

COVID-19 PANDEMİSİNİN ÖĞRETMEN YABANCILAŞMASINA ETKİSİ

Impact of Covid-19 Pandemic on Teacher Alienation

Ayhan Ural*
Sinem Canpolat**

Öz

Bu çalışmanın amacı, Covid-19 pandemisinin öğretmen yabancılaşmasına etkisini belirlemektir. Bu amaçla pandeminin araştırmaya katılan öğretmenlerin yabancılaşmasının; güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık, kuralsızlık ve kendine yabancılaşma boyutlarını nasıl etkilediği araştırılmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırma verileri yapılandırılmış görüş formu aracılığıyla toplanmış, veriler betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırmaya Diyarbakır il merkezinde çalışan 30 öğretmen katılmıştır. Çalışma grubu maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırma bulguları, pandemi sürecinin öğretmen yabancılaşmasında etkisi olduğunu göstermiştir. Öğretmenlerin yabancılaşmayı tüm boyutlarıyla yaşadıkları tespit edilmiştir. Yabancılaşmanın en önemli nedenlerinin uzaktan eğitim sırasında öğrencilere ulaşamama, teknoloji kullanımındaki yetersizlikler, karar süreçlerine katılmama, aşırı iş yükü, öğretimin etkisini görememe olduğu söylenebilir.

Anahtar Sözcükler: Pandemi, Covid-19, Yabancılaşma, Öğretmen Yabancılaşması.

Abstract

The aim of this study is to determine the effect of the Covid-19 pandemic on teacher alienation. For this purpose, the alienation of the teachers participating in the research of the pandemic; It has been investigated how it affects the dimensions of powerlessness, meaninglessness, isolation, normlessness and self-estrangement. The case study design, one of the qualitative

* Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara, Türkiye, urala@gazi.edu.tr, Orcid Numarası: 0000-0002-2548-3745.

PhD., Gazi University, Gazi Education Faculty Lecturer, Ankara, Turkey, urala@gazi.edu.tr, Orcid Number: 0000-0002-2548-3745.

** Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, , Ankara, Türkiye, sinem0cnplt@gmail.com, Orcid Numarası: 0000-0001-6304-7576.

Teacher, Ministry of Education, Ankara, Turkey sinem0cnplt@gmail.com, Orcid Number: 0000-0001-6304-7576.

Geliş Tarihi / Received: 14.08.2021 - Kabul Tarihi / Accepted: 16.09.2021

research methods, was used in the research. The research data were collected through a structured opinion form, and the data were analyzed with the descriptive analysis method. 30 teachers working in Diyarbakır city center participated in the research. The study group was determined by the maximum variation sampling method. Research findings have shown that the pandemic process has an effect on teacher alienation. It has been determined that teachers experience alienation in all its dimensions. It can be said that the most important causes of alienation are inability to reach students during distance education, inadequacies in using technology, inability to participate in decision processes, excessive workload, and inability to see the effect of teaching.

Key Words: Pandemic, Covid-19, Alienation, Teacher Alienation.

Giriş

Covid-19, yeni keşfedilen bir koronavirüsün neden olduğu bulaşıcı bir hastalıktır (Dünya Sağlık Örgütü, 2021). 2019 yılının son aylarında Çin’de görülen virüs, kısa sürede tüm dünyaya yayılarak pandemiye neden olmuştur. Bulaşıcı etkisi yüksek olan ve ölümcül sonuçlar doğuran hastalık, 2020 yılı itibariyle ülkemizde de etkili olmuştur. Dünya Sağlık Örgütü (2021) verilerine göre, 10 Ağustos itibariyle 203 milyonun üzerinde insana bulaşan virüs, 4 milyondan fazla insanın ölümüne yol açmıştır. Covid-19 pandemisi, başta sağlık olmak üzere ekonomi, eğitim, ulaşım, kültür, gıda, turizm, tarım, finans gibi birçok alanda önemli etkiler meydana getirmiştir. Milyonlarca insanın işsiz kaldığı, korku ve paniğin hakim olduğu pandemi koşulları küresel bir krize dönüşmüştür (OECD, 2021; Dünya Bankası, 2021; ILO, 2021).

Pandemiden en çok etkilenen alanlardan biri de eğitimidir. Pandeminin yayılımını engellemek için okullarda yüz yüze eğitim öğretime geçici bir süre ara verilmesi ve sonrasında uzaktan eğitim yapılması ciddi aksaklıklar yaratmıştır. Okulların kapalı olduğu süreçte eğitim öğretim faaliyetleri internet ve televizyon aracılığıyla uzaktan eğitim yoluyla yapılmıştır. 192 ülkede okulların kapanmasından 1.58 milyar öğrenci ve 63 milyon öğretmen etkilenmiştir (ILO, 2021). Tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de milyonlarca öğrenci ve öğretmen uzaktan eğitim yapmak zorunda kalmıştır. Türkiye 2020 yılında iş günü itibariyle okulları en uzun süre kapatan ilk dört ülke arasında yer almıştır (OECD, 2021).

Pandemi süreci eğitim sistemlerinde dijital dönüşümü de hızlandırmıştır. Uzaktan öğretim ile yaygın olarak kullanılan yeni metodolojiler ve yaklaşımlar, yeterli altyapı, bağlantıya erişim, cihazlar, dijital platformlar, uygun öğrenme kaynakları ve yeterli dijital beceriler gerektirmiştir (UNESCO, 2021). Bu süreçte eğitim sistemleri öğrenmenin sürekliliğini sağlamakta zorlanmış ve

öğretmenlere yüklenen sorumluluklar önemli ölçüde artmıştır (Schrader-King, 2021).

Öğretmen ve öğrenciler alışkın olmadıkları ve yeterli deneyime sahip olmadıkları araçları kullanarak eğitim faaliyetlerine devam etmek zorunda kalmışlardır. Bu durum, öğretmenler üzerinde yeni ve zorlu bir ortamda öğretime devam etmeleri için baskı yaratmıştır (UNESCO, 2020). Uzaktan eğitim faaliyetleri öğretmenlerin yeni beceriler kazanmasını ve sanal öğrenme ortamlarına uygun materyaller hazırlamasını gerektirmiştir. Öğrenciler için kaynakların koordinasyonu, ebeveynlerle artan etkileşim, telafi sınıflarının düzenlenmesi veya okullarda yeni idari, sağlık ve güvenlik prosedürlerinin uygulanması gibi yeni sorumluluklar da yüklenmiştir (Schleicher, 2021).

Pedagojik ilkelere dayanmayan teknolojiler üzerinden gerçekleştirilen uzaktan eğitim, zaten var olan nitelikli eğitime ulaşmadaki eşitsizlikleri derinleştirmiştir (Kaymak, 2020). Pandemi sürecinde Türkiye’de 4 milyonu aşkın öğrencinin hem uzaktan eğitimden, hem de yüz yüze eğitimden uzak kaldığı tahmin edilmektedir. Bu süreçte öğrenci ve öğretmenlere sunulan dijital teknolojiler yetersiz kalmıştır. Eğitim öğretim ile ilgili kararların akşamdan sabaha alınması, planlamanın yapılamaması, akşam saatleri ve hafta sonlarına konulan canlı dersler ile öğretmenlerin esnek ve kuralsız çalışması dolayısıyla iş yüklerinin artması yaşanan sorunları arttırmıştır (Eğitim-Sen, 2021a).

Pandemi süreci ile birlikte öğretmenlerin yaşadığı tüm olumsuz durumları yabancılaşma olgusu ile açıklamak mümkündür. Yabancılaşma, insanlık tarihi boyunca var olduğu düşünülen bir olgudur. Felsefi olarak yabancılaşma olgusunun ilk defa Hegel (1986) tarafından ele alındığı bilinmektedir. Daha sonra Marx (2017) yabancılaşmayı iş bölümü, özel mülkiyet ve kapitalizm ilişkisi üzerinden temellendirmiştir. Marx’a göre insanın yabancılaşması ancak insanın öteki insanlarla bulunduğu ilişki içinde gerçekleşir. Marx (2013), emeğin yabancılaşmasını, işin işçiye dışsal olması, yani doğasının bir parçası olmaması ve dolayısıyla işçinin işinde kendini gerçekleştirilmeyip yadsınması olarak tanımlamaktadır. İnsanı kendine yabancılaştıran emek, kendini kurban etme, alçaltmadır. Kişi çalışırken kendini olumlamaz, inkar eder, mutlu değil mutsuzdur, fiziksel ve zihni enerjisini serbestçe geliştirmeyi, bedenini harcar ve zihnini yok eder. Onun için çalışması gönüllü değil, zorlamadır. Marx için yabancılaşma, çalışma ya da yaşam etkinliğinin bireyin tamamlanmasını sağlayacak bir nesne olmaması, bireyin üretim için kullanılan basit bir nesne haline gelmesi anlamını taşımaktadır (Spring, 2010).

