada ortaya çıktığını belirtmektedir (aktaran Mankki ve Rähkä, 2022). Bazı araştırmalar, önemli sayıda yeni dijital aracın ve pedagojik çözümlerin benimsenmesi de dâhil olmak üzere, pandemi sırasındaki büyük dijital sıçramanın öğretmen stres kaynaklarını çoğalttığını göstermiştir (MacIntyre, Gregersen ve Mercer, 2020). İş ve ev arasında fiziksel, zamansal veya psikolojik sınırların olmaması (MacIntyre vd., 2020) ve eğitimcilerin süreçte kendi çocuklarına ödevlerde yardım etme, yardıma ihtiyacı olan aile üyelerine bakma gibi öğretmenlikle paralel şekilde yürütmek zorunda oldukları sorumlulukları onlar için oldukça stresli bir durum haline gelmiştir (Kim ve Asbury, 2020). Tunegarı (2021) farklı disiplinlerdeki öğretmenlerle yaptığı araştırmasında öğretmenlerin çoğunun çevrim içi ortama uyarlanmış öğretim yöntemlerini nadiren kullandıklarını bu konuda öğrencilere rehberlik etmekte zorlandıklarını ortaya koymuştur.

### ***İlkokullarda Uzaktan Eğitim***

Pandemi sırasında, çoğu ülkedeki ilkokullar öğretim faaliyetlerini çevrim içi olarak uzaktan eğitim ile gerçekleştirmiştir. Uzaktan eğitim alan bir öğrencinin başarısı için gerekli özellik özerk (bağımsız) öğrenme becerisidir. Bu beceri, ilkokul öğrencilerinde ve yetişkin öğrencilerde farklı seviyelerdedir. Yetişkinlerin çoğu öğrenmede belli bir özerklik derecesine sahipken, küçük yaşta öğrenciler uzaktan eğitim deneyimlerinde desteğe ihtiyaç duyarlar. Yetişkinler, uzun süreli deneyimlerinin bir sonucu olarak, bağımsız öğrenme becerilerinde uzmanlığa yaklaşırlar. Buna karşın, ilkokul öğrencileri bu beceride göreceli olarak acemidir. Bu beceride uzman olan öğrenciler bilgiyi acemilerden farklı bir şekilde düzenler ve yorumlar. Bu farklılıklar öğrencilerin hatırlama ve problem çözme yeteneklerini etkiler. İlkokul öğrencileri ise üstbilişsel becerilerini kademeli olarak ve rehberlikle geliştirir (Cavanaugh, 2007). Uzaktan eğitimde küçük yaşta öğrencileri yetişkin öğrencilerden ayıran ikinci özellik kontrol odağıdır. Yetişkin öğrenciler küçük yaşta öğrencilere göre daha fazla içsel kontrole sahiptir (Gershaw, 1989, aktaran Cavanaugh, 2007). Burdina, Krapotkina ve Nasyrova (2019) ilkokul öğrencileri ile yaptıkları çalışmada, öğrencilerin ders hedeflerini gerçekleştirmek için yalnızca mentor olarak bir ev öğretmenine değil, aynı zamanda eleştirel düşünme, problem çözme ve öz motivasyonlarına yardımcı olacak bir öğretmene de ihtiyaç duyduklarını ortaya koymuşlardır.

Görüldüğü gibi uzaktan eğitim faaliyetleri tasarlanırken iletişim şekli, materyal niteliği ve öğrenciye bilgi aktarımı gibi birbiriyle dinamik ilişkisi olan pek çok değişkenin dikkatli bir şekilde planlanması gerekmektedir (Tuncer ve Taşpınar, 2008). Bu nedenle uzaktan eğitim süreçlerinin ilkökul öğrencileri için istenilen nitelikte gerçekleştirilmesinde, sınıf öğretmenleri tarafından bu sürecin nasıl planlanıp uygulandığının önemi karşımıza çıkmaktadır.

Pandemi sürecinde sınıf öğretmenleri daha önce sıklıkla kullanmadıkları çevrim içi ders tasarlama ve yürütme, çevrim içi sınav, sanal tahta kullanımı, sanal sınıfta sınıf yönetimini sağlama, dijital ortama ya da harmanlanmış öğrenmeye uygun ders tasarımı yapma ve sanal sınıflarda zaman yönetimi ve öğrencileri çevrim içi derslere motive etme ve güdüleme gibi yeni becerileri edinmek ve göstermek durumunda kalmıştır. Bununla birlikte zaman ve konuma göre yüz yüze ve çevrim içi dersleri bütünleştirme zorunluluğu ile karşı karşıya kalmışlardır. Akıllı tahta veya PowerPoint gibi geleneksel pedagojik teknolojiler yaygın olarak kabul edilip kullanılmasına rağmen, teknoloji destekli öğretimin pedagojik amaçlarla entegrasyonu başka bir düzeydir (Romeo, Lloyd ve Downes, 2012). Dolayısıyla sınıf öğretmenleri öğrenme-öğretme, ölçme-değerlendirme, sınıf yönetimi anlamında daha önce tecrübe etmediği pek çok yenilikle karşılaşmış ve tanışmışlardır. Bu anlamda COVID-19 pandemisi sürecinde sınıf öğretmenlerinin farklı şekillerde öğretmenlik becerileri ve değerleri geliştirmiş olmaları ve yeni deneyimler edinmeleri beklenen bir durumdur.

#### *Araştırmanın Önemi ve Amacı*

COVID-19 pandemisinin eğitim alanındaki etkisi yadsınamayacak düzeydedir. Bu dönemde öğretim kurumlarında eğitim ve öğretimin sürdürülebilirliği tüm ülkeler için çözülmesi gereken önemli bir sorun olmuştur. Öğretmenler bu sorunun çözümünde anahtar rol oynamışlardır. Bu nedenle öğretmenlerin uzaktan eğitim durumlarında üstlendikleri sorumluluklar eğitimin sürdürülebilirliği ve niteliği açısından önemlidir.

Günümüzde pandeminin eğitim alanındaki etkileri devam etmektedir. Her ne kadar uzaktan eğitimin neredeyse iki asırlık bir geçmişi olsa da uzaktan eğitim uygulamaları bu dönemde küresel ölçekte yaygınlaşmış ve hayatımızın önemli bir parçası haline gelmiştir. Pandemi ile birlikte mecburi şekilde hayatımıza giren uzaktan eğitim uygulamaları formal ve informal eğitim ortamlarında giderek yaygın bir şekilde yer almaktadır. Örneğin birçok üniversitede bazı yüksek lisans, doktora dersleri uzaktan eğitimle verilmektedir. Benzer şekilde MEB'in öğretmenler için hazırladığı hizmet içi eğitimlerin bazıları, özel kurumlar aracılığıyla yabancı dil öğrenimi, etkili iletişim becerileri, bilgisayar kullanma becerileri gibi farklı alanlarda uzaktan eğitim uygulamalarındaki artış göze çarpmaktadır. Giderek yaygınlaşan uzaktan eğitim ile ilgili yapılan her çalışma bu sürecin sağlıklı ilerlemesi ve gelecek uygulamalar için alan yazına yapılmış önemli bir katkıdır. Özellikle sürecin en önemli paydaşlarından olan sınıf öğretmenlerinin görüşlerini toplamak sürecin ileride daha etkili sürdürülebilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Öğretmenin öğrenme-öğretme sürecindeki rolü en az eğitim programlarının içeriği kadar önemlidir. İlkokul öğrencilerinin yüksek düzeyde öğretmen bağımlılığı nedeniyle ilkokullar bu süreçten daha fazla etkilenmiştir (Gamage, de Silva ve Gunawardhana, 2020). Bu noktada sınıf öğretmenlerinin COVID-19 pandemi sürecinde yaşadıkları öğretmenlik deneyimlerini nasıl anlamlandırdıkları yanıtlanması gereken bir soru olarak ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla sınıf öğretmenlerinin bu süreçte neler deneyimlediklerini ortaya çıkaracak araştırmalara gereksinim duyulmaktadır.

Literatürde COVID-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitime yönelik öğretmenlerin görüşlerini ortaya koyan birçok araştırma mevcuttur. Bu araştırmaların çoğunun yüksek öğretim (Akdemir ve Kılıç, 2020; Almazova, Krylova, Rubtsova ve Odinokaya, 2020; Düzgün ve Sulak, 2020; Er-Türküresin, 2020; Sepulveda-Escobar ve Morrison, 2020; Yavuz, Kayalı, Balat ve Karaman, 2020) ile ilgili olduğu ya da K-12 düzeyinde farklı disiplinlerde görev yapan öğretmenleri kapsayan karma çalışma gruplarıyla (Alan ve Can, 2021; Alper, 2020; Arslan ve Şumuer, 2020; Chaichaowarat, 2023; Kurnaz, Kaynar, Şentürk Barışık ve Doğrukök, 2020; Küçükakın, Demir ve Gökmenoğlu, 2022; Marshall, Shannon ve Love, 2020; Tunegaru, 2021; Türker ve Dündar, 2020; Weldon, Ma, Ho ve Li, 2021) yürütüldüğü görülmektedir.

Pandemi sürecindeki uzaktan eğitime yönelik sınıf öğretmenleri ile yapılan çalışmaların ise az sayıda olduğu görülmektedir (Beattie, Wilson ve Hendry, 2022; Demir ve Özdaş, 2020; Heikkilä ve Mankki, 2023; Ugur-Erdogmus ve Albayrak, 2022; Yüzbaşıoğlu, Yüzbaşıoğlu, Tekkol ve Kaymakçı, 2023). Sınıf öğretmenlerin COVID-19 pandemisi sürecinde uzaktan eğitim sürecine yönelik görüşlerini inceleyen bu çalışmaların sonuçları ile bazı benzerlikler olmakla birlikte bu çalışmalarda genellikle, öğretmenlerin uzaktan eğitim etkinliklerinin neler olduğu, süreçte yaşadıkları sorunlar ve gelecekteki uygulamalara yönelik önerileri ön plana çıkmıştır. Gerçekleştirilen bu çalışmada ise sınıf öğretmenlerinin pandemi sürecindeki öğretmenlik deneyimlerine odaklanılarak, bu deneyimleri nasıl anlamlandırdıkları bağlam temelinde detaylı bir şekilde analiz edilmiştir. Öğretmenlerin, çevrim içi öğrenmeye uygun ders tasarımı yapma ve yürütme, çevrim içi derslerdeki öğrenmeleri değerlendirme, sanal tahta kullanımı, çevrim içi derslerde sınıf yönetimi ve öğrencilerle etkileşim sağlama, çevrim içi sınıflarda zaman yönetimi, öğrencileri çevrim içi derslere motive etme, ailelerle ve meslektaşlarla iş birliği yapma, yaşanan zorluklar ve bu zorluklarla nasıl baş edildiği gibi birçok farklı durumu nasıl anlamlandırdıkları değerlendirilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin pandemi sürecindeki deneyimlerinin detaylı bir analizinin; sınıf öğretmenliği eğitimi ile ilkökul kapsamında uzaktan eğitim uygulamalarına katkı sağlayacağı ve gelecekteki uzaktan eğitim uygulamaları için veri kaynağı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu fenomenolojik çalışmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin COVID-19 pandemisi sürecinde yaşadıkları öğretmenlik deneyimlerini anlamlandırmaktır. Bu amaçtan hareketle çalışmada “Sınıf öğretmenleri COVID-19 pandemisi sürecinde deneyimledikleri öğretmenliği nasıl anlamlandırmaktadırlar?” problem cümlesine yanıt aranmıştır.

## Yöntem

### *Araştırma Deseni ve Modeli*

Sınıf öğretmenlerinin COVID-19 pandemisi sürecinde yaşadıkları öğretmenlik deneyimlerinin anlamlandırılması amaçlanan bu çalışmada, nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin deneyimleri ve deneyimlerinin anlamlarına odaklanılmıştır. Bu nedenle çalışma fenomenoloji olarak desenlenmiştir. Fenomenoloji temelde bir olguya ilişkin kişisel deneyimlerin ne ve nasıl olduğunu ortaya çıkarmaya çalışan nitel bir araştırma desendir (Ersoy, 2017). Buradaki deneyim bireylerin olgu ile amaçlı bir biçimde ilişkisi sonucunda oluşan bilinçlilik durumudur (Moustakas, 1994). Husserl (1970) insan bilinçliliği ile algılanan deneyimin birlikte anlamlı olduğunu belirtmektedir.

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik deneyimlerinin anlamından daha çok deneyimin ne ve nasıl olduğuna, bir bilinç ögesi olarak ne anlam ifade ettiğine odaklanılmıştır. Dolayısıyla sınıf öğretmenlerinin süreç içerisindeki deneyimlerinin ve algılarının betimlenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda çalışmada fenomenolojik desen içerisinde bireylerin algı ve deneyimlerini betimlemek olan betimleyici fenomenoloji araştırması deseni benimsenmiştir (Ersoy, 2017; Husserl, 1970).