Fromm (1990)'a göre yabancılaşmış insan kendisini, kendisi ve başkaları tarafından kullanılan bir nesne, bir yaratılan olarak algıladığından, benlik duygusu eksiktir. Bu nedenle yabancılaşmış insan, mutsuz, güvensiz, doyumsuz, sıkıntılı ve huzursuzdur, enerjisinin çoğunu bu huzursuzluğu dengelemek için harcar. Yabancılaşmış iş ise sıkıcı ve doyum getirmekten uzaktır; ayrıca yabancılaşmış iş, büyük ölçüde gerginlik ve düşmanlık duyguları yaratmakta, bu da insanda, yaptığı işe ve onunla ilgili her şeye karşı bir tür nefret duygusu doğmasına yol açmaktadır.

Marcuse (1998)'a göre işbölümünün özelleşmesi arttıkça emek daha da yabancılaşır. İnsanlar kendi yaşamlarını yaşamaz, önceden saptanmış işlevleri yerine getirirler. Çalışırken kendi gereksinimlerini karşılayıp yetilerini geliştirmezler. Emek zamanı, acılı zamandır çünkü yabancılaşmış emek doyumun yokluğu, haz ilkesinin olumsuzlanmasıdır. Yabancılaşma, insanın kendini emeğinde gerçekleştirmediği, yaşamının emeğinin bir aracı olduğu, çalışmasının ve bunun ürünlerinin bir birey olarak ondan bağımsız bir biçim ve güç kazandıkları bir sürece karşılık gelir.

Adorno (2005) yabancılaşmayı her şeyin metalaşması ve insanların kendilerinin de makinenin eklentilerine dönüşmesi olarak tanımlarken teknolojinin etkisine vurgu yapmaktadır. Teknoloji, insanların dakikleşmesine, kesinleşmesine ve hunharlaşmasına yol açmakta, insan hareketlerini her türlü duraksamadan, düşüncelilikten ve edepten arındırmaktadır. Onları nesnelere amansız ve tarih dışı taleplerine bağımlı kılmaktadır.

Yabancılaşma kavramı zaman içinde felsefi, dini açılardan kullanımının yanında psiko-sosyal olarak da ele alınmıştır. Seeman (1959) yabancılaşmayı, güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık, yalıtılmışlık ve kendine yabancılaşma olmak üzere beş boyutta tanımlamıştır. Seeman'ın yabancılaşma boyutları ampirik çalışmalara uygun bir yapıda olması nedeniyle yaygın olarak kullanılmaktadır (Elma, 2003). Yabancılaşma boyutları şöyle tanımlanabilir:

Güçsüzlük: Bireyin kendi ürünleri ile üretim sürecinde kullandığı araçların sonuçları üzerinde denetim hakkının olmamasıdır (Seeman, 1959). İş yaşamını sistem ya da üst konumdakilerin belirlediği inancı, yönetsel süreçler üzerinde etkili olamayacağı duygusu güçsüzlüğün belirtileridir (Elma, 2003; Erjem, 2005).

Anlamsızlık: Seeman (1959) anlamsızlığı, bireyin neye inanması gerektiği konusunda net olmadığına yaşadığı durum olarak tanımlamıştır. Bireyin ne

işe yaradığı sorusunu sormaya başladığında yaşadığı durum anlamsızlıktır (Yılmaz- Sarpkaya, 2009). Öğretmenlerin yaşadığı anlamsızlık, mesleği olumsuz algılama, dersleri ve eğitsel süreçleri monoton, sıkıcı ve zevksiz bulma olarak kendini göstermektedir (Erjem, 2005).

Kuralsızlık: Ortak değer ve amaç yokluğu, neyi, nasıl ve ne zaman yapacağını bilememe, torpil ve desteğe dayalı başarı anlayışı kuralsızlık olarak tanımlanmaktadır (Erjem, 2005). Kuralsızlık yaşayan birey toplumsal normlara uymada sorun yaşayabilir. Amaçlara ulaşmada toplumsal normlara uyan veya uymayan davranışlar sergilenebilir.

Yalıtılmışlık: Bireyin bulunduğu fiziksel çevreden ve diğer insanlarla ilişkide bulunmaktan kaçınması ya da bu ilişkiyi en aza indirmesi olarak tanımlanabilir (Elma, 2003). Yalıtılmışlık bireyin toplumdaki kendini geri çekmesi nedeniyle olabileceği gibi, çevresinin onu dışlaması nedeniyle de yaşanabilir (Yılmaz- Sarpkaya, 2009).

Kendine Yabancılaşma: Kendine yabancılaşmanın, işte kendini ortaya koyamama ve işin içsel anlamının olmaması olmak üzere iki yönü bulunmaktadır. Birey, işin iç faktörleriyle ilgilenmez, para vb. dış özendiricilere odaklanır. Bireyin işinde öz-doyum bulamaması, içsel bir gurur duyamaması kendine yabancılaşma olarak tanımlanır (Seeman, 1959). Öğretmenlerde ise kendine yabancılaşma kendini, mesleğini algılaması, ona yönelik duygu ve tutumlarını ifade eder (Erjem, 2005).

Yabancılaşmaya ilişkin yapılan çalışmalar, yabancılaşma olgusunun birçok meslek için ciddi bir sorun olduğunu göstermektedir. Öğretmen yabancılaşması da bunlardan biridir. Sidorkin (2004), eğitimde yabancılaşmayı modern okul eğitimi ile ilişkilendirmektedir. Okulların demokratik olmayışının, yaşamda karşılığı olmayan bilgilerin öğretilmeye çalışılmasının, öğretim süreçlerinin dışarıdan belirlenmesinin, eğitimde yabancılaşmaya neden olduğu bilinmektedir (Erjem, 2005; Apple, Beane, 2016). Özellikle eğitim sisteminin aşırı merkezileşmiş, dikey ve bürokratik yapısı, kararların merkezî olarak alınması, öğretmenlerde; kendisini etkileyen kararları etkileyememe, bir sonraki dönemde ne tür değişikliklerle karşılaşacağını kestiremememe, ne yaparsa yapsın bir şeyi değiştiremememe düşüncesi doğurarak öğretmenlerin işlerine yabancılaşmasına zemin hazırlamaktadır (Yılmaz, Sarpkaya, 2009).

Eğitim sistemindeki tüm yabancılaştırıcı koşullara rağmen pandemi öncesinde, ülkemizde öğretmen yabancılaşmasına ilişkin yapılan çalışmalarda (Elma,

2003; Erjem, 2005; Abaslı, 2018; Kartal, 2019; Köse, 2018; Kazoğlu, 2014; Çalışır, 2006; Boz, 2014; Kasapoğlu, 2015) öğretmenlerin yabancılaşma düzeyleri düşük ve kısmi olarak bulunmuştur. Ancak pandemi sürecinde öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuş araştırmalarda (Bakioğlu & Çevik, 2020; Kavuk & Demirtaş, 2021; Demir & Özdaş, 2020; Eğitim-Sen, 2021b) öğretmenlerin; kendilerini yetersiz hissettikleri, yöneticileri ile iletişim sorunları yaşadıkları, karar süreçlerinin dışında tutuldukları, emek sömürüsüne maruz kaldıkları, öğrencilerine ulaşamadıkları, olumsuz yargılara sahip oldukları bulunmuştur.

Kim ve Asbury (2020), İngiltere’de Covid-19 pandemisinin öğretmenler üzerindeki etkisini araştırdıkları çalışmada, 24 öğretmen ile görüşme yapmışlardır. Araştırma bulguları öğretmenlerin aşırı yük altında ve tükenmiş durumda olduğunu göstermiştir. Öğretmenlerdeki tükenmişliğin, pandemi sırasında artan talepler ve sınırlı kaynaklarla çalışmak ve belirsiz bir geleceğe nasıl hazırlanacaklarını bilmemekle ilişkili olduğu görülmüştür. Öğretmenler, kendilerini doğrudan etkileyen kararlara katılmadıklarından, genellikle kendilerini dışlanmış hissettiklerini, bu nedenle mesleklerini pandemiden öncesine göre daha az değerli hissettirdiklerini belirtmişlerdir.

Steiner ve Woo (2021) yaptıkları araştırmada pandemi sürecinde öğretmenlerin ortalama bir yetişkine kıyasla daha yoğun iş stresi yaşadıkları ve her 4 öğretmenden 1’inin 2020-2021 eğitim öğretim yılının sonunda işini bırakmayı düşündüğü sonucuna ulaşmıştır. Pandemi sürecinde uzaktan eğitim uygulamaları ile değişen öğretim koşullarının, öğretmenlerin stres, depresyon ve tükenmişlik yaşamaları ile bağlantılı olduğu belirtilmiştir.

Bu tartışmalardan hareketle, pandemi sürecinin öğretmenlerin yabancılaşmaları üzerinde etkili olabileceği düşünülmektedir. Pandemi öncesinde var olan; eğitim sisteminin hiyerarşik yapısı, öğretmenlerin karar süreçlerinin dışında tutulması, okulların demokratik olmayışı ve öğretim süreçlerinin dışarıdan belirlenmesi öğretmenlerin yabancılaşmasında en etkili faktörlerdir. Pandemi sürecinde milli eğitim bakanlığı, genel olarak eğitim sürecine özelde eğitim öğretim süreçleri ve öğretmen görev ve sorumluluklarına ilişkin mevcut uygulamaların dışında yeni olarak kabul edilebilecek çok sayıda görev ve sorumluluk tanımlayarak uygulamaya koymuştur. Öğretmenlere herhangi bir eğitim -hizmetiçi- desteği sunulmadan birçoğu belirsizlik ve karışıklık içeren yeni görev ve sorumluluklar yüklenmiştir. Pandemi süreci ile birlikte tüm yabancılaştırıcı koşullara ek olarak uzaktan eğitim sırasında öğrencileri ile yeterli iletişim kuramamalarının öğretmenlerin sınıfa hakimiyetini

olumsuz etkilemesi muhtemeldir. Ayrıca pandemi sürecinde sık sık değişen eğitim uygulamalarına uyum sağlamada yaşanan sıkıntılar öğretmenlerin yabancılaşmalarına neden olabilir. Bu süreçte kullanılan yeni metodolojilerin gerektirdiği dijital beceriler öğretmenlerde aşırı iş yükü ve yetersizlik duygularına neden olabilir. Değişen tüm bu eğitim süreçlerinin öğretmenler üzerindeki yabancılaştırıcı etkisini ortaya koymak, pandeminin neden olduğu olumsuzlukların tespitine ve çözüm önerileri geliştirilmesine katkı sağlayacaktır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın genel amacı, Covid-19 pandemisinin öğretmenlerin işe yabancılaşmalarına etkisini belirlemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Covid-19 pandemisi öğretmenlerin;

- güçsüzlük yaşamalarını etkilemiş midir?
- anlamsızlık yaşamalarını etkilemiş midir?
- yalıtılmışlık yaşamalarını etkilemiş midir?
- kuralsızlık yaşamalarını etkilemiş midir?
- kendine yabancılaşma yaşamalarını etkilemiş midir?

Yöntem

Bu araştırma, pandemi sürecinin öğretmenlerin işe yabancılaşmalarına etkisini araştırmayı amaçlayan nitel bir çalışmadır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması, araştırmacının gerçek yaşam, sürmekte olan güncel sınırlı bir durum ya da belli bir zaman içerisindeki çoklu sınırlandırılmış durumlar hakkında detaylı ve derinlemesine bilgi topladığı nitel bir yaklaşımdır (Creswell, 2021). Pandemi süreci ile eğitim öğretim süreçlerinde yaşanan gelişmeler öğretmenler için olağanın dışında ve yeni ortaya çıkan bir durum olarak tanımlanmıştır. Yaşanan bu ani ve beklenmeyen durumun öğretmenler üzerindeki etkisi detaylı olarak açıklanmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim öğretim yılında, Diyarbakır il merkezinde çalışan 30 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma grubunun oluşturulmasında, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Böylece, araştırmanın amacıyla tutarlı olarak belirlenen farklı durumlar arasındaki ortak ya da ayrılan yönlerin,

örüntülerin ortaya çıkartılması ve problemin daha geniş bir çerçevede betimlenmesi amaçlanmıştır (Büyüköztürk vd., 2020). Katılımcıların cinsiyet, kıdem, branş, okul kademesi ve sendika üyeliği bakımından çeşitliliği göz önünde bulundurulmuştur. Katılımcılara ilişkin kişisel bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1: Katılımcıların Kişisel Bilgileri.

Kod	Cinsiyet	Branş	Kıdem (Yıl)	Okul Kademesi	Sendika Üyeliği	Aile İle Aynı Şehirde Olma Durumu
Ö1	K	Okul Öncesi	7	İlkokul	Var	Hayır
Ö2	K	Sınıf	8	İlkokul	Yok	Evet
Ö3	K	Rehberlik	3	Ortaokul	Yok	Hayır
Ö4	E	Sınıf	5	İlkokul	Yok	Evet
Ö5	E	İngilizce	1	Ortaokul	Yok	Hayır
Ö6	K	Din K.A.B.	2	Ortaokul	Var	Evet
Ö7	E	Beden Eğitimi	2	Ortaokul	Yok	Evet
Ö8	K	Sınıf	1	İlkokul	Yok	Evet
Ö9	K	İngilizce	6	Ortaokul	Var	Hayır
Ö10	E	Din K.A.B.	5	Lise	Var	Hayır
Ö11	K	Din K.A.B.	5	Ortaokul	Var	Hayır
Ö12	K	Türkçe	11	Ortaokul	Var	Evet
Ö13	K	Özel Eğitim	8	İlkokul	Var	Hayır
Ö14	K	Özel Eğitim	5	Ortaokul	Yok	Evet
Ö15	E	Fen Bilimleri	15	Ortaokul	Var	Hayır
Ö16	K	Okul Öncesi	5	İlkokul	Var	Evet
Ö17	E	Fen Bilimleri	15	Ortaokul	Var	Evet
Ö18	K	Özel Eğitim	8	Ortaokul	Var	Evet
Ö19	K	Türkçe	13	Ortaokul	Var	Evet
Ö20	K	Sosyal Bilgiler	11	Ortaokul	Var	Evet
Ö21	K	Okul Öncesi	2	İlkokul	Yok	Hayır
Ö22	K	Sosyal Bilgiler	10	Ortaokul	Yok	Evet
Ö23	K	Fen Bilimleri	13	Ortaokul	Yok	Hayır
Ö24	E	Fen Bilimleri	14	Ortaokul	Yok	Evet
Ö25	E	Matematik	13	Ortaokul	Yok	Evet
Ö26	K	İngilizce	2	Ortaokul	Yok	Hayır
Ö27	K	Beden Eğitimi	15	Ortaokul	Yok	Evet
Ö28	K	Sınıf	8	İlkokul	Yok	Evet
Ö29	E	Fen Bilimleri	9	Ortaokul	Var	Evet
Ö30	E	Teknoloji-tasarım	17	Ortaokul	Var	Evet

Tabloda görüldüğü gibi, araştırmanın çalışma grubu 20 kadın, 10 erkek öğretmenden oluşmaktadır. Katılımcılar 11 farklı branştan öğretmenlerdir. Katılımcıların kıdemleri 1-17 yıl arası değişmektedir. Öğretmenlerin 8'i ilkokul, 21'i ortaokul, 1'i lisede görev yapmaktadır. Öğretmenlerin 15'i çeşitli sendikalara üyedir. 11 öğretmenin aileleri farklı şehirde yaşamaktadır.

Bu araştırmanın verileri yapılandırılmış görüş formu ile toplanmıştır. Araştırmacılar tarafından alanyazın incelendikten sonra araştırmanın amacına uygun sorular hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular araştırmanın alt amaçlarına uygun olarak beş alt başlıkta uygun bir sıra ile sunulmuştur. Her bir alt amaç için 5 soruyu geçmeyecek şekilde, yönlendirmeden uzak, açık uçlu sorular hazırlanmıştır. Böylece öğretmenlerin yaşadıkları durumu betimlemeleri istenmiştir. Geliştirilen veri toplama aracının uygunluğu için uzman görüşüne başvurulmuştur. Veri toplama ve analiz aşamalarında katılımcıların isimleri kullanılmamış, her bir öğretmene kod verilmiştir (örneğin birinci öğretmen: Ö1).