### *Katılımcılar*

Çalışma öncesinde kurumsal araştırma izinleri alınmıştır. Daha sonra katılımcı öğretmen grubunun belirlenmesi ve verilerin elde edilmesi için araştırmacılar aşamalı bir süreç izlemiştir. İlk aşamada katılımcı öğretmenlere ulaşmak ve grubu oluşturmak için araştırmacılar çevrelerindeki öğretmenlerle iletişime geçmiştir. Bu aşamada amaçlı örnekleme tekniklerinden kartopu örnekleme kullanılmıştır. Fenomenoloji araştırmalarında bir grubun ortak deneyimine ulaşmak için kartopu örnekleme kullanılabilir (Creswell, 2007). Bu çalışmada araştırmacılar sınıf öğretmenlerinin COVID-19 pandemisi sürecinde yaşadığı öğretmenlik deneyimine odaklanmışlardır. Sınıf öğretmenliğinin doğası ve öğretmenin çalışma alanının sosyal farklılıkları göz önüne alınarak çeşitlilik sağlanmak istenmiştir. Kartopu örnekleme tekniği istenilen bu durumu sağlamak için bir başlangıç noktası olarak kullanılmış, araştırmacılar çevrelerinde ulaştıkları öğretmenlerden veriler elde ettikten sonra çeşitlilik sağlamak için kimlerle görüşebileceklerini öğrenmişlerdir. Öğretmenlerden aldığı referanslarla diğer sınıf öğretmenlerine ulaşmışlar ve çalışmanın katılımcı grubunu tamamlamışlardır. Bu çalışmanın katılımcılarını oluşturan dokuz sınıf öğretmenine ait tanılayıcı bilgilere Tablo 1’de yer verilmiştir.



**Tablo 1.** Katılımcılar

| *Öğretmen      | Cinsiyet | Çalıştığı yer | Kıdem/Yıl | Çalıştığı sınıf               | Eğitim düzeyi |
|----------------|----------|---------------|-----------|-------------------------------|---------------|
| <b>Burak</b>   | Erkek    | Şehir         | 15        | 4. sınıf                      | Lisans        |
| <b>Çağan</b>   | Erkek    | Şehir         | 22        | 1. sınıf                      | Lisans        |
| <b>Nevra</b>   | Kadın    | İlçe          | 8         | 2. sınıf                      | Doktora       |
| <b>Nursima</b> | Kadın    | Şehir         | 29        | 1. sınıf                      | Yüksek Lisans |
| <b>Mustafa</b> | Erkek    | İlçe          | 9         | 3. sınıf                      | Lisans        |
| <b>Tekin</b>   | Erkek    | Köy           | 17        | Birleştirilmiş sınıflar (3-4) | Doktora       |
| <b>Ekin</b>    | Kadın    | Köy           | 1         | Birleştirilmiş sınıflar (1-4) | Lisans        |
| <b>Pelin</b>   | Kadın    | Şehir         | 26        | 4. sınıf                      | Yüksek Lisans |
| <b>Kağan</b>   | Erkek    | Şehir         | 13        | 3. sınıf                      | Lisans        |

\* Katılımcılara takma isim verilmiştir.

Katılımcıların dördü kadın, beşi ise erkek öğretmendir. Öğretmenlerin tamamı MEB'e bağlı devlet okullarında görev yapmaktadır. Öğretmenlerin görev yaptığı okullar yerleşim yeri olarak farklılık göstermekte, dört öğretmen farklı şehir merkezlerinde, iki öğretmen farklı ilçe merkezlerinde ve iki öğretmen de farklı köylerde çalışmaktadır. Öğretmenlerin mesleki kıdem yılları 1 ile 29 yıl arasında değişmektedir. Öğretmenler, ilkokulun farklı okul uygulamalarında (birleştirilmiş veya bağımsız sınıf uygulamaları) ve farklı sınıf düzeylerinde (1., 2., 3. ve 4. sınıflar) görev yapmaktadır. Ayrıca eğitim düzeyi olarak da farklılık göstermekte, beş öğretmen lisans, iki öğretmen yüksek lisans ve iki öğretmen doktora derecesine sahiptir.

#### *Veri Toplama Süreci ve Aracı*

Bu çalışmanın verileri görüşme tekniğiyle elde edilmiştir. Görüşme süreci araştırmacılar ve katılımcılar arasında planlanan tarihlerde çevrim içi yöntemlerle gerçekleştirilmiştir. ZOOM platformu kullanılarak gerçekleştirilen görüşmeler 2021 Mart-Nisan ayları içerisinde tamamlanmıştır. Görüşmeler katılımcıların izni ile video olarak kaydedilmiştir.

İki aşamalı süren görüşmelerin birinci aşamasında araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu açık uçlu altı ana soru, alternatif sorular ve sonda sorulardan oluşturulmuştur (yarı yapılandırılmış görüşme formu ek olarak sunulmuştur). Görüşme sorularının araştırmanın amacına uygunluğunu belirleyebilmek için yedi uzmanın (üç sınıf eğitimi ve iki eğitim programları ve öğretim alanında çalışan öğretim elemanı, yüksek lisans düzeyinde eğitim almış, 10 yıldan fazla deneyime sahip iki sınıf öğretmeni) değerlendirmeleri ve görüşleri alınmıştır. Soruların değerlendirilmesi için üç kategorili ("Uygun", "Düzeltilmesi Gerekli" ve "Uygun Değil") bir form kullanılmıştır. Form aracılığı ile uzmanlar bağımsız olarak görüşme sorularını değerlendirmişlerdir. Görüşme sorularının uygunluğuna karar verirken çoğunluğun görüşü dikkate alınmış, uzmanlar soruların dördünün uygun olduğunu (n=5; %71 ile n=7; %100 arasında uyum) belirtmiş, ikisinin ise düzeltilmesi gerektiğini (n=4; %57 ile n=5; %71 arasında uyum) ifade etmişlerdir. Uzmanların bağımsız değerlendirmeleri sonrasında düzenlenen çevrim içi bir panelle düzeltilmesi önerilen sorular değerlendirilmiş ve yarı yapılandırılmış görüşme formuna son hali verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak araştırma katılımcılarının dışında bir sınıf öğretmeni ile pilot çalışma yapılmış, öngörülen görüşme süresi belirlenmiş, soruların açık ve anlaşılabilirliği kontrol edilmiştir.

Birinci görüşmeler katılımcılarla planlanan tarihlerde sırayla gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmeler 19 dakika 48 saniye ile 75 dakika 13 saniye arasında sürmüştür. Katılımcıların tümüyle toplam 364 dakika 44 saniye görüşülmüştür. Bu görüşmeler sonrasında verilerin dökümü ve analiz süreci başlatılmıştır. Analizler sonrasında elde edilen bazı bulgularla ilgili derinlemesine bilgi edinilmesi ve katılımcı teyidinin sağlanması amacıyla dört katılımcıyla ikinci görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerde analizler sonrasında amaçlanmıştır. İkinci görüşmeler 9 dakika 49 saniye ile 12 dakika 5 saniye sürmüştür. Bu aşamadaki görüşmelerin toplam süresi ise 38 dakika 27 saniyedir.

### **Verilerin Analizi**

Veri analizleri öncesinde görüşme video kayıtları transkript edilmiştir. Transkriptlerin tutarlılığı incelenmiş, hatalı aktarımlar düzeltilmiştir. Tutarlılık incelemesi sözcükler ve sözcüklerin kullanıldığı bağlam üzerinden gerçekleştirilmiştir. Bunun için araştırmacılar video kayıtlardaki sözcükleri nesnel bir şekilde yazıya dökmeye ve sözcüklerin kullanıldığı bağlamı yorumlamaya çalışmışlardır. Bağımsız gerçekleştirilen transkript süreçleri sonrasında araştırmacılar ortak bakış açısıyla hatalı aktarımları düzeltmişlerdir. Bağlama dönük yorum farklılıklarını tartışmış, ortak kararlar yorumlamalar yapmışlardır. Bu süreçte 97 sayfalık bir görüşme dokümanı elde edilmiştir. Görüşme dokümanları üçer kez okunmuş ve analizler öncesinde analitik notlar alınmıştır. Ayrıca fenomenolojik parantezleme yapılarak betimleme ve yorumlamalar ayırt edilmeye çalışılmıştır. Betimleyici fenomenoloji yapan araştırmacılar, analizlere başlamadan önce kendi önbilgi ve deneyimlerini yani öznel süreçleri parantezleme yaparak analiz biriminden ayırt etmelidir (Creswell, 2007).

Çalışma verileri fenomenolojik veri analiz yaklaşımıyla çözümlenmiştir. Fenomenolojik analiz bireylerin deneyimlerinden yola çıkarak algılarının betimlenmesi sürecidir (Ersoy, 2017). Fenomenolojik veri analiz sürecinde Moustakas'ın (1994) önerdiği beş aşamalı yaklaşım benimsenmiştir. Bu aşamalar; (i) önemli ifadelerin belirlenmesi, (ii) ortak ifadelerin gruplandırılması, (iii) anlam kümelerinin temalandırılması, (iv) yapısal ve dokusal betimlemelerin yapılması ve (v) betimlemelerin birleştirilmesi şeklinde sıralanmaktadır. Bu aşamalarda neler yapıldığı aşağıda sırasıyla açıklanmıştır:

**Önemli ifadelerin belirlenmesi:** Bu aşamada görüşme dokümanları, öncül okuma sırasında alınan notlar, parantezlenen yorum ve parantezlerin dışında kalan betimlemeler ayrı ayrı okunmuş ve gözden geçirilmiştir. Daha sonra dokümanların kodlanmasına geçilmiştir. Kodlama yaparken süreç ve betimsel kodlama teknikleri bir arada kullanılarak eklektik bir yaklaşım kullanılmıştır. İnsanların sahip olduğu şeylerden çok yaptıkları şeylere odaklanarak gerçekleştirilen kodlama türü süreç, eylemlerin süreç içerisindeki değişimine ve eylem-bağlam arasında bağlantı kurmaya odaklanılan kodlama türü ise betimsel kodlamadır (Saldana, 2019). Süreç kodlama yapılarak sınıf öğretmenlerinin deneyimlerini somut açıdan incelemek (öğretim tasarımı yapmak, teknoloji kullanmak, paydaşları motive etmek vb.), betimsel kodlama yaparak da bu deneyimlerin anlamını ortaya çıkarmak amaçlanmıştır (mesleki zorunluluk, verimli öğretim, kişisel gelişim vb.). Bu bağlamda araştırma açısından önemli olduğu düşünülen kavram, ifade ya da bölümler belirlenmiştir. Keşfedici bir yaklaşımla kodlamalara analizler boyunca devam edilmiştir.

**Ortak ifadelerin gruplandırılması:** Kodlamalarda doygunluğa ulaşıldıktan sonra tekrar eden, benzerlik gösteren kodlar bir araya getirilmiş, farklılık gösteren kodlar ayrıştırılmıştır. Ayrıca kodların uygunluğu, tutarlılığı irdelenerek sadeleştirme ve birleştirme işlemleri gerçekleştirilmiştir. Bu aşama sonunda kodlardan oluşan kümeler elde edilmiştir. Bu kümeler tekrar tekrar gözden geçirilmiş, okunmuş ve süreçte analitik notlar alınmıştır.

**Anlam kümelerinin temalandırılması:** Kod kümeleri, analitik notlar çerçevesinde ortak bir bağ oluşturacak şekilde incelenmiştir. Bu süreçte yansıtıcı düşünme eylemleri gerçekleştirilmiş, araştırmacılar kendi deneyim ve gözlemlerinden, sosyal ve kuramsal gerçekliklerden de yola çıkarak temaları isimlendirmiştir.

**Yapısal ve dokusal betimlemelerin yapılması:** Katılımcıların ne deneyimlediğini belirten betimlemeler yapısal, nasıl deneyimlediğini ifade eden betimlemeler ise dokusal betimlemelerdir (Ersoy, 2017). Bu bağlamda oluşturulan temaları tanımlayan yapısal ve dokusal betimlemeler yapılmış, temaların benzerlikleri, farklılıkları ve ilişkileri açıklanmıştır. Bu aşamada her tema kendi içerisinde diğer temalarla bütünlük oluşturacak şekilde yapılandırılmıştır.

**Betimlemelerin birleştirilmesi:** Yapılan yapısal ve dokusal betimlemeler birleştirilmiş, analitik notlarla bu betimlemeler yorumlanmıştır. Doğrudan alıntılarla betimlemeler ve yorumlar desteklenmiştir. Ayrıca bulguların tamamı değerlendirilmiş ve bütünlük sağlanmaya çalışılmıştır. Bu aşamada bulguları görselleştirmek ve bütünü görebilmek için bir diyagram hazırlanmıştır.

### ***Etik, Geçerlik ve Güvenirlik***

Mevcut çalışmada etik boyutun sağlanması için öncelikle gerekli kurumsal ve bireysel izinler alınmıştır. Çalışmanın etik kurul izni 2021/06 sayılı ve 25.02.2021 tarihli karar ile Kilis 7 Aralık Üniversitesinden, araştırma izni ise 22820487 sayılı ve 22.03.2021 tarihli karar ile MEB'den alınmıştır. Araştırma hakkında öncelikle katılımcı öğretmenler bilgilendirilmiş, izinleri alınarak veri toplama süreci tamamen gönüllük esasına göre yürütülmüştür. Araştırma raporunda katılımcı öğretmenleri tanımlayacak veya tanıtacak ifadelerden kaçınılmış, öğretmenlere takma isim verilerek raporlama yapılmıştır. Araştırma süreci katılımcılara açık bir şekilde yürütülmüştür.

Çalışmanın geçerliği ve güvenirliliğini sağlamak için Lincoln ve Guba'nın (1985) önerdiği inandırıcılık, aktarılabilirlik tutarlık ve teyit edilebilirlik ölçütlerinden yararlanılmıştır. Bu doğrultuda gerçekleştirilen işlemler ayrıntılı olarak aşağıda açıklanmıştır.

*İnandırıcılık:* Veri toplama araçlarıyla ulaşılan verilerin gerçeği yansıtması olarak tanımlanan (Merriam, 2013) inandırıcılık ölçütü için araştırmacılar şu işlemleri gerçekleştirmiştir:

- Araştırma sürecinde neler yapıldığı, araştırmacının bu kapsamdaki rolü ayrıntılı olarak betimlenmiştir.
- Araştırma raporunda görüşmelerden elde edilen ifadeler doğrudan aktarılmıştır.
- Araştırmada elde edilen nitel bulgular alanda uzman araştırmacılar ve sınıf öğretmenin denetimine açılmış ve bulguların teyidi sağlanmıştır. Bu aşamada nitel araştırma konusunda uzman iki araştırmacı ve iki sınıf öğretmeniyle gerçekleştirilen çevrim içi panelde kodlar, temalar tartışılmış, dönütler alınmıştır.
- Araştırmada elde edilen nitel verilerin analiz süreci ayrıntılı olarak açıklanmış ve betimlenmiştir.