Pandemi koşullarında yüz yüze görüşmeler yapılması sakıncalı olduğundan katılımcılar ile internet aracılığıyla iletişim kurulmuştur. Hazırlanan görüş formu e-posta ve elektronik mesajlaşma uygulamaları aracılığıyla katılımcılara gönderilmiştir. Görüş formunu dolduran katılımcılar yine internet ortamında formları araştırmacılara iletmiştir.

Araştırma verileri betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Betimsel analizde, elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Bu analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır. Betimsel analiz, araştırmanın kavramsal yapısının önceden açık biçimde belirlendiği araştırmalara uygun bir yöntemdir (Yıldırım, Şimşek, 2018).

Araştırmanın ana temaları, araştırmanın kavramsal çerçevesine ve alt amaçlarına uygun olarak belirlenmiştir. Araştırmada Seeman'ın (1959) tanımladığı yabancılaşma boyutları dikkate alınarak temalar belirlenmiştir. Veriler her iki araştırmacı tarafından eş zamanlı olarak kodlanmıştır. Araştırmacıların bağımsız değerlendirmeleri sonucunda ortaya çıkan kodlama benzerlik ve farklılıkları karşılaştırılmıştır. Üzerinde görüş birliğine varılan alt temalar değerlendirme için esas alınmıştır. Her bir boyuta ilişkin tanımlamalardan yararlanılarak alt temalar belirlenmiştir. Veriler belirlenen temalar altında düzenlenmiş ve işlenmiştir [NA6]. Düzenlenen veriler tanımlanmış ve gerekli yerlerde doğrudan alıntılarla sunulmuştur. Bulgular raporlaştırılırken katılımcı

öğretmenlerin ifadeleri düzeltme yapılmadan doğrudan, kendi ifadeleri ile aktarılmıştır. Veriler yorumlanmış ve ilişkilendirilmiştir. Elde edilen veriler bulgular ve yorum başlığı altında sunulmuştur

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanması amacıyla çeşitli önlemler alınmıştır. Toplanan veriler gerektiğinde sunulmak üzere hazır bulundurulmuştur. Araştırma sürecinin her aşamasında izlenen yol detaylı olarak sunulmuştur. Araştırma taslağı katılımcı öğretmenlerle paylaşılarak katılımcı teyidi yapılmıştır. Veri toplama aracının uygunluğu için uzman görüşüne başvurulmuştur. Çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırma için etik kurul onayı alınmıştır.

Bulgular ve Yorum

Araştırmanın bulguları, çalışmanın alt amaçlarına göre başlıklandırılarak sunulmuştur.

Covid-19 pandemisinin öğretmenlerin güçsüzlük yaşamalarına etkisi:

Öğretmen yabancılaşmasının güçsüzlük boyutuna ilişkin bulgular;

- *Kendini yeterli hissetme,*
- *İşi bırakma düşüncesi,*
- *Destek görme,*
- *Kararlara katılım,*
- *Öğretimsel güçsüzlük* alt temaları ile sunulmuştur.

Pandemi sürecinde öğretmenlerin mesleklerinde kendilerini yeterli hissetmelerine ilişkin görüşleri, teknolojik yetersizlikler ve öğrenciye ulaşamama olmak üzere iki kategori oluşturmuştur. Görüş bildiren 30 öğretmenden 21'i kendisini yetersiz hissettiğini ifade etmiştir. Öğretmenlerin bir kısmı yetersizliğin nedeninin uzaktan eğitim platformlarında kullanılan teknolojik altyapı ve cihazlar olduğunu belirtmiştir. İki öğretmenin bu konudaki ifadeleri şöyledir:

Ö30: "Pandemi sürecinde bir anda uzaktan eğitim ile baş başa kaldık. Mesleğe başladığımızdan bu yana yüz yüze eğitim yaptığımız için bir anda yabancı bir kulvarda kendimizi bulduk. Öncesinde bu konu ile ilgili herhangi bir hizmet içi

eğitim almadığımız halde uzaktan eğitim için bazı bilgisayar programları ve mobil uygulamalar ile muhatap olduk.”

Ö2: “Teknolojik anlamda eksik hissettim. Bu sürede derslerde çok yoruldu.”

Pandemi sürecinde, uzaktan eğitim sırasında kendini işinde yetersiz hisseden öğretmenler bunun öğrencilere ulaşamamaktan ve öğrencilerin derse katılamamasından kaynaklandığını belirtmişlerdir. Öğrenciler ile yüz yüze etkileşim kurulamamasının öğretmenlerin kendini yetersiz hissetmesinin en önemli nedeni olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin bu konudaki ifadeleri şöyledir:

Ö2: “Teknolojiye bağımlı hale geldik. Konuları duvara anlatır gibi anlattık. Öğrencilerden dönüt alamadığımız anlar oldu. Sınıf yönetiminde sorunlar yaşadık. Psikolojik olarak çöküşe girdik. Kendimizi yetersiz hissettik.”

Ö8: “Çokça çaba, azca verim. Zorluk derecesi yüz yüze eğitime oranla daha yorucuydu ve bir yerde kendimi çocuklara ulaşamaz hissedebiliyordum.”

Ö14: “Derste hakimiyet kuramadığım için elbette kendimi yetersiz hissettim.”

Ö26: “Uzaktan eğitim verirken kendimi tamamlanmış hissedemedim, yetersiz hissettim.”

Ö6: “Yorulmuş ama işinden verim alamayan, yönü olmayan... Yeterince verimli olmadığımızı düşünüyorum.”

Güçsüzlük temasında, işi değiştirmeyi veya bırakmayı isteme alt temasına ilişkin görüşler incelenmiştir. Öğretmenlerden 4’ü bu süreçte işini değiştirmeyi düşündüğünü ifade etmiştir. Öğretmenlerin çoğunluğu işlerini değiştirmeyi düşünmediklerini, ekonomik kaygılar ile işsizlik kaygısının baskın olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin ifadeleri aşağıda verilmiştir:

Ö6: “Bu meslek bana göre mi? sorusunu düşündürdü.”

Ö21: “Psikolojik baskılardan dolayı bunalmış hissettim, alternatif düşündüm.”

Ö18: “Hayır, ülkede yeterince işsizlik var, bırakmayı düşünsem bile işsizlik gibi çok daha büyük bir sorunumuz var.”

Öğretmenlerin pandemi sürecinde karşılaştıkları problemlerde yeterli destek alabilmelerine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Öğretmenlerden 21’i yeterli desteği alamadığını ifade etmiştir. Destek gördüğünü belirten öğretmenlerin ise öğretmen arkadaşları ve velilerden destek gördüğünü ancak yöneticilerden destek görmediklerini söylemişlerdir. Öğretmenlerin destek beklentileri maske gibi koruyucu malzeme desteği, yönlendirme desteği ve bilgilendirme desteği olmak üzere kategorileştirilmiştir. Öğretmenlerin örnek ifadeleri şöyledir:

Ö12: “Yöneticiler ders programına çözüm sunmadığı, veliler de öğrencileri takip etmediği için alamıyorum.”

Ö17: “Sorun çözebilecek bir mekanizma var mı, bilmiyorum.”

Ö19: “Genellikle kendi başımın çaresine bakmak zorunda kaldım.”

Ö20: “Maalesef hayır. Sanırım okul idaresi benden daha kötü durumdaydı. Sadece mesai arkadaşlarımla görüş alış verişinde bulunabiliyorduk.”

Ö30: “Okul idaresi ile yapılan online toplantıların pek verimli geçtiği söylenemez.”

Güçsüzlük temasına ait bir diğer alt tema olan kararlara katılıma ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin pandemi sürecinde eğitim öğretime ilişkin alınan kararlara katılmadıkları görülmektedir. Öğretmenlerden 26’sı alınan kararlarda görüşlerine başvurulmadığını belirtmiştir. Bu süreçte öğretmenlere alınan kararlar bildirilmiş ancak görüşleri alınmamıştır. Bu konuda öğretmenlerin bazılarının ifadeleri şöyledir:

Ö6: “Bilgilendirmeler çok geç yapılıp görüşümüz alınsa bile önemsenmiyor.”

Ö9: “Alınan emirleri yerine getiriyoruz, bunlardan da son anda haberimiz oluyor.”

Ö11: “Hayır kesinlikle başvurulmuyor. Tepeden inme kararlarla süreç ilerliyor.”

Ö17: “Kesinlikle başvurulmuyor. Bilgilendirmeler yapılmıyor. Alınan kararlar zaten kafa karışıklığı yaratıyor.”

Ö19: “Kararlara dahil edilmedim, alınan kararların uygulayıcısı konumundayım”

Öğretimsel güçsüzlük alt teması incelendiğinde, öğretmenlerin sınıf içi hakimiyeti sağlayamama, rol çatışması yaşama, etkili sınıf yönetimi sağlayamama gibi öğretimsel sorunlar yaşadıkları görülmüştür. Uzaktan eğitim sırasında öğretmenlerin öğrenciler üzerinde etkisi azalmış ve yapay bir ilişki gelişmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki ifadeleri şöyledir:

Ö9: “Öncelikle sınıftaki otorite olmuyor. Bence öğrenci üzerindeki etkimiz de daha az. Öğrenci istediğinde canlı dersi kapatabiliyor ama sınıf ortamında böyle bir durum yaşanmaz. Bence en çok öğretmenin otoritesini ve öğrenci üzerindeki yaptırım gücünü etkiliyor.”

Ö10: “Öğretmenlik yaptığımı nadiren hissediyorum.”

Ö12: “Öğrenciler üzerinde etkinliğim azaldı. Bilgiye ulaşmaya, bilgi paylaşmaya ve bilgi üretmeye yöneltme gücü azaldı.”

Ö13: “Öğrenci üzerinde çok bir etkim olmuyor, gerçek değilmişim gibi hissediyorlar.”

Ö22: “Rol çatışması yaşadım. Tam olarak sergilemem gereken rol ve anlamını kavramakta zorlandım.”

Bulgular bütün olarak incelendiğinde, pandemi sürecinin öğretmenlerin güçsüzlük yaşamalarında etkisi olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin özellikle öğretimsel güçsüzlük yaşadıkları, dersin kontrolünü sağlayamadıkları, öğretimin etkisini göremedikleri anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin kendilerini meslekte yetersiz hissettikleri, yaşadıkları sorunlarda destek göremeyecekleri algısında oldukları ve alınan kararlara katılamadıkları ancak işlerini bırakmayı düşünmedikleri söylenebilir. Pandemi sürecinde öğretmenlerin görüşlerine başvuru araştırma sonuçları da benzer şekilde, öğretmenlerin teknoloji kullanımı ve öğrencilere ulaşma konusunda yetersizlik yaşadıklarını göstermiştir (Kavuk & Demirtaş, 2021; Demir & Özdaş, 2020).

Covid-19 pandemisinin öğretmenlerin anlamsızlık yaşamalarına etkisi:

Öğretmen yabancılaşmasının anlamsızlık boyutuna ilişkin bulgular;

- *Mesleğe karşı algılar,*
- *Pandemide meslekte yaşanan değişimler,*
- *Mesleği anlamlı bulma alt temaları ile sunulmuştur.*

Öğretmenlerin mesleklerini algılama biçimleri, anlamsızlık boyutunda yabancılaşmanın en belirgin göstergelerindedir. Çalışma grubundaki öğretmenlerin pandemi sürecinde mesleklerine karşı algılarının son derece olumsuz olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin bu süreçte mesleklerini tanımlarken, “bakıcı, sekreter, suya nakış işlemek, ıslak odunla ateş yakmak, boşluk, bıkkınlık, işkence” gibi ifadeler kullanmaları çarpıcıdır. Öğretmenlerin aşağıdaki ifadeleri buna örnek verilebilir:

Ö1: “Bakanlığın bize bakıcı gözüyle baktığını anladım.”

Ö6: “Canlı derse girmeyen öğrencinin velisini sürekli aramak. Yani sekreterlik.”

Ö10: “Islak odunları birbirine sürterek ateş yakmaya çalışıyoruz.”

Ö11: “Pandemide öğretmenliği egzersiz bisikletinde pedal çevirerek ilerlemeye çalışmakla eş değer gibi algılıyorum.”

Ö14: “Boşa kürek çektiğimi hissediyorum. Anlamsızlık ve gerginlik hissi uyandırıyor.”

Ö20: “Öğrencilerimin hepsine ulaşamayınca, özellikle birkaç öğrenciyle devam ettiğim derslerde, kendimi boşuna bir çaba içinde hissediyordum. Suya nakış işleyen zanaatkar gibi gereksiz geliyordu.”

Pandemi sürecinde öğretmenlerin mesleklerinde yaşanan değişimler anlamsızlık boyutunda yabancılaşma yaşamalarında etkilidir. Bu değişim özellikle teknoloji kullanımının mesleğin bir parçası haline gelmesi, çalışma saatlerinin değişmesi olarak kendini göstermektedir. Bu süreçte yaşanan en büyük değişim ise öğrencilerden uzaklaşmadır. Bu değişimlerin öğretmenlerde mesleki doyum ve örgütsel bağlılıkta azalmaya neden olduğu anlaşılmıştır. Öğretmenlerin kendi ifadeleri şöyledir:

Ö4: “Mesleki olarak ilk defa bu kadar fazla yorulduğumu ve yıprandığımı hissettim.”

Ö11: “Artık 7/24 öğretmeniz. Zamanlı zamansız canlı derslerimizin olması, kararların tepeden inme verilmesi, nitelik değil nicilikle ilgilenilmesi mesleğime bağlılığımı azalttı. Mesleki doyum seviyem giderek azalıyor.”

Ö12: “Öğrencilerden uzakta kaldığım için mesleki doyum hissini kaybettim.”

Ö14: “Okula gitmediğim süreçte öğrencilerimden giderek koptuğumu hissetmeye başladım.”

Ö26: “Açıkçası meslekten okul ikliminden belli bir uzaklaşma oldu.”

Anlamsızlık boyutunda yabancılaşma yaşayan bireyler, işinde bir anlam bulamama algısı içindedirler. Öğretmenlerin ifadeleri incelendiğinde, çalışma grubundaki öğretmenlerden yalnızca ikisinin işini anlamlı bulduğu, diğerlerinin işlerini pandemi öncesi sürece kıyasla anlamsız buldukları görülmüştür. Öğretmenlerin yaşadığı anlamsızlığın öğrencilerine ulaşamamış olmalarından kaynaklandığı söylenebilir. Öğretmenlerin bu süreçte yapılan öğretimin etkilerini ve sonuçlarını görememeleri işlerini anlamsız bulmalarına neden olmaktadır.

Ö3: “Öğrencilerimi bu süreçte gözlemleme şansı bulamadığımdan dolayı öğretimin etkilerini göremiyorum.”

Ö10: “Süreci genel olarak ele aldığımızda ilgisiz veli ve öğrenci durumları ile yöneticilerin sürece yaklaşımı açısından düşük düzeyde anlamlı olarak görüyorum.”

Ö12: “Yeterli öğrenciye ulaşılmadığı sürece pek anlamlı bulmuyorum. Sadece fırsat eşitsizliğini biraz daha derinleştirdiğini düşünüyorum.”

Ö18: “Bir yandan bu süreç içinde öğrencilerin isteksizliğini gidermek çok zor oluyor. Ekranda isteksiz duran çocuğu anlamlı bir etkileşim içine sokmak zor oluyor. Ne yapıyoruz biz diye soruyorum kendime.”

Anlamsızlık boyutunda yabancılaşma bulguları, öğretmenlerin yoğun olarak anlamsızlık yaşadıklarını göstermektedir. Pandemi sürecinin öğretmenlerin anlamsızlık boyutunda yabancılaşma yaşamalarında etkisi vardır. Öğretmenlerin pandemi sürecinde yaptıkları öğretimi anlamlı bulmadıkları, mesleklerine karşı olumsuz tutum geliştirdikleri, yaşanan değişimlerden olumsuz etkilendikleri anlaşılmaktadır. Elma’ya (2003) göre öğretmenlerin kendini bir ders verme makinesi olarak düşünmeye başlaması, öğretme eyleminin anlamsızlaşması yabancılaşma yaşandığının göstergesidir.

Covid-19 pandemisinin öğretmenlerin yalıtılmışlık yaşamalarına etkisi:

Öğretmen yabancılaşmasının yalıtılmışlık boyutuna ilişkin bulgular;

- Öğrenciler ile ilişkiler,
- Öğretmenler ile ilişkiler,
- Yöneticiler ile ilişkiler,
- Yalıtılmışlığın yarattığı duygular alt temaları ile sunulmuştur.