*Aktarılabilirlik:* Sonuçların benzer ortam ve durumlara transfer edilebilir olması olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada nitel verilerin aktarılabilirliğini artırmak için araştırmacı şu önlemleri almıştır:

- Araştırma sürecinde veri toplama ve analiz süreci ayrıntılı olarak betimlenmiştir.
- Katılımcıların hangi ölçütlere göre seçildiği açıklanmıştır.
- Elde edilen bulgular iç ve dış incelemeye tabi tutularak araştırma sorularına ve alan yazına uygunluk açısından irdelenmiştir.

*Tutarlılık:* Tutarlık nitel araştırma sürecinin zaman, araştırmacı ve mekâna göre sabit olmasıyla ilgilidir (Miles ve Huberman, 1994). Bu çalışmada nitel verilerin tutarlılığını artırmak için araştırmacı şu önlemleri almıştır:

- Görüşme verilerinin toplanmasında katılımcılara aynı sorular sorulmaya çalışılmıştır.
- Araştırma sürecinde elde edilen ses, video ve yazılı ham nitel verilerin dökümü araştırmacılar tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte ham verilerin ve dökümlerin tutarlılığının başka bir uzman tarafından kontrol edilmesi sağlanmıştır. Araştırmacıların daha önce oluşturduğu transkript dokümanı ve görüşmelerde elde edilen video kayıtlar (sadece ses dosyası olarak) bir uzmana sunulmuştur. Uzman, video kayıtlardan araştırmacıların dokümanlara aktardığı sözcük ve bağlam yorumlarını incelemiş, dönütler sağlamış ve tutarlılığını onaylamıştır.



*Teyit Edilebilirlik:* Araştırma sürecinde elde edilen verilerin araştırmacı tarafından teyit edilebilir olması ve anlamlı bir çerçevede sunulması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada nitel verilerin teyit edilebilirliğini artırmak için araştırmacı şu önlemleri almıştır:

- Araştırmacıların araştırma sürecindeki rolü açıklanmış ve konumlandırılmıştır.
- Araştırma sürecinde elde edilen nitel verilerin analiz prosedürü aşamalı olarak açıklanmıştır.
- Araştırma sürecinde elde edilen nitel ham veriler ve bunların analizlerinde ulaşılan bulgular katılımcıların ve alan uzmanlarının onayına sunulmuştur.

### Bulgular

Bu çalışmada “Sınıf öğretmenleri COVID-19 pandemisi sürecinde deneyimledikleri öğretmenliği nasıl anlamlandırmaktadırlar?” araştırma sorusuna yanıt aranmıştır. Bu doğrultuda elde edilen nitel verilerin analizlerine göre “Gelişim Odaklı Olmak”, “Rehberlik”, “Öğretim Tasarımcısı”, “Çözüm Odaklı Olmak”, “İşbirlikli Süreç Yönetimi” ve “Sosyal Sorumluluk” olmak üzere altı temaya ve bu temaları tanımlayan 16 alt temaya ulaşılmıştır. Bu temalara ve temalardaki alt temalara ilişkin bir diyagram aşağıda sunulmuştur. Devamında her bir tema tanımlanmış ve yorumlanmıştır.



Şekil 1. Temalar ve Alt Temalar

### **Gelişim Odaklı Olmak**

Bu tema sınıf öğretmenlerinin pandemi sürecinde öğretmenlik becerilerini geliştirmeye yönelik deneyimlerini tanımlamaktadır. Verilerin analizinde pandemide uzaktan veya hibrit biçimde yürütülen öğretim sürecinin öğretmenlerin teknolojik ve pedagojik becerilerini daha ileri düzeye taşımalarına etken olduğu ya da yeni beceriler elde etmelerine imkân sağladığı bulgularına ulaşılmıştır. Görüşmelerde öğretmenler eğitim-öğretim teknolojileri noktasında yeni beceriler geliştirmelerinin bu süreçte bir zorunluluk haline geldiğini ifade etmişlerdir. Bu zorunluluk karşısında kendilerini bireysel çaba, mesleki dayanışma ve MEB'in süreçte açtığı hizmet içi eğitimlerle geliştirdiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca teknoloji kullanma becerilerini ilkökul öğrencilerinin doğasına uygun olarak pedagojik becerilerle birlikte geliştirmeye çalıştıklarına değinmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin şartların getirisi olarak teknolojik, pedagojik mesleki becerilerinin gelişimleri ile ilgili örnek ifadeler aşağıda sunulmuştur:

*...Hocam işte bu süreçte online dersi nasıl işleyebilirim sorusu çıktı karşıma. Ve işte Web-2 araçlarını biliyorsunuzdur. Onları nasıl kullanabilirim arayışı içerisine girdim. Çevremden, internette faydalanarak yeni şeyler öğrendim... Bunları sınıfımda kullandım... Eskiden görüyordum bazı öğretmenlerde, nasıl yapıyorlar diyordum. Kendim de yapmaya başlayınca yapabiliyormuş hissi oluştu ve teknolojiye karşılığa biraz daha olumlu bakmaya başladım (Ekin).*

*Bu uzaktan eğitim... çok sıkıcı gelmeye başladı. Çünkü hep aynı şeyler okuyoruz, izliyoruz, tamam yazıyoruz Başka oyunlar, eğlence de lazım, bunlar çocuk oynaması lazım... ama olmuyor... Oyunu da online oynayamamız lazım diye düşünüp online eğitsel oyunlar araştırmaya başladım. Kahoot, wordwall, h5p gibi yeni programlara ulaştım. Daha önce ihtiyaç duymamıştım bunlara, şimdi zorunluluk gibi bir şey. Her gün derslerimiz teknoloji üzerinden (Tekin).*

Sınıf öğretmenlerinin pandemi sürecinin meslekleri açısından getirdiği zorunlulukları kabul ettikleri ve kendilerini geliştirmek için arayış içerisine girdikleri anlaşılmaktadır. Bu kapsamda pandemi sürecinin sınıf öğretmenlerine dijital-teknolojik okur-yazar kimliği kazandırdığı söylenebilir. Zira mesleğinin ilk yılında öğretmenliği pandemi ve köyde deneyimleyen Ekin, süreç içerisinde arayış içerisine girdiğini ve bu doğrultuda dijital platformlardan, meslektaşlarından yararlanarak Web 2.0 araçlarını öğrenip kullandığını ve bu deneyimlerinin kendine özgüven kazandırdığını ifade etmiştir. Ekin'in dezavantajlı bir ortamda (birleştirilmiş sınıflı köy okulu) öğretmenlik yaptığı anlaşılmaktadır. Kendisinin öğretmenlik mesleğini ilk kez deneyimlemesi de bir başka dezavantajdır. Ancak pandemi sürecinin olumsuzlukları, çevrenin ve kendisinin dezavantajlarına rağmen eğitim hayatında edinemediği ya da gözlemlerine göre zor olan bazı yetileri kazanmak için çaba sarf etmiş ve bunda da başarılı olmuştur. Öte yandan görüşmelerde bazı sınıf öğretmenleri pandemi öncesinde de teknoloji imkânlarını öğretim ya da dışında kullanabildiğini, bunun da pandemide teknoloji kullanımı noktasından kendileri için bir kolaylık sağladığını ifade etmişlerdir. Büyükşehir ilçe merkezinde görev yapan sekiz yıl öğretmenlik deneyimine ve doktora derecesine sahip Nevra bu duruma şu şekilde değinmiştir:

*Daha önceden de teknolojiye çok uzak değildim ben. Benim en büyük avantajım bu süreçte teknolojiyle zorlanmamış olmamdı. Çok da büyük teknolojik aletler kullanmadık. Ama en azından zorlanmadım, kolay öğrendim (Nevra).*

Sınıf öğretmenlerinin bilgisayar, internet gibi teknolojik araçlara dair sahip olduğu deneyimlerin pandemi sürecinde mesleki gelişimleri açısından önemli bir etken olduğu anlaşılmaktadır. Başka bir açıdan pandemi sürecinde özellikle teknolojiyle gerçekleştirilmesi zorunlu hale gelen eğitim-öğretim sürecinde sınıf öğretmenlerinin hazırbulunuşlukları önemli bir hale gelmiştir. Zira öğretmenler teknoloji kullanımı noktasında hazırbulunuşluğa sahipse bu süreçte öğretmenliği daha kolay kabullendiği ve süreçte kendini geliştirmeye daha çok çaba sarf ettiği düşünülebilir. Öte yandan bazı sınıf öğretmenleri çağın getirisi olarak teknoloji kullanımının bir zorunluluk haline

geldiğini, pandeminin bu sürece geçişi kolaylaştırıcı bir yönü bulunduğunu vurgulamışlardır. Sınıf öğretmenlerinin hitap ettiği kesimin teknolojiye en yatkın kesim olduğunu ve bu nedenle öğretmenin, öğrencilerine uyum sağlayabilmesi için teknolojiyi her şekilde kullanması gerektiğini ifade etmişlerdir. Büyükşehir il merkezinde görev yapan 26 yıl öğretmenlik deneyimine ve yüksek lisans derecesine sahip Pelin bu konuyu şu şekilde açıklamıştır:

*Çocuklar zaten hemen uyum sağladılar. Çoğu bilgisayar, telefon, tableti, interneti çok aktif kullanıyordu. Ben kendi adıma konuşayım, ben onlar kadar bilmiyordum. Uzaktan eğitim olunca başlangıçta zorlandım... Ama zorunlu olarak ben de kendimi geliştirmek durumunda kaldım... ..öğrencilerimden çok yardım aldım bu süreçte. Öğretimde teknolojiyi kullanmak bir zorunlulukmuş aslında, pandemi bana bunu öğretti... Öğrencilerime yetiştim diyebilirim artık (Pelin).*

Sınıf öğretmenlerinin eğitim-öğretim ortamında teknoloji kullanmalarının pandemi olmadan da çağın gereklilikleri ve çocukların sahip olduğu özellikleri doğrultusunda bir zorunluluk olduğunu düşündükleri, pandeminin ise öğretmenlerin bu becerileri kazanmalarını kolaylaştırdığı anlaşılmaktadır. Bu süreçte sınıf öğretmenlerinin bir teknoloji öğretmeni olmaya gayret gösterdiği söylenebilir. Büyükşehir il merkezinde görev yapan 13 yıl öğretmenlik deneyimine sahip Kağan bu durumu şu şekilde açıklamıştır.:

*Derslerimizi hep internet, bilgisayar üzerinden işlemeye çalıştık. Açıkçası sınıfta da bazen teknoloji kullanıyordum. Ama orada bir araçtı, şimdi bir amaç oldu benim için... Öğretimde kullanabileceğim çok çeşitli teknolojiler varmış, bu süreçte fark ettim (Kağan).*

Sınıf öğretmenleri pandemi sürecinde öğretmen oldukları kadar öğrenci de olduklarını, bu kapsamda pek çok dijital program öğrendiklerini ve deneyimlediklerini, bu programlarla öğretim sürecini zenginleştirdikleri, hem öğrencilerin hem kendilerinin işlerini kolaylaştırdıklarını ifade etmişlerdir. Büyükşehir il merkezinde görev yapan dokuz yıl öğretmenlik deneyimine sahip Mustafa bu konuyu şu şekilde açıklamıştır:

*Ben özellikle görsel sanatlar, müzik gibi derslerde teknolojiden yararlandım diyebilirim. Padlet, Canva gibi programlar kullandım ilk kez. Hatta Google Classroom, Facebook sayfası açtım. Ödevleri başlangıçta oradan yönelttim çocuklara... Matematikte online sudoku oyununa çok yer verdim... (Mustafa).*

Sınıf öğretmenlerinin meslekleri gereği hayat boyu öğrenen olduklarını pandemi süreciyle yeniden hatırladıkları ve bunu kabullendikleri anlaşılmaktadır. Bu konuda büyükşehir ilçe merkezinde görev yapan sekiz yıl öğretmenlik deneyimine ve doktora derecesine sahip Nevra şunu ifade etmiştir:

*...öğretmenlik mesleğinin tanımına bakacak olursak, kendi açımdan öğretmen öğrendiği zaman öğretmendir. Hani bir şeyler öğrenmesi gerekiyor. Bunu sınıfına yansıtması gerekiyor. Bugün pandemi bize bir fırsat verdi. Özellikle teknolojiyi öğrenme ve kullanma konusunda. Güncel bir örnek vermem gerekirse bugün Perseverance'ın videolarının sınıfımda açtım, izlettim mesela. Mars'a giden aracın neden altı tekerlekli olduğunu konuştuk. Belki pandemi olmasa ben bunu arayıp bulmayacaktım. Rutin bir ders işleyecektim yine... (Nevra).*

Nevra değişen koşullar nedeniyle öğrencilerine daha iyi bir öğretim sağlamak için sürekli arayış içerisinde bulunduğunu, bunun zaten öğretmenliğin gereği olduğunu, pandeminin bunu yeniden hatırlattığını ve sürekli öğrenmek gerektiğini ifade etmiştir. Başka bir açıdan bazı sınıf öğretmenleri kendini geliştirmek, bir öğretmen olduğu kadar öğrenen olduğunu göstermek için pek çok mesleki kurs ve sertifika programına gönüllü olarak katılım sağladığını ifade etmiştir. Görüşmeler sırasında büyükşehir il merkezinde görev yapan 13 yıl deneyime sahip Kağan ile bu konuda şöyle bir diyalog geçmiştir:

**Araştırmacı:** Özellikle teknoloji konusunda başlangıçta zorlandığımızdan ve zamanla kendinizi geliştirdiğinizden bahsettiniz. Teknoloji noktasında kendinizi nasıl geliştirdiniz?... Yani neler yaptınız bunun için?

**Kağan:** ...MEB'in bu süreçte onlarca hizmet içi eğitimi oldu. Online kurslar yani. Kurslara katıldım, hanımla birlikte [eşi de sınıf öğretmeni]... Hizmet içi eğitim sürekli devam ediyor.

**Araştırmacı:** Şuan aldığınız bir kurs var mı?

**Kağan:** Mesela V-fabrika en son onu aldık.

**Araştırmacı:** V-fabrika öncesinde neler aldınız?

**Kağan:** Dijital içerik üretme şeklinde, robotik kodlama şeklinde, işaret dili şeklinde kurslar almıştım.

....

**Araştırmacı:** İşaret dili kursunu pandemi süreciyle ilişkilendirmedim hocam. İlgi alanı, mesleki gelişim açısından mı bu kursu tercih ettiniz?

**Kağan:** Bu süreçte de [uzaktan eğitim] hani bazen işaret diline bile ihtiyacımız oluyor. Çünkü karşı tarafta sürekli teknolojik problemler yaşadığımız için çocuğun sesi gelmiyor veya bizim sesimiz gitmiyor. Chat [online metin yazarak konuşma] bilmiyor. Çocuk bu ZOOM'dan yazmayı bilmiyor haliyle. Bazen kameradan, işaret diliyle de anlaşmamız gerekebiliyor, bu yüzden [aldım], hizmetiçi eğitimlerinde faydasını gördük yani.

Kağan pandemide öğretim teknolojilerini kullanma konusunda eksiklikleri olduğunu gözlemlemiştir. Bu eksiklerini gidermek için MEB'in açmış olduğu kurslarla katılım sağlamıştır. Kurslar aracılığıyla mesleki becerilerini geliştirmiştir. Bu noktada pandeminin getirdiği yeni öğretimsel süreçlere uyum sağlamak adına öğretmenlerin yeni beceriler geliştirebileceği öğrenme ortamlarına gönüllü katılım sağladığı anlaşılmaktadır. Dolayısıyla değişen şartlarla birlikte öğretmenlerinin de kendilerini değiştirmeye çalıştıkları söylenebilir.

### **Rehberlik**

Bu tema sınıf öğretmenlerinin pandemi sürecinde öğrencileri ve velilerine yönelik gerçekleştirmek durumunda kaldığı sosyal ve eğitsel iş ve işlemleri tanımlamaktadır. Verilerin analizinde sınıf öğretmenlerinin velilere uyum eğitimleri verdikleri, öğrencilerinin günlük rutinlerine müdahale etmek durumunda kaldıkları, paydaşlarının motivasyonlarını sağlamaya çalıştıkları ve pandemi konusunda bilgilendirmeler, korunma tedbirleri kazandırma girişimleri ve yüz yüze öğretim süreci için koruyucu önlemler geliştirdikleri bulgularına ulaşılmıştır. Görüşmelerde öğretmenler pandemi sürecinde öğrencilerinin eğitim-öğretim sürecini yapılandırabilmek ve yürütebilmek için yoğun bir biçimde veli desteğine ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. Bu ihtiyaç doğrultusunda sık sık veli eğitimi gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Velilere bu eğitim sürecinde teknoloji kullanımı, ders takibi, evde uygun öğretim ortamı sağlama gibi konularda eğitimler verdiklerine değinmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin veli eğitimi konusunda örnek ifadeleri şu şekildedir:

Veli eğitimi verdik, çocukların hayatını düzenlemek için velilerle işbirliği yaptık. İşte sabahleyin çok erken akşam geç saatlerde yatmasınlar, erken yatsınlar. Ders programları falan oluştursunlar falan diye, bunları sık sık takip etmeye çalıştık ve takip edip bizimle beraber yürüyen velilerin çocuklarıyla da çok iyi yol kat ettik (Nursima).

Veli eğitimi, veli toplantılarıyla yapmaya çalıştık. Yüz yüze yapmaya çalıştık ama pandemi başlangıcı olduğu için izin verilmedi. Bu sene başında mesela Eylül ayında velilerle üçer dörder grupluk bir toplantı yaptık. Rehberlik açısından neler yapabileceğine biz bu süreci Ağustos'dan planlamaya başladık. Velilerle internet bağlantısı, tablet okulu açılmayacak şeklinde onlarla da görüşmeler yaptık (Burak).

Sınıf öğretmenlerinin pandemi öncesine göre daha çok veli desteğine ihtiyaç duyduğu anlaşılmaktadır. Özellikle uzaktan eğitim sürecini öğrenci ve velilerin ilk kez deneyimlemeleri öğretmenleri arayışa sevk etmiş, öğretmenlerde veliler üzerinden öğrencilerin bu süreci en verimli şekilde deneyimlemelerini sağlamaya çalışmışlardır. Bu noktada öğretmenler veli eğitimi gerçekleştirmiş, rutin veli toplantıları dışında da uygulamalı bir süreç yürütmüşlerdir. Öğretmenliğinin ilk yılında bir köy okulunda görev yapan Ekin özellikle ilk-okuma yazma öğretiminde velileri de okuryazar yaparak öğrencilerinin bu beceriyi kazanmalarını kolaylaştırdığını ifade etmiştir. Ekin bu durumu şu şekilde açıklamıştır:

*Ben sadece ödevi çocuğa vermedim, ikişer tane götürüyordum ödevleri. Birini annesine veriyordum. Birini çocuğa veriyordum... Yani velinin, velinin online eğitimde daha önemli olduğunu keşfettim ve veliyi de eğitime dahil ettim, eğittim diyebilirim (Ekin).*

Öte yandan bazı öğretmenler öğrencilerin evde kaldıkları sürecin tamamını yapılandırdıklarını belirtmişlerdir. Yapılandırma sürecinde günlük planlar, öğrencilerin seviyelerine göre eğitim-öğretim dışındaki faaliyetleri de oluşturmuşlardır. Oyun, okuma, ödev yapma, aile ile etkinlikler gerçekleştirme gibi farklı süreçler bu faaliyetlerin içeriğini oluşturmuştur. Bu konuda bazı sınıf öğretmenlerinin örnek ifadeleri şu şekildedir:

*Yani sadece öğretmen olmuyorsunuz, aynı zamanda hani böyle nasıl diyeyim eğitim koçu gibi, yaşam koçu gibi farklı işler yapıyorsunuz. Çocukların belki yediğinden içtiğinden oynadıkları oyunlara kadar düzenlemek gerekti. Hani bu aşamada amaç çocuğum kilo almaym. İşte spor yapıyor musunuz? Sağlıklı besleniyor musunuz? gibi pek çok şeye de burnumuzu soktuk. Bazı ailelerin ev hallerini de gördük... Evlerini düzenleme işini yaptık... Sadece öğretmen olarak kalmadık maalesef. Yani öğrencinin hayat koçu gibi olduk ... (Pelin).*

*Ben annelere, babalara veli toplantıları yaptım. ZOOM'dan kaç kere söyledim. Dedim ki bakın nasıl ki bu çocuklar sabahları erkenden kalkıp okula geliyorsa çocuğunuzu o şekilde motive etmeye çalışın. ... İşte sabah dersim olan günlerde sekiz buçuğa ders koydum. On ikiyi yirmi geçe ders bitsin. Çocuklar birde yemeğini yesin, birden dörde kadar dışarıda oynayabilsin, sosyalleşsin, başkaca işlerle ilgilen sin diye. Akşamları da ödevlerini on dokuzdan sonra Whatsapp'tan bana göndersinler diye planladım, çoğu velim bunu takip etti (Burak).*

Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerinin günlük yaşamlarını da planladığı, bir yaşam koçu rolüne büründüğü anlaşılmaktadır. Bu planlamalarda pandeminin getirdiği evde kal sürecinin etkilerini en aza indirmeye çalıştıkları, öğrencilerinin sosyal, duygusal yönlerini de desteklemeye çalıştıkları görülmektedir. Başka bir açıdan görüşmelerde sınıf öğretmenlerinin pandemi sürecinin veli ve öğrenciler de oluşturduğu akademik ve sağlık açısından yoğun kaygı ve stres ortamını gidermeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler bu süreçte veli ve öğrencileri moral olarak sağaltmaya çalıştıklarını söylemişlerdir. Bu kapsamda süreçle ilgili genel bilgilendirmeler de bulduklarını, gerekli durumlarda bire bir görüşme yaptıklarını, ihtiyaç duyan her veli ve öğrenciye destek sağladıklarını belirtmişlerdir. Büyükşehir il merkezinde görev yapan dokuz yıl öğretmenlik deneyimine sahip Mustafa bu konuyu şu şekilde açıklamıştır:

*Veliler çok kaygılıydı. Hem çocukların eğitimi açısından hem de sağlık açısından çok kaygılıydılar. ...biz de sağlık açısından çok kaygılıydık. Ben sürekli görüşerek eğitim açısından kaygılarını azalttım... Mesela sınıfımda bir öğrencinin ailesi korona olsa aradım, çocukla görüştüm onları rahatlatmaya çalıştım. Ben de hastalığı atlattım... O nedenle o kaygıyı biliyorum, birilerinin araması çok önemli oluyor. Öğrencimi annesi, babası hasta olunca rahatlattım... (Mustafa).*



Sınıf öğretmenlerinin pandemi sürecinde paydaşlarının akademik, sosyal ya da bireysel olarak motivasyonlarını sağlamaya çalıştıkları anlaşılmaktadır. Akademik anlamda süreçte sıkılan öğrencilerine ek faaliyetler düzenledikleri, genel olarak öğrencileri farklı etkinlik ve teknolojik araçlarla motive etmeye çalıştıkları, sosyal olarak COVID-19 pandemisi süreciyle ilgili bilgilendirmeler yaptıkları, korunma yolları, hastalığın seyri hakkında açıklamalarda buldukları veli ve öğrencileri rahatlamaya çalıştıkları ve bireysel olarak da ihtiyaç duyan öğrenci ya da veliye hem hastalık süreciyle ilgili hem de akademik anlamda destek olmaya çalıştıkları görülmektedir. Bu kapsamda sınıf öğretmenlerinin pandemi sürecinin getirdiği yeni düzene alışma noktasında paydaşlarına olumlu katkılar sağladıkları söylenebilir. Görüşmelerde sınıf öğretmenleri yüz yüze eğitim sürecinde öğrencilerine temassız öğretim noktasında deneyim ve farkındalık kazandırmaya çalıştıklarını vurgulamışlardır. Bu noktada öğrencilerini COVID-19 bulaşından korumaya çalıştıklarını, korunarak yaşamayı ve sosyalleşmeyi öğretmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Büyükşehir il merkezinde görev yapan 13 yıl öğretmenlik deneyimine sahip Kağan bu durumu şu şekilde açıklamıştır:

*Hibrit eğitim benim için daha zor geçti. Öğrenciler iki gün okula geldiler... Çocuk bunlar oynamak istiyor, birbirlerini de çok özlemişler. Sürekli kontrol altında tutmak zorunda kaldım. Temas etmeden nasıl oynarız, birbirimizle mesafe koyarak nasıl konuşuruz bunları uygulamalı öğrettim... Nasıl maske takılmalı, sürekli el yıkanmalı... Ben zaten rol model oluyordum, nasıl maske takacağız, temas etmeden ya da teması azaltarak sınıfta nasıl sosyalleşebiliriz, ben yapınca onların da yapması kolay oluyordu (Kağan).*

Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde danışman, yaşam koçu ve organizatör, yüz yüze eğitim sürecinde ise güvenlik görevlisi rolüne büründükleri anlaşılmaktadır. Danışman, yaşam koçu ve organizatörlük rolleriyle öğrenci ve velilere akademik, sosyal ve psikolojik destek sağladıkları, güvenlik görevlisi olarak öğrencilerine temassız nasıl oyun oynayabilecekleri, sosyalleşebilecekleri, kalabalıkta maske, mesafe ve hijyenle kendilerini ve başkalarını nasıl hastalıktan koruyabilecekleri noktasında farkındalık yarattıkları ve alışkanlık kazandırdıkları görülmektedir.