Öğretmenlerin pandemi sürecinde öğrencileri ile iletişimleri incelendiğinde, sadece 2 öğretmenin öğrencileri ile normal bir iletişim kurabildiği, 28 öğretmenin kısıtlı ve sıkıntılı bir iletişim kurabildiği görülmektedir. İletişim kopukluğunun öğrencilerin teknolojik cihaz ve internet erişimlerinin yetersizliğinden kaynaklandığı belirtilmiştir. Yüz yüze kurulamayan iletişimin uzaktan eğitim platformları ile telafi edilemediği söylenebilir. Özellikle küçük yaş grupları ve özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin öğrencileri ile iletişimlerinin daha olumsuz etkilendiği anlaşılmaktadır. Bu konuda öğretmenlerin ifadeleri şöyledir:

93

Ö9: “Çok az öğrenciye ulaşabiliyorum, onun için kopuk bir iletişim oluyor.”

Ö12: “İletişim yüzeysel kalıyor çünkü yüz yüze eğitim imkanı fazla olmuyor, canlı dersler de öğrenciyi tanıma fırsatı vermiyor.”

Ö14: “Öğrencilerim otizmlili olduğu için onlarla direkt iletişim kuramadım, veliler aracılığıyla ne hissettiklerini anlamaya çalıştım.”

Ö19: “Bazılarıyla iletişimimiz tamamen koptu. Çünkü interneti, bilgisayarı geçtim telefonu bile olmayanlar var.”

Ö27: “Son derece kısıtlı ve soru cevaptan ibaret.”

Ö28: “Genel olarak iletişim kopukluğu oluştu çünkü çocuklar okulun varlığını unuttu.”

Öğretmenlerin diğer öğretmenler ile iletişimleri incelendiğinde öğrencileri ile olduğu gibi meslektaşları ile de iletişimlerinin koptuğu anlaşılmaktadır. Özellikle sendikalı olan öğretmenlerin meslektaşlarıyla iletişimin kopmasından daha fazla etkilenip rahatsız oldukları söylenebilir. Bu konuda öğretmenlerin ifadeleri şöyledir:

Ö12: “Meslektaşlarla iletişim sosyal medya kanalları üzerinden sınırlı şartlarda gerçekleştiği için sınırlı kalıyor yeterli verim alamıyoruz.”

Ö19: “İletişim kopukluğu yaşıyoruz. Dersler ve öğrenciler konusunda bireysel hareket etmeye başladık.”

Ö22: “Araya mesafeler... zaman zaman çatışmalar yaşandı.”

Ö25: “Uzaktan iletişim elbette daha mekanikleştiriyor insanları.”

Yalıtılmışlığın yöneticiler ile iletişim alt temasına ilişkin bulgular, öğretmenlerin yöneticileri ile iletişimlerinin kısıtlı ve sorunlu olduğunu göstermektedir. Yöneticiler ile iletişimin duyuruları iletmekten ibaret olduğu, zaman zaman baskıcı bir tavır sergilendiği ifade edilmiştir. Pandemi sürecindeki toplantıların daha agresif bir ortamda gerçekleştiğini belirten öğretmenin ifadeleri dikkat çekicidir. Öğretmenlerin kendi cümleleri ile anlatımları şöyledir:

Ö6: “Daha agresif toplantılar gerçekleşiyor.”

Ö11: “Oldukça verimsiz bir iletişim sürdürüyoruz. İletişimden ziyade iletim kuruyoruz.”

Ö21: “Baskıcı ve yarım yamalak.”

Ö30: “Yöneticiler son zamanlarda sadece kendilerine iletilen talimatları bizimle paylaşıyor ve yeni alınan kararları öğrencilere iletmemizi isteyip duruyorlardı. İlişkımız nerdeyse sadece bundan ibaret oldu.”

Pandemi süreci ile birlikte öğretmenlerin öğrencileri, meslektaşları ve yöneticileri ile iletişimlerinin kısıtlanması dolayısıyla yaşadıkları yalıtılmışlık öğretmenlerde çeşitli olumsuz duygu durumları yaratmıştır. Öğretmenler pandemi sürecinden psikolojik olarak etkilenmişlerdir. Yaşadıkları bu durumu ‘mutsuzluk, motivasyon düşüklüğü, verimsizlik, tamamlanmamışlık, yalnızlaşma’ terimleriyle ifade etmişlerdir. Özellikle mesleğinin ilk yıllarında olan öğretmenlerin mesleki bağlılıkları ve motivasyonlarını olumsuz etkileyen bir yabancılaşma yaşadıkları söylenebilir. Öğretmenlerin kendi ifadeleri ile anlatımları şöyledir:

Ö3: “Meslekte yeni bir öğretmenim ve tam ilk senenin toyluğunu üzerimden atıp alanıma ısınırken pandeminin yaşanması alandan uzaklaşmama neden oldu.”

Ö9: “Mutsuz hissediyorum. Öğrencilerimle sınıf ortamında ders işlemeyi özliyorum.”

Ö12: “Bir şeyler eksik gibi hissettiriyor. Bir şeyleri yapmayı unuttuğum gibi.”

Ö17: “Okula gitmeyince öğretmenlik yapmıyordum gibi bir hisse kapılıyorum.”

Ö21: “Kendimi yarım kalmış gibi hissettim.”

Ö26: “Mesleki tatminimi fazlasıyla azalttı ve psikolojik olarak olumsuz etkiledi.”

Pandemi sürecinin öğretmenlerin yalıtılmışlık boyutunda yabancılaşma yaşamaları üzerinde etkisi olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin öğrencileri, meslektaşları ve yöneticileri ile ilişkileri olumsuz etkilenmiş, bu durum öğretmenlerin yalnızlık hissetmelerine neden olmuştur. Bu süreçte özellikle yöneticiler ile ilişkilerin daha problemlidir olduğu, bu durumun öğretmenler üzerinde baskı oluşturduğu söylenebilir. Benzer şekilde, Bakioğlu ve Çevik’in (2020) fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşlerini inceledikleri araştırmada, öğretmenlerin okul yönetiminin baskısına maruz kaldıkları bulunmuştur.

Covid-19 pandemisinin öğretmenlerin kuralsızlık yaşamalarına etkisi:

Öğretmen yabancılaşmasının kuralsızlık boyutuna ilişkin bulgular;

- Kuralların etkililiğine inanma,
- Kuralların kendisini kısıtladığını düşünme,
- Kuralları belirleme şekli alt temaları ile sunulmuştur.

Kuralsızlık boyutunda yabancılaşma belirtilerinden biri kuralların etkililiğine inanmamadır. Çalışma grubundaki öğretmenlerin 25’inin kuralların etkililiğine inanmadığı anlaşılmaktadır. Öğretmenler kuralların belirlenmesinde katkıları olmadığı için kuralların etkisiz olduğunu düşünmektedirler. Kuralların anlamsız olduğu görüşü hakimdir. Bu konuda bazı öğretmenlerin ifadeleri şöyledir:

Ö10: “Kurallar belirlenirken tüm paydaşların görüşleri alınmalı, kurallar uygulanırken kararlı olunmalı ancak ne yazık ki ikisi de olmadığından kurallar etkili olmadı.”

Ö12: “Meslek bazında düşündüğümde kurallar pek etkili olmuyor çünkü toplum şartları yeterince göz önünde bulundurulmadan belirleniyor.”

Ö17: “Yarım yamalak uygulamalarla, kafa karıştıran kurallarla ve herkesin dışarıda olduğu kısıtlamalarla sonuç alınabilmesi mümkün değil.”

Ö20: “İnanmak isterdim ama maalesef boş bir çaba içindeyiz.”

Kuralların kendisini kısıtladığını düşünme alt teması incelendiğinde, öğretmenlerden 29’unun kuralların kendisini kısıtladığı görüşünde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin kendilerini kısıtlanmış ve hapsedilmiş hissettikleri anlaşılmaktadır. Bu durumu yaşam şekline müdahale olarak gören öğretmenler, gerginlik ve stres yaşamalarında kuralların etkisi olduğunu düşünmektedirler. Öğretmenlerin bu konudaki ifadeleri şöyledir:

Ö1: “Kesinlikle kısıtlıyor. Hapsedilmiş gibi hissetmek ruhsal ve psikolojik anlamda beni çok kötü etkiledi. Daha çabuk gerginleştiğimi ve evde uzun süre kalınca stres yaptığımı fark ettim.”

Ö3: “Kuralların artık yarar gözetilerek alındığını düşünmüyorum.”