### **Öğretim Tasarımcısı**

Bu tema sınıf öğretmenlerinin pandemideki öğretim sürecinde deneyimlediği yenilikleri ve farklı yöntem-teknikleri tanımlamaktadır. Verilerin analizinde öğretmenlerin öğretimi teknoloji odağında yürüttükleri, daha önceden haberdar olmadığı, kullanmadığı pek çok yeni öğretim teknolojilerini kullandıkları, öğretim tasarımında daha esnek programlar oluşturdukları, duruma, ortama göre sahip oldukları imkân ve yetenekler doğrultusunda yenilikçi pedagojiler geliştirdikleri, ilk kez uzaktan ve yüz yüze eğitim sürecini birlikte deneyimledikleri ve çoğunlukla bireyselleştirilmiş öğretim gerçekleştirmeye çalıştıkları bulgularına erişilmiştir. Öğretmenler pandemi sürecinde öğretimin teknoloji temelinde yürütülmesini koşulların getirdiği bir zorunluluk olarak tanımlamışlardır. Bu kapsamda daha önce haberdar olmadıkları ya da deneyimlemedikleri pek çok dijital teknolojiyi ilk kez deneyimlediklerini ifade etmişlerdir. Teknolojiyi öğretim sürecini eğlenceli kılmak, öğrencileri motive etmek ve derslere katılımını artırmak, veli-öğretmen, öğrenci-öğretmen işbirliğini sağlamak ve eğitsel işleri kolaylaştırmak amacıyla kullandıklarını belirtmişlerdir. Büyükşehir il merkezinde görev yapan 13 yıl öğretmenlik deneyimine sahip Kağan öğretmen bu durumu şu şekilde açıklamıştır:

*Dersleri önceden EBA'da hazırlıyorum. ZOOM'da hazırladığım derslerle EBA'yı eşleştiriyorum. Bunları veli gruplarında önceden paylaşıyorum... Dersleri isim isim hazırlıyorum ama içeriğini doldurmak asıl iş. Mesela video, resim, oyun arıyorum konuyla ilgili... Bulamazsam Powtoon'da animasyon arıyorum yoksa kısa bir animasyon yapıyorum. Wordwall'da sürekli oyunlar hazırlıyorum zaten... Velilerle whatsappdan sürekli iletişim halindeyiz zaten, ödevler, dersler, ödevlerin geri dönüşünü buradan sağlıyoruz (Kağan).*

Sınıf öğretmenlerinin pandemide teknoloji odaklı bir öğretimi merkeze aldıkları, dijital programları kullanma noktasında tecrübe edindikleri, eğitim-öğretimde teknoloji kullanımı konusunda özgüven kazandıkları anlaşılmaktadır. Pandemi sürecinde EBA, ZOOM gibi eğitsel platformları

kullanmak bir zorunluluk olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenler bu zorunlulukla başlayan süreci zenginleştirmek ve eğlenceli kılmak amacıyla çaba göstermiş ve çeşitli dijital ortamlardan yararlanmışlardır. Bu kapsamda Powtoon, Wordwall, Pixton, Canva, Kahoot gibi farklı uygulamaları tecrübe etmişlerdir. Dolayısıyla sınıf öğretmenlerinin eğitimde teknoloji kullanılması konusunu genel olarak olumlu algıladıkları, öğrencileri açısından faydalı buldukları görülmektedir. Görüşmelerde sınıf öğretmenleri pandeminin getirdiği yeni eğitim-öğretim yaklaşımı karşısında yenilikçi pedagojik uygulamalar geliştirdiklerini söylemişlerdir. Yenilikçi uygulamalar geliştirmelerinde kendi yetkinliklerinin, yeterliliklerinin ve becerilerinin, ilgili öğretim programının gerekliliklerinin, sahip olunan imkânların ve öğrencilerinin özelliklerinin etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bu kapsamda öğretmenler özellikle dijital ortamlarda sınıf atmosferi oluşturmak ve kontrolü sağlamak, dikkat çekmek, güdülemek, pekiştirme vermek, dönüt ve düzeltme yapmak, fiziksel ve sosyal etkinlikler gerçekleştirmek, öğrencilerinin okuma-yazma becerilerini geliştirmek amacıyla kendilerine göre pedagojiler oluşturduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin duruma göre geliştirdikleri yeni pedagojilerine ilişkin örnek ifadeleri şöyledir:

*Her derste mesela bir öğrenci asistan seçiyorum... basit görevler veriyordum. Çocuklar ekran karşısında sıkılmasınlar, bunalmasınlar düşüncesiyle... Derse giren çıkanları takip ediyorlar mesela. Sınıf kalabalık olduğu için bir çeşit yoklama alıyorlar gibi onlara görev verdim... mesela asistan her dersin sonunda bir bilmece soruyor. Ondan sonra bu 10 dakikalık teneffüste bütün sınıf bunu düşünüyor. Tekrar canlı derse, velilerin de söylediklerine göre, çok daha hevesli ve istekli bağlanıyor çocuklar (Nursima).*

*Mesela öğrenciler tahtayı, ekranı çok karalamak istiyorlar. Haftada bir gün salı günleri... en son ders bittikten sonra çocuklara diyorum ki ders bitiminde birini host yapıyorum, çıkıyorum, çok oyalanmayacaksınız diyorum. Çocuklar orada sohbet ediyor, sosyalleşiyorlar (Pelin).*

*Hocam birincisınıfları okuttuğum için ben farklı şeyleri uzaktan eğitime yedirmek durumunda kaldım... Okula uyum burada zor oldu, etkinlikler yaparak biraz daha onlara [çocuklara] bu süreci kabullendirdim diyebilirim... Her hafta görsel sanatlar, serbest etkinlikler derslerinde illaki bir şeyler yaptık... Yumurta boyama, resimlik yaptık, atık kumaşlardan, pet şişelerden, kapaklardan bebek, oyuncak yaptık. Zaten dijital oyunları kullandım bol bol, bu etkinliklerde eğlence oldu bize (Çağan).*

Sınıf öğretmenlerinin pandemide değişen öğretim alışkanlığı karşısında kendilerine göre yeni eğitsel ve öğretimsel teknikler kullandıkları anlaşılmaktadır. Bu kapsamda öğretmenlerin sınıf yönetimi, öğretimi planlama, öğretim sürecini yürütme, ölçme ve değerlendirme alanlarında şartlara göre farklı uygulamalar geliştirdikleri görülmektedir. Bu pedagojilerin ortaya konulmasında uzaktan eğitime uygun öğretim programlarının bulunmaması, öğrenci ve öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik deneyim eksikleri bulunması gibi zaruri durumların etkili olduğu söylenebilir. Öte yandan öğretmenler geliştirdikleri yenilikçi pedagojilerin öğrencilerini motive etmek, sınıf yönetimini sağlamak ve verimli öğretim gerçekleştirmek adına yararlı olduğunu düşünmüşlerdir. Görüşmelerde öğretmenlerin uzaktan eğitim, hibrit ve teknolojiyle gerçekleştirdiği öğretim sürecinde esnek programlar, planlar oluşturmalarını zorunlu kıldığı, bu kapsamda formal öğretim programlarının dışına çıkmak durumunda kaldıkları, kendi beceri ve yeterlilikleri, öğrencilerin özellikleri ve imkânlar doğrultusunda uygulamalar geliştirdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin programların dışında esnek planlamalar yaparak geliştirdikleri öğretim uygulamaların yönelik örnek ifadeleri şöyledir:

*Farklı olarak ne yaptık? Derslerin dışında sosyal görevler oluşturduk. Çiçek bakımı yapmak, ev işlerine yardım etmek, baba-anne-evde başka büyükler varsa bir konuda onunla röportaj yapmak, hava durumu ve haberleri takip edip her gün ilk derste sınıfla paylaşmak gibi... Bu görevleri her hafta değiştirdik, öğrenciler evde de bir şeyler yapsın ders dışında diye (Kağan).*

*Uzaktan eğitimde kitap okumak için şöyle bir şey yaptık. Okulumuz mahalle içinde velilere belli kitapları aldırıldı. Bu kitapları haftada bir gün okul bahçesinde buluşarak değiş-tokuş yaptık. Bu kitapları okuduktan sonra ZOOM'dan kitabı okuyanlar paylaşım yaptılar... Klasikleri kullandık burada daha çok... (Nevra)*

Sınıf öğretmenlerinin değişen koşullara göre pandemi sürecinde öğrencilerine yönelik bireyselleştirilmiş öğretim uygulamaları gerçekleştirdikleri, geleneksel öğretim sürecindeki formal bazı öğretim uygulamalarının dışına çıkarak farklı uygulamalar yapmaya çalıştıkları, şartları duruma uydurmak için çaba sarf ettikleri anlaşılmaktadır. Öğretmenler gerçekleştirdikleri formal öğretim dışı etkinliklerle öğrenci katılımını, motivasyonunu artırmayı, öğretimin verimini sağlamayı amaçladıkları görülmektedir.

### **Çözüm Odaklı Olmak**

Bu tema sınıf öğretmenlerinin pandemide öğretim boyunca deneyimlediği eğitsel sorunlarına yönelik çözüm arayışlarını ve çözümlerini tanımlamaktadır. Verilerin analizinde öğretmenlerin kendileri, öğrencileri ve öğretim süreciyle ilgili sorunlar yaşadığı ve bu sorunlara çözümler üretmeye çalıştıkları, çözümlerinde deneme-yanılma, duruma uydurma ve uyarlanabilir öğretmenlik teknikleri kullandıkları bulgularına erişilmiştir. Görüşmelerde sınıf öğretmenleri pandemi sürecinin en başında eğitim-öğretimin nasıl devam ettirileceği konusunda kafa karışıklığı yaşadıklarını, veliler ve öğrencilerin öğretime dönük kaygılı bekleyişleri karşısında kendilerince bu belirsizliği giderecek çözümler aradıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler sürece dönük ürettikleri ilk çözümlere genelde kendi çabalarıyla ulaştıklarını vurgulamışlardır. Öğretmenlerin bu konuda örnek ifadeleri şöyledir:

*Geçen yıl 13 Mart'ta okulun kapandığını ben çok iyi hatırlıyorum. Bir hafta falan geçti...bir hafta falan tatil olacağız ümidiyle okulu kapatmıştık. Ara tatili öne almıştık... Veliler kaygılı, sürekli arayıp soruyorlar, ne olacak, nasıl olacak, bir kargaşa... Sonra velilere, çocuklara bir şey yaptım böyle ZOOM'dan toplantı yaptım... Sonra ara ara bu toplantılara devam ettim (Nursima).*

*Zaten pandemi başlar başlamaz Mart ayında, mesela ben mecburi olmamasına rağmen hemen YouTube'den canlı yayın falan yapmaya başladım zaten. Yani öğrencilerin en azından başını koparmadım. Çünkü öngördüm, okullar uzun süre kapalı kalacak dedim. O arada öğrencilerimi bağlı tutmam, ilk haftalarda yaşadığımız sorunları bayağı azalttı (Burak).*

*Uzaktan eğitimin başlangıcında tabii şey olarak, teknolojik olarak, anlatım olarak, araç olarak zorlandık. Kimi öğrencinin malzemesi yok, iki kardeş, üç kardeş olanlar var. Tek bir bilgisayarı falan var. Bunlara düzenlemeler yaptık... Bazılarına araç temin etmeye çalıştık. Bazılarına çok az derse girebilenlere ödevler verdik... (Kağan).*

Bazı sınıf öğretmenlerinin pandemin başında eğitime ara verildiği dönemi akut bir durum olarak algıladıkları, bu kapsamda da ilk karşılaşılan sorunlara geçici çözümler ürettikleri, çözümlere ulaşırken de deneme-yanılma yolunu kullandıkları anlaşılmaktadır. Bazı sınıf öğretmenlerinin ise pandemi döneminin seyrini tahmin edebildiği ve mevcut imkânları ile duruma uygun çözümler ürettiği görülmektedir. Çözüm arayışı sürecinde sahip olunan deneyimin, teknik alt yapının ve öğrencilerin sosyo-ekonomik konumlarının önemli olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin çözümlerini genelde teknoloji odaklı bir yaklaşımla gerçekleştirdikleri, geçici bir süreliğine bu çözümleri hem kendilerinin kabullendiği hem de paydaşlarına kabul ettirdiği söylenebilir. Öte yandan pandemi süreciyle birlikte eğitime verilen aranın uzaması öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları ve çözümleri de çeşitlendirmiştir. Görüşmelerde sınıf öğretmenleri, uzaktan eğitimi yürütme becerileri konusunda sorunlar yaşadıklarını, öğrencilerin motivasyonlarının azaldığını gözlemlediklerini, velilerin süreci bir tatılmış gibi algılamaları nedeniyle desteklerinin azaldığını, teknik alt yapı, teçhizat eksikliği gibi farklı sorunların da ortaya çıktığını ifade etmişlerdir. Bu sorunlar neticesinde öğrencilerin derslere katılımlarının, devamlarının düştüğünü, kendilerinin süreci yapılandırma noktasında eksiklikleri olduğunu fark ettiklerini vurgulamışlardır. Bu kapsamda da duruma, şartlara ve deneyimlerine göre çözümler ürettiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu konudaki örnek ifadeleri şu şekildedir:

*Pandemi başında uzaktan eğitimde ZOOM'u kullandık. Hala da kullanıyoruz. Ben sınıf tahtasını çok kullanırım. ZOOM'da ekranda bir bölüm açılıyor ama ne yazılarım, ne şekillerim hiç iyi olmuyordu. Güzel bir beyaz tahta aldım, onu güzel gösterebilmek için harici kamera aldım... Faydalı oldu tabii ki. Bazı öğrencilerim tahtaya çok bağlı, onlar için oldukça faydalı oldu (Kağan).*

*Bazı öğrencilerin bilgisayar, internet sıkıntısı vardı. Bazıları çok kardeş evde tek bir cihaz var, sorun oluyordu derse girmeleri. Çözmek gerekiyordu bu sorunları. Mahalle okuluyuz biz... Akraba çocuklar da çok... Kardeşler için ders saati planlaması yaptık, okul olarak bunu düzenlemeye çalıştık. Komşu, akraba olanlarında birlikte aynı dersi takip edebilmeleri için velilerle görüştüm, ona göre planlama yaptım... (Mustafa).*

*Süreç içerisinde çok sorunla karşılaştım. Malzeme sorunu bunlardan en temel olanı sadece. Bunun haricinde ödev yapma ki ben geçen sene bir, bu sene ikinci sınıf okutuyorum. Bizde okuma-yazma eğitimi anlamında zorlandık... Ben veliye çok önem verdim bu süreçte. Malum sınıfta elinden tutup yazı yazdırıyordum, okuma yaptırıyordum... Ne yaptım? Her gün yazma görevi vardı zaten. Velilerim sağ olsun yazı defterindeki yaptıklarını fotoğraf olarak bana gönderdi. Ben inceledim dönüt verdim... Okuma içinde, video çekip gönderdiler her gün... Şimdi bunu haftada bir yapıyorum... (Nevra).*

Sınıf öğretmenlerinin pandeminin ilerleyen zamanlarında daha kronik sorunlarla karşılaştıkları, bu sorunlara yapısal olarak daha farklı ve kalıcı çözümler ürettikleri, çözümlerini kendi imkânları, öğrenci ve veli profili doğrultusunda duruma uydurdukları anlaşılmaktadır. Üretilen çözümlerin özellikle uzaktan eğitimde öğrenci katılımı, veli desteği ve öğretimin verimini artırdığı görülmektedir. Bu kapsamda öğretmenlerin sorunlar karşısında süreçte başarılı oldukları söylenebilir. Ancak pandemi sürecinde öğretmenler farklı öğretim süreçleri deneyimlemiş, bu deneyim boyunca öğretim birkaç kere kesintiye uğramış ve öğretim biçimi değiştirilmiştir. Dolayısıyla öğretmenler farklı süreçlerde yaşadıkları sorunlara yönelik çözümler üretirken, önceki süreçteki ürettiği çözümleri çeşitlendirerek sorunları aşmaya çalışmıştır. Bu kapsamda öğretmenlerin öğretim sürecini ve biçimini uyarladıkları, uyarlama anlayışında bireyselleştirilmiş öğretim, akran desteği, paylaşma, yardımlaşma gibi işlemler gerçekleştirdikleri görülmektedir.