Ö18: “Evet, hareket alanımı oldukça daraltmakta. Saat uygulamaları anlamlı gelmiyor. Sosyal ilişkilerim sınırlandı. Yaşam şeklimize fazlasıyla müdahale söz konusu.”

Ö26: “Kesinlikle, normal yaşamın çok dışında.”

Kuralları belirleme şekli kuralsızlık boyutunda yabancılaşmanın bir diğer alt temasıdır. Öğretmenlerin ifadelerinden kurallara bağlılıklarının olmadığı anlaşılmaktadır. Kuralların etkililiğine inanmadıklarından kendi kurallarını uyguladıkları görülmektedir. Pandemi sürecinde uygulanan net kurallar olmadığı anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin kendi ifadeleri şöyledir:

Ö6: “Bu süreçte eğitime katılım gönüllü olduğu için herhangi bir kural koymuyorum.”

Ö11: “Çok fazla kural belirleme serbestliğimiz yok. Biz ne kural koysak da bir sonraki gün tepeden gelen ve sürekli değişen kurallar bizim kurallarını geçersiz kıyor.”

Ö17: “Herhangi bir kural koymuyorum.”

Ö19: “Kurallar yetersiz olduğu için kendi kurallarımı uyguluyorum daha çok.”

Öğretmenlerin kuralsızlık boyutunda yabancılaşma yaşamalarında pandemi sürecinin etkisi olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin bu süreçte belirlenen kuralların etkililiğine inanmadıkları, kuralların kendilerini kısıtladığını düşündükleri ve kurallara uyma konusunda esnek oldukları söylenebilir.

Covid-19 pandemisinin öğretmenlerin kendine yabancılaşma yaşamalarına etkisi:

Öğretmen yabancılaşmasının kendine yabancılaşma boyutuna ilişkin bulgular;

- *Pandemi sürecinin yarattığı duygular,*
- *Uzaktan eğitim sırasında hissedilenler,*
- *Emeğinin karşılığını alma düşüncesi,*
- *Mesleğin geleceğine ilişkin algı alt temaları ile sunulmuştur.*

Pandemi sürecinin öğretmenlerde yarattığı duygular, öğretmenlerin kendine yabancılaşma yaşadıklarının göstergesi olarak değerlendirilmiştir. Öğretmenler pandemi sürecinde yaşanan değişimin kendilerinde yarattığı duyguları, ‘depresif, öfkeli, hüzünlü, karamsar, gergin, korkmuş’ ifadeleri ile anlatmışlardır. Öğretmenlerin ifadelerinden bu süreçte son derece yalnız ve mutsuz hissettikleri anlaşılmaktadır. Özellikle bulunduğu şehirde yalnız yaşayan ve ailesi farklı şehirde olan öğretmenlerin daha yoğun olarak yalnızlık hissettikleri ve daha depresif bir ruh halinde oldukları söylenebilir. Öğretmenlerin kendi ifadeleri ile anlatımları şöyledir:

Ö1: “Çok yalnız, depresyonda hissettim, ekonomik anlamda sıkıntılı ve gelecek konusunda güvencesiz.”

Ö2: “Kendimi yıpranmış, bitmiş, tükenmiş hissediyorum.”

Ö4: “Yorgunluk, bıkkınlık ve hayattan tat alamama gibi...”

Ö13: “Kendimi evcil bir hayvan gibi hissediyorum.”

Ö14: “Kendimi açık ceza evinde gibi hissediyorum... Bıkkınlık, gerginlik ve öfke hissediyorum.”

Öğretmenlerin uzaktan eğitim yapılırken, ders sırasında hissettikleri duygular, onların kendilerine yabancılaşma düzeylerini anlamak açısından önemlidir. Öğretmenler, ders anında hissettikleri duyguları çoğunlukla ‘çaresizlik’ olarak tanımlamaktadır. Öğretmenlerin kendilerini çaresiz hissetmelerinin en önemli nedeni öğrencilerin derse katılamamasıdır. Öğrencilerinin derse katılımını sağlayamamaları öğretmenleri çaresiz hissettirmektedir. Ancak öğrencilerin ekonomik ve teknolojik yetersizlikler nedeniyle derslere katılamamaları öğretmenleri aşan bir sorundur. Pandemi sürecinde çalışma grubundaki öğretmenlerin en çok etkilendikleri durumun öğrencilerin derslerden geri kalması olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin kendi ifadeleri şöyledir:

Ö4: “Yorgun ve çoğu zaman çaresiz hissettim.”

Ö8: “Derslere katılım sağlanmadığı zamanlarda çok kötü hissediyorum.”

Ö14: “Kötü hissediyorum. Çabalıyorum ama dönüt alamıyorum bu beni geriyor.”

Ö17: “Boşa kürek sallıyorum gibi geliyor. Öğrencilerin beni dinleyip dinlemediğini kestiremiyorum.”

Ö19: “Derslerin istediğim düzeyde verimli geçmiyor. Bu da beni huzursuz ediyor.”

Ö20: “Gergin, acaba kaç öğrenci derse katılacak diye.”

Emeğinin karşılığını almadığını düşünmek, kendine yabancılaşma göstergelerindedir. Çalışma grubundaki öğretmenlerden 29’u maddi ve manevi olarak emeğinin karşılığını alamadığını düşünmektedir. Öğretmenler bu süreçte ek ders ödemelerinde yapılan kesintiler nedeniyle maddi olarak emeklerinin karşılığını alamadıklarını düşünmektedir. Çalışma saatlerinin esnetilmesi nedeniyle iş yüklerinin arttığını, buna karşılık yapılan kesintilerin haksızlık olduğunu değerlendirmektedirler. Maddi kayıpları yanında öğretmenlerin özellikle manevi olarak yaşadıkları sorunlardan daha fazla etkilendikleri söylenebilir. Pandemi sürecinde toplumda öğretmenlere karşı algının olumsuz olması, çalışmadan para kazandıkları algısının yaygınlaşması, emeklerinin görülüyor olması, mesleğin itibarının zedelenmesi öğretmenlerin tamamının ortak düşüncesidir. Kendine yabancılaşma yaşamalarında bu durumun etkisi oldukça fazladır. Öğretmenlerin bu konuda görüşleri şöyledir:

Ö4: “Eğitimden uzak ve bilmeden uzaktan eğitimle ilgili öğretmenlerin çalışmadıklarını sanıp olumsuz yorum yapanlar yüzünden manevi olarak olumsuz etkilendim.”

Ö5: “Öğretmenler yatıyor algısı daha çok arttı.”

Ö11: Maddi emeğimizi normal zamanda da aldığımız tartışılırken pandemi sürecinde özellikle manevi anlamda desteklenmediğimizi düşünüyorum.

Ö19: “Düşünmüyorum hatta manevi olarak hiç düşünmüyorum çok emek veriyorum ama elde var sıfır.”

Ö22: “Maddiyi geçelim. Manevi olarak bin yıl yaşlandım. Çok yıpratıcıydı.”

Ö28: “Emeğimizin karşılığını hiçbir zaman alamıyoruz. Özellikle pandemi sürecinde mesai saatleri tüm günü kapsamına rağmen idarecilerle ek ders problemleri yaşadık.”

Geleceğe ilişkin olumsuz algı kendine yabancılaşmanın belirtilerinden biridir. Öğretmenlerden 23’ünün gelecekte umutsuz olduğu anlaşılmaktadır. Mesleklerinin saygınlığının gelecekte daha da azalacağı düşüncesi hakimdir. Geleceğe dair karamsar bakış açısının baskın olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin kendi ifadeleri şöyledir:

Ö13: “Öğretmenliğin yatma yeri olduğunu düşünenler her ne kadar uzaktan eğitim verilse de öğretmenler Covid-19’dan ölseler de daha çok artacaklar.”

Ö22: “Mesleğin geleceği maalesef pek parlak değil. Öğretmenlik zaten değersizleştirilmişti, bu süreçte olan değerini de kaybetti.”

Ö27: “Ders içi performansı ölçmekte çok yetersiz kalacağımızı ve zaten pek bir şey yapamadığımız bireysel farklılıklara uygun davranma konusunun iyice yetersiz kaldığı, sadece bilgiyi aktarmaya yönelik bir ses haline geleceğini düşünüyorum.”

Ö27: “Gelecek nesiller ve eğitimdeki durumun sonuçları için kaygılanıyorum.”