### ***İşbirlikli Süreç Yönetimi***

Bu tema sınıf öğretmenlerinin pandemideki öğretim sürecinde mesleki gelişimlerini destekleme, öğretim sürecinde karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm üretme noktasındaki işbirliği deneyimlerini tanımlamaktadır. Görüşmelerde öğretmenlerin teknoloji kullanımı, yenilikçi pedagoji geliştirme, karşılaşılan eğitsel sorunlara çözümler üretme noktasında meslektaşları ile paylaşım ve dayanışma içerisinde buldukları, öğretimin verimini ve öğrencinin motivasyonu artırma, derse katılımı ve devamını sağlama, evde kal sürecinde öğrenciye destek verme noktasında ise velilerle dayanışma içerisinde buldukları bulgularına ulaşılmıştır. Bu noktada pandemi süresince mesleki beceri edinmek için ya da edindiği yeni becerileri sunmak için diğer öğretmen arkadaşları ile paylaşım içerisinde bulduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin birbirlerini desteklediklerini, karşılaşılan ortak ya da duruma özgü sorunlara çözümler ararken meslektaş dayanışmasını vurgulamışlardır. Öğretmenlerin bu konudaki örnek ifadeleri şöyledir:

*Okulumuzda öğretmen arkadaşlar, idarecilerimiz pandemi öncesinde de içli dışlıydık zaten. Pandemide hepimiz ortada kaldık diyebilirim. Çoğumuz ne yapacağımızı bilemedik en başta. Ama zamanla hepimiz yeni şeyler öğrendik, paylaştık. Karşılaştığımız sorunlara beraber çözüm üretmeye çalıştık. Ben yeni bir şey denesem, bunu başka öğretmen arkadaşım ile paylaştım... birbirimize çok yardım ettik (Nevra).*

*Pandemi sürecinde öğretmenler arasında dayanışma, paylaşma oldu. Çeşitli sosyal medya grupları ortaya çıktı... Dördüncü sınıf öğretmenleri, paylaşım grupları, şunlar bunlar. Ben daha önce hiç görmediğim sosyal medya gruplarına üye oldum ve oralarda paylaşım örnekleri aldım. İşte yeri geldi teşekkür ettik. Ben kendim göndermeye çalıştım. Çok faydalı oldu (Çağan).*



Sınıf öğretmenlerinin pandemi öncesinde de genelde yakın çevresindeki öğretmen arkadaşları ile gerek pedagojik gerekse çözümsel paylaşımlar içerisinde buldukları; ancak pandemi ile bu dayanışma ve yardımlaşmanın daha da önem kazandığı ve arttığı anlaşılmaktadır. Bu kapsamda öğretmenlerin yaşadıkları benzer sorunlara çözümler üretirken bir başka meslektaşının deneyiminden yararlanmaya çalıştığı görülmektedir. Bu kapsamda sınıf öğretmenleri açısından pandemi sürecinin işbirlikli bir ortam oluşturduğu söylenebilir. Öte yandan yapılan görüşmelerde sınıf öğretmenleri özellikle öğrencinin kontrolünü sağlamak, katılım düzeyini artırmak ve yapılan öğretimi etkili kılmak adına velilerle sık sık yardımlaşmak durumunda kaldıklarını ifade etmiştir. Bu noktada pandemi öncesinden daha yoğun bir biçimde veli desteğine ihtiyaç duyduklarını, velilerle görev paylaşımı yaptıklarını, iletişim ve etkileşimlerinin yoğunlaştığını vurgulamışlardır. Şehir merkezinde görev yapan 22 yıl öğretmenlik deneyimine sahip Çağan bu konuyu şu şekilde dile getirmiştir:

*...sonra da burada tabi velilere çok fazla iş düştü bu süreç içerisinde. Çünkü biz bire bir ödevlerini çalışmalarını her zaman kontrol edemiyoruz. Birinci sınıf öğrencileri sürekli kontrol gerekiyor. Onlar [veliler] yaptılar kontrolleri, onlar yaptılar düzeltmeleri. Velilerimle sürekli yardımlaşık, iletişimimizi yoğunlaştırdık (Çağan).*

Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin eğitim alışkanlıkları, yaş düzeyleri ve gelişim özellikleri açısından veli desteğine her zaman ihtiyaç duydukları; ancak pandemi sürecinde özellikle değişen öğretim alışkanlıkları nedeniyle veli desteğine daha çok başvurdukları anlaşılmaktadır. Bu noktada öğretmenler veli desteğinin önemli olduğunu düşünmüşlerdir. Özellikle öğrenci takibi, derse katılımı, derse devam etmesi gibi süreçlerde veli üzerinden öğrencilere alışkanlık kazandırmaya çalıştıkları görülmektedir.

### **Sosyal Sorumluluk**

Bu tema sınıf öğretmenlerinin pandemi sürecince öğretim dışında gerçekleştirdiği gönüllü sosyal sorumluluk ve görevleri tanımlamaktadır. Verilerin analizinde öğretmenlerin pandemi sürecinde toplum sağlığı için ailelere sosyal destek ve mentörlük yapan, ihtiyaç duyan vatandaşların gereksinimlerini karşılayan gönüllü projelerde görevler aldığı, kendi öğrencilerinin teçhizat eksiklerini gidermek için girişimlerde bulunduğu, aracılık yaptığı hatta bazı durumlarda öz imkânları ile öğrencilerinin sorunlarını giderdiği bulgularına erişilmiştir. Bu kapsamda bazı öğretmenlerin sivil toplum kuruluşlarına katılım sağladıkları, bu kuruluşla birlikte okul dışında 65 yaş üzeri, kronik rahatsızlığı bulunan ya da karantina uygulamasına tabi vatandaşlara sosyal destekte bulduklarını, sağlık ekipleri ile filyasyon, maske ve ilaç dağıtımını gibi hizmetler verdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler bu görevlere gönüllü olarak katıldıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca hitap ettikleri kesimin öğretmen olduklarını duyduğunda daha samimi davrandıklarını, kaygılarının azaldığını vurgulamışlardır. Şehir merkezinde görev yapan 22 yıl öğretmenlik deneyimine sahip Çağan bu konuyu şu şekilde açıklamıştır.

*Ben eğitimciyim dersimi verdim. Onun dışında ne yaptım, mesela \*\*\*\* Sosyal Destek biriminde çalıştım. Orada çevreme hizmet ettim. Zor şartlarla karşılaştım. Köylere kadar gittim. Bazen insanlar olumsuz yönde agresifleşti. Onlara destek oldum... Gittiğimde ben bir sınıf öğretmeni dedim özellikle... Öyle olunca rahatladılar, iletişimimiz kolaylaştı (Çağan).*

Sınıf öğretmenlerinin toplumun her kesimini olumsuz etkileyen pandemi sürecinde öğretmenlik dışında sosyal sorumluluk aldıkları ve toplumun farkı kesimlerine destek olarak toplum hizmeti gerçekleştirdikleri anlaşılmaktadır. Bu kapsamda öğretmenlerin karşılaştığı kişilerin pandemiden en çok etkilenen bireyler olduğu göz önüne alındığında, öğretmenlerin bu kaygıyı azaltma görevini yerine getirdikleri ve toplum tarafından bunun oldukça hoş karşılandığı görülmektedir. Dolayısıyla sivil toplum kuruluşları ile gönüllü olarak gerçekleştirilen bu hizmetlerin sınıf öğretmenlerine yönelik algıyı olumlu etkilediği söylenebilir. Öte yandan görüşmelerde kendi öğrencilerinin özellikle pandemi sürecinde ihtiyaç duyduğu teknolojik teçhizatları karşılamak için çaba sarf ettiklerini, bazı hayırseverlerle, sivil toplum kuruluşları ile görüştiklerini, bazen de öz imkânları ile bu ihtiyaçları karşılamaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bu konudaki örnek ifadeleri şöyledir:



*...onlar için şey yaptım hocam, ben diğer meslektaşlarımdan biraz farklı olarak özel vakıflarda iletişime geçip tablet ayarlama imkânım oldu. Böylece online eğitimle devam edebildik. Kendimi öğrencilerimin kurtarıcısı olarak görüyorum ben (Ekin).*

*Tablet dağıtımı başında da özel kaynaklardan biz bir şeyler bulup çocuklara göndermeye çalıştık.... İşin açıkçası öğretmen iseniz artık göreviniz öğretmen değil, o çocuğun her şeyi ile genelde ilgilenmek. Yani işte derse katılmasını sağlamak. Onun sosyo-ekonomik durumu ile ilgili de yapabileceğiniz bir şey var mı?... Birkaç özel kuruluştan aldık [tablet] gönderdik. Güzel de oldu. Aldığımız çocuklar derslerin hepsine katıldılar (Kağan).*

Sınıf öğretmenlerinin sosyal girişimcilik ya da kendi imkanları ile öğrencilerinin özellikle teçhizat sorunlarına çözümler ürettikleri anlaşılmaktadır. Bu çözümlerin eğitim-öğretim sürecine, öğrenci katılımı ve motivasyonuna ve öğretmenin mesleki doyumuna katkı sağladığı görülmektedir. Bu kapsamda öğretmenlerin pandemi sürecinde sorumluluk aldıkları ve bu sorumluluklarını yerine getirerek paydaşlara ve topluma katkılar sağlamaya çalıştıkları söylenebilir.

### Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim uygulamasında karşılaştıkları teknoloji temelli yeni eğitim yöntemlerini bir fırsat eğitimine dönüştürdükleri görülmüştür. Mesleki anlamda gelişim sağlamak adına sınıf öğretmenlerinin özveri gösterdiği, bireysel anlamda bütün bir süreçte öğrencilerine en iyi eğitimi sağlamak amacıyla çabaladıkları ve bunun için farklı rol ve kimlikler edindikleri belirlenmiştir. Bu süreçte mesleki kıdem, eğitim düzeyi ve çalışılan okulun sosyo-ekonomik düzeyi gibi değişkenlerin bağlama göre uygulamaları, yaşanan sorunları ve sorunlara getirilen çözümleri çeşitlendirdiği tespit edilmiştir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin genel olarak öğretim adına pozitif yaklaşım sergiledikleri, meslektaş ve paydaş dayanışmasına önem verdikleri, öğretim süreci dışında da pandeminin getirdiği sosyal-kültürel değişime yönelik profesyonelce yaklaştıkları görülmüştür. Bu kapsamda eğitsel ve sosyal rehberlik yaparak öğrenci ve velilere hatta toplumun diğer kesimlerine de destek sağladıkları saptanmıştır. Bu noktada pandeminin olumsuzlukları bir kenara bırakılırsa pandemi sürecinin sınıf öğretmenlerine mesleki, sosyal ve kişisel olumlu deneyimler edinme fırsatı sağladığı ve bu deneyimler üzerine öğretmenlerin olumlu algılara sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin pandemi dönemindeki öğretmenlik deneyimleri fenomenolojik analiz ile ortaya konmuştur. Fenomenolojik analiz sonucunda altı tema ortaya çıkmıştır. Bu temalar "Gelişim Odaklı Olmak", "Rehberlik", "Öğretim Tasarımcısı", "Çözüm Odaklı Olmak", "İşbirlikli Süreç Yönetimi" ve "Sosyal Sorumluluk" tur. Konu ile ilgili alan yazın incelendiğinde temalara verilen başlıklar değişmekle birlikte bunların kapsadığı öğretmen ifadelerinin ve deneyimlerinin benzer olduğunu ortaya koyan çok sayıda çalışma vardır. Çalışmanın tartışma kısmında Türkiye'de ve farklı ülkelerde yapılan araştırma bulgularına birlikte yer verilerek, bu kısmın araştırma okuyucularına ve araştırmacılara küresel perspektiften fikir vermesi amaçlanmıştır.

Literatürdeki çalışmaların birçoğunda öğretmenlerin uzaktan eğitimdeki çevrim içi eğitimsel uygulamaların profesyonel gelişimleri açısından değerlendirildiği bulgular ortaya çıkmıştır. Çalışmalarda bu temayı yansıtan sonuçların ortaya çıkması uzaktan eğitimin doğasından kaynaklanmaktadır. Çünkü uzaktan eğitime kısa sürede geçişle birlikte öğretmenler dijital dünyaya adım atmak zorunda kalmışlardır. Bu durum, birçok eğitimcinin öğretim yöntemlerini yeniden değerlendirmelerine ve ders işleme süreçlerinin temel unsurlarına odaklanmalarına neden olmuştur. Bu çalışmada bu konu ile ilgili öğretmen ifadeleri "gelişim odaklı olmak" teması altında sunulmuştur. Gelişim Odaklı Olmak teması altında özetle; sınıf öğretmenlerinin pandemi sürecinin meslekleri açısından getirdiği zorunlulukları kabul ettikleri ve kendilerini geliştirmek için arayış içerisine girdikleri ile ilgili ifadeler yer almaktadır. Bu kapsamda pandemi sürecinin sınıf öğretmenlerine dijital ya da teknolojik okuryazarlık becerilerine katkı sağladığı söylenebilir. Dolayısıyla öğretmenlerin bu süreçteki profesyonel gelişimlerinin devamlılığından bahsedilebilir. Literatürde araştırmanın bu bulgusu ile paralel sonuçlar ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır. Van Der Spoel, Noroozi, Schuurink ve van Ginkel (2020), 200 Hollandalı öğretmenle yaptıkları çalışmada öğretmenlerin çevrim içi öğretim beklentileri ve deneyimlerine ilişkin algılarını karşılaştırmışlardır. Öğretmenlerin uzaktan

öğretim deneyimlerinden sonra derslerinde teknolojiyi kullanma kararlarında olumlu yönde bir farklılık olduğu ortaya konmuştur. Alper (2020), K-12 düzeyinde 71 öğretmenle yaptığı çalışmada, öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde kullanmak zorunda kaldıkları teknolojileri kolay benimsedikleri sonucuna ulaşmıştır. Yüzbaşıoğlu ve diğerleri (2023) de yaptıkları çalışmada araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin üçte ikisinin uzaktan eğitim sürecinde kendilerini teknolojik açıdan geliştirdiklerini ve güncellediklerini belirtmişlerdir. Küçükakın ve diğerleri (2022), K-12 düzeyinde 22 öğretmenle yaptıkları çalışmada uzaktan eğitimin, öğretmenlerin eğitim teknolojilerini derslerine entegre edebilmeleri için yeni beceriler geliştirmelerine yardımcı olduğunu ortaya konmuştur. Bu sonuçların aksine, bazı araştırma sonuçları öğretmenlerin uzaktan eğitime zorunlu geçişte çevrim içi eğitim ortamı, içeriği ve yöntemleri konusundaki değişimlere ayak uydurmakta zorlandıklarını ortaya çıkarmıştır. Tunegaru (2021), Romanya’da ülke genelinde kırsal bölgelerdeki okullarda görev yapan farklı disiplinlerdeki 30 öğretmenin pandemi dönemindeki çevrim içi eğitim ile ilgili deneyimlerini araştırmıştır. Öğretmenler, kendilerine uygun etkinlikler ve stratejiler oluşturup uygulamaya hazır olmadıklarını belirtmiştir. Benzer şekilde, Kim ve Asbury (2020), İngiltere’de 24 ilkokul ve ortaokul öğretmenin pandemi döneminin ilk 5-6 haftasında yaşadıkları deneyimleri araştırmışlardır. Araştırmada öğretmenlerin pandemi sırasında, uzaktan öğretime geçişin profesyonel kimliklerine zarar verdiğini ve kendilerini "öğretmen gibi hissetmemelerine" neden olduğunu belirten öğretmen ifadeleri ortaya çıkmıştır. Bizim sonuçlarımızdan farklı olarak bu araştırmadaki öğretmenler için mesleki gelişimden ziyade tersi bir durumla karşılaşmıştır. Araştırmanın "gelişim odaklı olmak" teması altındaki sonuçları ile literatürdeki çalışmaların sonuçları genel olarak karşılaştırıldığında bazı araştırmalarda benzer, bazı araştırmalarda farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür. Bazı öğretmenler bu süreci mesleki gelişim fırsatı olarak değerlendirirken bazı öğretmenler sürecin profesyonel kimliklerine zarar verdiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin ifadelerindeki farklılıkların; öğretmenlerin görev yaptıkları okul, okulun bulunduğu şehir/bölge ve bağlı olduğu milli eğitim kurumu, öğretmenlerin yeni yöntemleri öğrenme istekliliği, sorunlarla baş etme yöntemleri gibi birçok nedeni olabilir.

Rehberlik teması sınıf öğretmenlerinin pandemi sürecinde öğrencileri ve velilerine yönelik gerçekleştirmek durumunda kaldığı sosyal ve eğitsel iş ve işlemleri tanımlamaktadır. Bu tema altında sınıf öğretmenlerinin velilere uyum eğitimleri verdikleri, öğrencilerinin günlük rutinlerine müdahale etmek durumunda kaldıkları, paydaşlarının motivasyonlarını sağlamaya çalıştıkları ve pandemi konusunda bilgilendirmeler, korunma tedbirleri kazandırma girişimleri ve yüz yüze öğretim süreci için koruyucu önlemler geliştirdikleri ile ilgili ifadeleri yer almıştır. Tunegaru’nun (2021) çalışmasında benzer sonuçlar ortaya çıkmıştır. Bu çalışmada, birçok öğretmen uzaktan eğitim sırasında ailelerin rolünün çok önemli olduğunu ve onlarla olan iletişim süreçlerini vurgulamıştır. Aileleri sürece dâhil edebilmek için toplantılar yaptıklarını, ailelerle iletişim kurmak için yoğun çaba harcadıklarını ifade etmişlerdir. Watson (2020) çalışmasında, pandemi döneminde kendi sınıfındaki deneyimlerini ve genel olarak okulundaki gözlemlerini paylaşmıştır. Öğrenilen yeni kavramları pekiştirmek ve sosyo-duygusal gelişimlerini desteklemek için öğrencilerle; yeni duruma uyum sağlamaları için velilerle dersler dışında çevrim içi toplantılar düzenlediğini belirtmiştir. Öğretmenin hem öğrenciler hem veliler için yaptığı rehberlik vurgusu bu çalışmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Öğretim tasarımcısı teması, sınıf öğretmenlerinin pandemi sürecinde öğretim sürecinde deneyimlediği yenilikleri ve farklı yöntem-teknipleri ile ilgilidir. Bu tema altında öğretmenlerin daha önce kullanmadığı pek çok yeni öğretim teknolojisini kullandıkları, duruma, ortama göre sahip oldukları imkân ve yetenekler doğrultusunda yenilikçi pedagojiler geliştirdikleri, ilk kez uzaktan ve yüz yüze eğitim sürecini birlikte deneyimledikleri ile ilgili ifadeleri dikkat çekmiştir. Literatürde bu sonuçları ile benzerlik gösteren araştırmalar mevcuttur. Tunegaru’nun (2021) çalışmasında öğretmenlerin bazıları geleneksel yöntem ve stratejileri çevrim içi sınıflara aktardığını; bazıları ise daha yaratıcı ve yenilikçi yöntemler kullandıklarını söylemişlerdir. Öğretmenlerin çoğu çevrim içi uygulamaların çeşitliliği ve kullanımlarının kolay olması nedeniyle geleneksel eğitimlerine bu uygulamaları entegre etmeye devam edeceklerini söylemişlerdir. Benzer şekilde, Mankki ve Riihämä’nın (2022) çalışmasında da bazı öğretmenler, kişinin kendi öğretme pratiklerini göz önünde bulundurarak yeni yöntemlerin öğrenilmesinin önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Pandemi olduğu gibi özel durumların, öğretim uygulamaları üzerinde düşünmek için yeni olanaklara da izin verdiğini belirtmişlerdir.

Çözüm Odaklı Olmak teması sınıf öğretmenlerinin pandemide öğretim boyunca karşılarına çıkan sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm arayışlarını ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin acil uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları sorunlara çözümler üretmeye çalıştıkları, çözümlerinde deneme-yanılma, duruma uydurma ve uyarlanabilir öğretmenlik gibi teknikleri kullandıkları görülmüştür. Literatürdeki araştırma sonuçlarında, genellikle internete erişim, öğrenmelerin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi, velilerle iletişim vb. alanlarda öğretmenlerin süreçte yaşadıkları zorlukları ya da sorunların ortaya konulduğu görülmektedir (Bayburtlu, 2020; Çakin ve Külekçi-Akyavuz, 2020; Fauzi ve Khusuma, 2020; Türker ve Dünder, 2020). Mevcut çalışmada literatürdeki bu sonuçlardan farklı olarak öğretmenlerin, yaşanan sorunlara yönelik çözümlere ilişkin ifadeleri önemli bir bulgu olarak karşımıza çıkmıştır. Uzaktan eğitimde bu süreçte yaşanan sorunların çözüme ilişkin öğretmen ifadelerinin olduğu az sayıda çalışma vardır. Işıkoğlu, Adak-Özdemir, Altun ve Ergenekon (2021) okul öncesi öğretmenleri ile yaptıkları çalışmada bazı öğretmenlerin eğitim koşullarındaki değişikliklere ayak uydurmak için eğitim sürecine aktif bir şekilde dâhil olduklarını söylemişlerdir. Benzer şekilde, Watson (2020), makalesinde süreçte yaşadığı zorluklara ve bunlarla nasıl baş etmeye çalıştığını anlatmıştır.

İşbirlikli süreç yönetimi teması, sınıf öğretmenlerinin pandemideki eğitim-öğretim sürecinde mesleki gelişimlerini destekleme, öğretim sürecinde karşılaşılan sorunlar çözüm üretme noktasındaki iş birliği deneyimlerini kapsamaktadır. Bu tema altında öğretmenlerin teknoloji kullanımı, yenilikçi pedagoji geliştirme, karşılaşılan eğitsel sorunlara çözümler üretme noktasında meslektaşları ile paylaşım ve dayanışma içerisinde buldukları, öğretimin verimini ve öğrencinin motivasyonunu artırma, derse katılımı ve devamını sağlama, evde kal sürecinde öğrenciye destek verme noktasında ise velilerle dayanışma içerisinde bulduklarına ilişkin ifadeleri yer almaktadır. Bu araştırmanın sonuçlarıyla benzer şekilde, Tunegaru'nun (2021) çalışmasında da birçok öğretmen süreçte meslektaşlarından gördükleri desteğe ve aralarındaki bilgi paylaşımına vurgu yapmışlardır. Öğrencilerin çevrim içi derslere erişimini desteklemek için okulun, köydeki halkın ve rahibin birlikte çalıştıkları ifade edilmiştir. Bu sonuçlara göre söz konusu iş birliğinin bu çalışmanın sonuçlarında olduğu gibi sadece öğretmenler arasında kalmadığı görülmektedir. Benzer bir sonuç Mankki ve Rähä'nin (2022) çalışmasında karşımıza çıkmaktadır. Yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin uzaktan eğitimdeki öğretmenlik becerilerini geliştirmek için üç kaynak kullandıkları ortaya konmuştur. Bunlardan birincisi aynı sınıf düzeyinde farklı sınıflarda ders veren meslektaş, ikincisi okuldaki öğretmenlerden oluşan çalışma topluluğu, üçüncüsü çevrim içi ve sosyal medyada faaliyet gösteren daha büyük öğretmen topluluklarıdır. Görüldüğü gibi öğretmenlerin çoğu bu çalışmadaki öğretmen ifadelerine benzer şekilde, meslektaşları arasındaki paylaşım ve iş birliği kültürüne vurgu yapmışlardır. Watson (2020) da makalesinde okulun olduğu bölgedeki eğitimden sorumlu kurumun sağladığı desteklerin uzaktan eğitime geçişi beklediğinden daha kolay hale getirdiğini vurgulamıştır. Öğretmenlerin, öğrencilerin, velilerin, yerel yetkililerin iş birliğine açık olmasının olağanüstü durumdaki uzaktan eğitim sürecine etkisi görülmektedir.

Sosyal Sorumluluk teması sınıf öğretmenlerinin pandemi sürecince öğretim dışında gerçekleştirdiği gönüllü sosyal sorumluluk ve görevleri kapsamaktadır. Bu tema, öğretmenlerin pandemi sürecinde toplum sağlığı için ailelere sosyal destek verdikleri, ihtiyaç duyan vatandaşların gereksinimlerini karşılayan gönüllü projelerde görevler aldıkları, öğrencilerinin bilgisayar, internet erişimi gibi eksiklerini gidermek için girişimlerde buldukları ile ilgili ifadeleri temsil etmektedir. Bu araştırma sonucuyla benzer olarak, Küçükakın ve diğerleri (2022), yaptıkları çalışmada öğretmenlerin COVID-19 salgını sırasında büyük bir sosyal sorumluluk duygusu sergilediğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin, hem öğrencilerinin eğitim sorunlarına çözüm bulmak hem de ailelere zor zamanlarda destek olmak için çok çalıştıklarını ortaya koymuşlardır. Bu bağlamda pandemi sürecinde en çok mücadele eden mesleğin sağlık çalışanları olduğu bilinmektedir. Ancak sınıf öğretmenlerinin de üzerlerine düşen eğitsel sorumluluğun ötesinde sosyal sorumluluk aldığı, öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecinde yaşadığı donanımsal yoksunluğunu giderecek gönüllü çalışmalar yaptığı, bunun ötesinde toplumsal sorumluluk alıp dezavantajlı gruplara destek sağladığı görülmüştür. Bu durumun pandemi sürecinde sınıf öğretmenlerini ve öğretmenliğini toplum nezdinde daha değerli hale getirdiği düşünülebilir.

## Öneriler

Bu çalışmanın sonuçları araştırmaya katılan öğretmenlerin bakış aaları, paylaştıkları görüş ve deneyimlerle sınırlı olmakla birlikte eğitimcilere, politika yapıcılara ve gelecekte yapılacak araştırmalara yönelik şu öneriler sunulabilir:

- Pandemi sürecinin zorunluluk olarak getirdiği ancak günümüzde olduğu kadar gelecekte de önemli bir olgu olarak karşımıza çıkan teknoloji destekli öğretim sürecini desteklemek için öğretmen eğitiminde teknoloji okuryazarlığı ve dijital olarak okuryazarlık becerilerini destekleyecek içerikler geliştirilebilir. Ayrıca sınıf eğitimindeki bütün öğretim alanlarında adaylara teknoloji destekli öğretim becerisi kazandıracak uygulamalar sağlanabilir. Örneğin; dijital ortamlarda ölçme ve değerlendirme, uzaktan eğitimde sınıf yönetimi ve rehberlik gibi farklı konu alanlarına eğitim fakültelerinin ders kataloglarında yer verilebilir.
- Pandemi sürecinde sınıf öğretmenlerinin mesleki deneyimleri oldukça önemli veri kaynağı oluşturmuştur Bu kapsamda sınıf öğretmenlerinin mesleki deneyimlerini geleceğin öğretmen adaylarına aktarabileceği platformlar, söyleşiler, sempozyumlar ve toplantılar yapılabilir.
- Pandemi sürecinde sınıf öğretmenlerinin özgün yöntem ve teknikler geliştirdikleri görülmüştür. Bu kapsamda örnek iyi uygulamalar şekisi oluşturulabilir, MEB ya da Yükseköğretim Kurumu (YÖK) gibi ilgili kurumlar tarafından iyi uygulama sahibi öğretmenler ödüllendirilebilir ve diğer öğretmenler de bu doğrultuda cesaretlendirilebilir.
- Pandemi sürecinde sınıf öğretmenlerinin geliştirdiği kimliklerin süreğenliği ortaya koyabilecek boylamsal araştırmalar yapılabilir.
- Pandemi sürecinde sınıf öğretmenlerinin mesleki, kişisel ve sosyal anlamda edindikleri becerilerin pandemi sonrasındaki yansımalarını ortaya çıkaracak araştırmalar yapılabilir.

### Kaynakça

- Akdemir, A. B. ve Kılıç, A. (2020). Yükseköğretim öğrencilerinin uzaktan eğitim uygulamalarına bakışının belirlenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 685-712. doi:10.37669/milliegitim.783344
- Aktay, S. ve Keser, R. (2023). İlkokulda uzaktan eğitim mi, yüz yüze eğitim mi?. *International Primary Education Research Journal*, 7(2), 70-90.
- Alan, Y. ve Can, F. (2021). Covid-19 salgını döneminde öğretmen olmak: Türkçe öğretmenlerinin görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 72, 541-562. doi:10.14222/Turkiyat4451
- Allen, J., Rowan, L. ve Singh, P. (2020). Teaching and teacher education in the time of COVID-19. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 48(3), 233-236.
- Almazova, N., Krylova, E., Rubtsova, A. ve Odinokaya, M. (2020). Challenges and opportunities for Russian higher education amid COVID-19: Teachers' perspective. *Education Sciences*, 10(12), 368.
- Alper, A. (2020). Pandemi sürecinde K-12 düzeyinde uzaktan eğitim: Durum çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 45-67. doi:10.37669/milliegitim.787735
- Arslan, Y. ve Şumuer, E. (2020). Covid-19 döneminde sanal sınıflarda öğretmenlerin karşılaştıkları sınıf yönetimi sorunları. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 201-230. doi:10.37669/milliegitim.791453
- Bayburtlu, Y. S. (2020). Covid-19 pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde öğretmen görüşlerine göre Türkçe eğitimi. *Turkish Studies*, 15(4), 131-151.
- Beattie, M., Wilson, C. ve Hendry, G. (2022). Learning from lockdown: Examining Scottish primary teachers' experiences of emergency remote teaching. *British Journal of Educational Studies*, 70(2), 217-234. doi:10.1080/00071005.2021.1915958
- Boz, A. (2019). Öğretmen adaylarının teknoloji kabullenme ve kullanımı bağlamında uzaktan eğitim algılarının incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Burdina, G. M., Krapotkina, I. E. ve Nasyrova, L. G. (2019). Distance learning in elementary school classrooms: An emerging framework for contemporary practice. *International Journal of Instruction*, 12(1), 1-16. doi:10.29333/iji. 2019.1211a
- Carrillo, C. ve Flores, M. A. (2020). COVID-19 and teacher education: A literature review of online teaching and learning practices. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 466-487.
- Cavanaugh, C. (2007). Student achievement in elementary and high school. M. G. Moore (Ed.), *Handbook of distance education* içinde (s. 157-168). New York: Routledge. [https://www.academia.edu/2337539/StudentAchievement\\_in\\_Elementary\\_and\\_High\\_School](https://www.academia.edu/2337539/StudentAchievement_in_Elementary_and_High_School) adresinden erişildi.
- Chaichaowarat, R. (2023). Teaching and learning during the COVID-19 pandemic: Attributes and readiness of Thai teachers, the clearing house. *A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 96(2), 70-78. doi:10.1080/00098655.2022.2163970
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2. bs.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çakın, M. ve Külekçi-Akyavuz, E. (2020). Covid-19 süreci ve eğitime yansması: Öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(2), 165-186.
- Davis, N. L., Gough, M. ve Taylor, L. L. (2019). Online teaching: Advantages, obstacles and tools for getting it right. *Journal of Teaching in Travel & Tourism*, 19(3), 256-263.
- Demir, F. ve Özdaş, F. (2020). Covid-19 sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 273-292. doi: 10.37669/milliegitim.775620
- Düzgün, S. ve Sulak, S. E. (2020). Öğretmen adaylarının Covid-19 pandemisi sürecinde uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 619-633. doi:10.37669/milliegitim.787874



- Er-Türküresin, H. (2020). Covid-19 Pandemi döneminde yürütülen uzaktan eğitim uygulamalarının öğretmen adaylarının görüşleri bağlamında incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 597-618. doi:10.37669/milliegitim.787509
- Ersoy, A. F. (2017). Fenomenoloji. A. Saban ve A. Ersoy (Ed.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri* içinde (s. 81-138). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Fauzi, I. ve Khusuma, I. (2020). Teachers' elementary school in online learning of Covid-19 pandemic condition. *Jurnal Iqra': Kajian Ilmu Pendidikan*, 5(1), 58-70.
- Fidan, M. (2016). Uzaktan eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları ve epistemolojik inançları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 536-550.
- Flores, M. A. (2020). Preparing teachers to teach in complex settings: Opportunities for professional learning and development. *European Journal of Teacher Education*, 43(3), 297-300.
- Gamage, K. A. A, de Silva, E. K. ve Gunawardhana, N. (2020). Online delivery and assessment during COVID-19: Safeguarding academic integrity. *Education Sciences*, 10(11), 301.
- Heikkilä, M. ve Mankki, M. (2023) Teachers' agency during the Covid-19 lockdown: A new materialist perspective. *Pedagogy, Culture & Society*, 31(5), 989-1004. doi:10.1080/14681366.2021.1984285
- Husserl, E. (1970). *The crisis of European sciences and transcendental phenomenology*. Evanston: Northwestern University Press.
- İşikoğlu, N., Adak-Özdemir, A., Altun, M. ve Ergenekon, E. (2021). Early childhood education teachers and administrators experiences of Covid-19 pandemic: Interpretative phenomenological analysis. *Journal of Early Childhood Studies*, 2(5), 567-590. doi:10.24130/eccdjecs.1967202152341
- Jansen in de Wal, J., den Brok, P. J., Hooijer, J. G., Martens, R. L. ve van den Beemt, A. (2014). Teachers' engagement in professional learning: Exploring motivational profiles. *Learning and Individual Differences* 36, 27-36. doi:10.1016/j.lindif.2014.08.001
- Kim, L. E. ve Asbury, K. (2020). "Like a rug had been pulled from under you": The impact of COVID-19 on teachers in England during the first six weeks of the UK lockdown. *British Journal of Educational Psychology*, 90(4), 1062-1083.
- Kurnaz, A., Kaynar, H., Şentürk Barışık, C. ve Doğrukök, B. (2020). Öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 293-322. doi:10.37669/milliegitim.787959
- Küçükakın, P. M., Demir, C. G. ve Gökmenoğlu, T. (2022). Türk öğretmenlerin Covid-19 krizine tepkisi: Zorluklar ve fırsatlar. *Eğitim ve Bilim*, 47(212), 83-101.
- Lincoln, Y. S. ve Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- MacIntyre, P. D., Gregersen, T. ve Mercer, S. (2020). Language teachers' coping strategies during the Covid-19 conversion to online teaching: Correlations with stress, wellbeing and negative emotions. *System*, 94, 102352.
- Mankki, V. ve Rähä, P. (2022). Primary teachers' professional learning during a COVID-19 school lockdown. *Educational Research*, 64(1), 1-17.
- Marshall, D. T., Shannon, D. M. ve Love, S. M. (2020). How teachers experienced the COVID-19 transition to remote instruction. *Phi Delta Kappan*, 102(3), 46-50. doi:10.1177/0031721720970702
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Murphy, E., Rodríguez-Manzanares, M. A. ve Barbour, M. (2011). Asynchronous and synchronous online teaching: Perspectives of Canadian high school distance education teachers. *British Journal of Educational Technology*, 42(4), 583-591. doi:10.1111/j.1467-8535.2010.01112.x

- Murray, C., Heinz, M., Munday, I., Keane, E., Flynn, N., Connolly, C. ... MacRuaric, G. (2020). Reconceptualising relatedness in education in 'distanced' times. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 488-502.
- Özyürek, A. ve Begde, Z. (2016). Uzaktan eğitim uygulamasının öğrenci bakış açısına göre değerlendirilmesi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 592-605.
- Romeo, G., Lloyd, M. ve Downes, T. (2012). Teaching teachers for the future (TTF): Building the ICT in education capacity of the next generation of teachers in Australia. *Australasian Journal of Educational Technology*, 28(6), 949-964.
- Saldana, J. (2019). *Nitel araştırmacılar için kodlama el kitabı* (3. bs., A. Tüfekçi-Akcan ve S. N. Şad, Ed. ve Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Scully, D., Lehane, P. ve Scully, C. (2021). 'It is no longer scary': Digital learning before and during the covid-19 pandemic in Irish secondary schools. *Technology, Pedagogy and Education*, 30(1), 159-181. doi:10.1080/1475939X.2020.1854844
- Sepulveda-Escobar, P. ve Morrison, A. (2020). Online teaching placement during the COVID-19 pandemic in Chile: Challenges and opportunities. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 587-607. doi:10.1080/02619768.2020.1820981
- Tuncer, M. ve Taşpınar, M. (2008). Sanal ortamda eğitim ve öğretimin geleceği ve olası sorunlar. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 124.
- Tunegaru, C. (2021). Online schooling in rural areas in Romania during the pandemic: Teachers' perspectives. *Revista de Pedagogie*, 69(2), 101-120.
- Türker, A. ve Dündar, E. (2020). Covid-19 pandemi sürecinde eğitim bilişim ağı (EBA) üzerinden yürütülen uzaktan eğitimlerle ilgili lise öğretmenlerinin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 323-342.
- Ugur-Erdogmus, F. ve Albayrak, D. (2022). A phenomenological analysis of primary school teachers' lived distance education experience during the COVID-19 pandemic in Turkey. *Education 3-13*, 1-15. doi:10.1080/03004279.2022.2124879
- Van Der Spoel, I., Noroozi, O., Schuurink, E. ve van Ginkel, S. (2020). Teachers' online teaching expectations and experiences during the Covid19-pandemic in the Netherlands. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 623-638. doi:10.1080/02619768.2020.1821185
- Watson, E. (2020). One teacher's experience during the COVID-19 school closures. *Childhood Education*, 96(3), 42-45. doi:10.1080/00094056.2020.1766658
- Weldon, A., Ma, W. W. K., Ho, I. M. K. ve Li, E. (2021). Online learning during a global pandemic: Perceived benefits and issues in higher education. *Knowledge Management & E-Learning*, 13(2), 161-181. doi:10.34105/j.kmel.2021.13.009
- Yavuz, M., Kayalı, B., Balat, Ş. ve Karaman, S. (2020). Salgın sürecinde Türkiye'deki Yükseköğretim Kurumlarının acil uzaktan öğretim uygulamalarının incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 129-154. doi:10.37669/milliegitim.784822
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yüzbaşıoğlu, M. K., Yüzbaşıoğlu, H. B., Tekkol, İ. A. ve Kaymakçı, S. (2023). Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinden elde ettikleri deneyimler. *Eğitim ve Bilim*, 48(215), 173-199.

## Ek

### *Görüşme Soruları*

1. Size göre COVID-19 pandemisinde sınıf öğretmeni olmak ne anlama geliyor?
2. COVID-19 pandemisinde bir sınıf öğretmeni olarak kendinizi nasıl görüyorsunuz?
3. Pandemi öncesi ve pandemi döneminde sınıf öğretmeni olmayı karşılaştırırsanız neler söyleyebilirsiniz?
4. Sınıf öğretmeni olarak COVID-19 pandemisinde eğitim-öğretim sürecini farklı şekillerde yürütmek durumunda kaldınız (uzaktan, yüz yüze, hibrit). Bu süreçte neler deneyimlediniz?
  - Rutin bir gününüzde öğretmen olarak neler yapıyorsunuz?
5. COVID-19 pandemisinde yaşadığınız sınıf öğretmenliği deneyimleriniz size neler hissettirdi?
6. COVID-19 pandemisinde yaşadığınız sınıf öğretmenliği deneyimlerinizi nasıl değerlendirirsiniz?
  - Mesleki açıdan nasıl değerlendirirsiniz?
  - Öğrencileriniz açısından nasıl değerlendirirsiniz?