Pandemi sürecinin öğretmenlerin kendine yabancılaşma yaşamalarında etkili olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin bu süreçte olumsuz duygu durumları yaşadıkları, dersler sırasında kendilerini çaresiz hissettikleri, emeklerinin

karşılığını alamadıkları ve geleceğe dair umutsuz oldukları söylenebilir. Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası'nın (2021b) yaptığı araştırma da öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin yargılarının oldukça olumsuz olduğunu ve pandemide öğretmen emeği sömürsünün arttığını ortaya koymuştur.

Elde edilen tüm bulgular, çalışma grubundaki öğretmenlerin pandemi sürecinde yoğun bir yabancılaşma yaşadıklarını göstermektedir. Tüm öğretmenlerin kıdem, cinsiyet, branş fark etmeksizin yabancılaşma yaşadıkları görülmüştür.

Sonuç

Bu araştırma ile pandemi sürecinin öğretmenler üzerindeki etkisi yabancılaşma olgusu üzerinden açıklanmıştır. Bulgular bütün olarak değerlendirildiğinde, pandemi sürecinin öğretmen yabancılaşmasını etkilediği sonucuna varılmıştır. Öğretmenler yabancılaşmayı tüm boyutlarıyla yaşamaktadırlar.

Öğretmenler pandemi sürecinde kendilerini mesleklerinde yetersiz hissetmiş, karar süreçlerine katılamamış, yaşadıkları sorunlarda destek görememiş, öğretimin sonuçlarını görememiş ve güçsüzlük yaşamışlardır. Öğretmenlerin mesleklerine karşı olumsuz algıya sahip oldukları, yaşanan değişimlerden olumsuz etkilendikleri, uzaktan eğitimi anlamsız buldukları ve anlamsızlık boyutunda yabancılaşma yaşadıkları söylenebilir. Özellikle branşları uzaktan eğitim yapmaya uygun olmayan okul öncesi, rehberlik, özel eğitim ve sınıf öğretmenlerinin daha fazla anlamsızlık yaşadıkları düşünülmektedir.

Pandemi sürecinin öğretmenlerin yalıtılmışlık yaşamalarında etkisi olduğu bulunmuştur. Özellikle sendika üyesi öğretmenlerin yaşanan iletişimsizlikten daha fazla etkilendikleri ve bireysel hareket etmekten rahatsız oldukları söylenebilir. Mesleklerinin ilk yıllarında olan öğretmenlerin mesleklerine adapte olmakta daha çok zorlandıkları, bu nedenle yalıtılmışlığı daha yoğun yaşadıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin pandemi sürecinde uygulanan kuralların etkililiğine inanmadıkları, kurallara bağlı olmadıkları, kuralların kendilerini kısıtladığı ve yaşam şekline müdahale edildiği düşüncesinde oldukları görülmüştür. Kuralların öğretmenlerde öfke ve gerginlik yarattığı anlaşılmıştır. Pandemi sürecinin öğretmenlerde kuralsızlık boyutunda yabancılaşmaya neden olduğu söylenebilir.

Pandemi sürecinin öğretmenlerde olumsuz duygular yarattığı, öfke, korku, gerginlik hissettikleri anlaşılmıştır. Öğretim sırasında öğretmenlerde çaresizlik

hissi baskındır. Bu durum öğrencilerin katılımının sağlanamamasından kaynaklanmaktadır. Öğretmenler emeklerinin karşılığını alamadıklarını düşünmektedirler. Pandemi sürecinde toplumun kendilerine olumsuz baktığını, haksızlığa ve önyargıya maruz kaldıklarını düşünmektedirler. Mesleklerinin itibarının zedelendiğini düşünen öğretmenler, gelecekte umutsuzdurlar. Pandemi sürecinde öğretmenlerin kendine yabancılaşma yaşadıkları anlaşılmıştır.

Öğretmenlerin yabancılaşma yaşamalarına neden olan koşulların iyileştirilmesi için, öğretmenler karar süreçlerine dahil edilmeli, katı hiyerarşik yapı değiştirilmeli, öğretmenlere daha fazla inisiyatif verilmelidir. Eğitim sisteminin daha demokratik bir yapıya kavuşturulması ve planlamaların daha sistemli yapılması yabancılaşmanın önlenmesinde etkili olacaktır. Öğrenci ve öğretmenlere gerekli teknolojik altyapı desteği sağlanması, öğretmenlerin uzaktan eğitimde yetersiz ve güçsüz hissetmelerini engelleyecektir. Öğretmenlerin pandemiden etkilenme durumlarını inceleyen araştırmaların artırılması da sorunların tespiti için gereklidir.

KAYNAKÇA

- Abaslı, K. (2018). Örgütsel Dışlanma, İşe Yabancılaşma ve Örgütsel Sinizm İlişkisine Yönelik Öğretmen Görüşleri. Yayınlanmamış Doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Adorno, T.W. (2005). *Minima Moralia*. (İstanbul: Metis Yayınları, 4. Basım) (Çev. O. Koçak, A. Doğukan).
- Apple, M.W. & Beane, J.A. (2016). *Demokratik Okullar Güçlü Eğitimden Dersler*. (İstanbul: Dipnot Yayınları) (Çev. M.Sarı).
- Bakioğlu, B. & Çevik, M. (2020). "COVID-19 Pandemisi Sürecinde Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşleri." *Turkish Studies*, 15(4), 109-129. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.43502>
- Boz, M. (2014). *Eğitim Örgütlerinde İşe yabancılaşma ve Öfke İlişkisi (Şişli Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Büyüköztürk, Ş. & Kılıç-Çakmak, E. & Akgün, Ö.E. & Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2020), *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (Ankara: Pegem Akademi).

- Creswell, J. W. (2021). Nitel Araştırma Yöntemleri, Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma Ve Araştırma Deseni. (Çev.M. Bütün, S.B. Demir) (Ankara : Siyasal Kitabevi).
- Çalışır, İ. (2006). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İşe Yabancılaşması (Bolu ili örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Demir, F. & Özdaş, F. (2020). “Covid-19 Sürecindeki Uzaktan Eğitime İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi.” Milli Eğitim Dergisi, 49(1), 273-292.
- Dünya Bankası, (2021). The World Bank Group’s Response To The Covid-19 (coronavirus) Pandemic. Erişim Adresi: <https://www.worldbank.org/en/who-we-are/news/coronavirus-covid19>
- Dünya Sağlık Örgütü, (2021). Coronavirus Disease (Covid-19) Pandemic. Erişim Adresi: <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019>
- 102 Elma, C. (2003). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İşe Yabancılaşması. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Eğitim-Sen, (2021a). “2020-2021 Eğitim-Öğretim Yılında Eğitimin Durumu”. Erişim Adresi: <https://egitimsen.org.tr/>
- Eğitim-Sen, (2021b). “Araştırmamızın İlk Sonuçları: Eğitim Sen Uzaktan Eğitime Yakından Bakıyor!” Erişim adresi: <https://egitimsen.org.tr/arastirmamizin-ilk-sonuclari-egitim-sen-uzaktan-egitime-yakindan-bakiyor/>
- Erjem, Y. (2005). “Eğitimde Yabancılaşma Olgusu ve Öğretmen: Lise Öğretmenleri Üzerine Sosyolojik Bir Araştırma”. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 3(4), 315-417.
- Fromm, E. (1990). Sağlıklı Toplum. (İstanbul: Payel Yayınevi, 2. Baskı) (Çev: Salman, Y., Tanrıseven, Z.).
- Hegel, G.W.F. (1986). Tinin Görüngübilimi. (İstanbul: İdea Yayınevi) (Çev. A. Yardımlı).

- ILO, (2021). Covid-19 Ve Eğitim Sektörü. Erişim Adresi: https://www.ilo.org/ankara/areas-of-work/covid-19/WCMS_742726/lang--tr/index.htm
- Kartal, M. (2019). Öğretmenlerin Öz -Yeterlilik İnançları İle İşe Yabancılaşmaları Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Kasapoğlu, S. (2015). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İşe Yabancılaşma Düzeyleri İle Örgütsel Adalet Algıları Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kavuk, E. & Demirtaş, H.(2021). “COVID-19 Pandemisi Sürecinde Öğretmenlerin Uzaktan Öğretimde Yaşadığı Zorluklar”. E-Uluslararası Pedagogji Dergisi (e-upad), 1(1), 55-73.
- Kaymak, M. (2020), “Pandemi Koşulları Altında Eğitimdeki Kriz.” Tebeşir (sayı 8) 10-12.
- Kazoğlu, M. A. (2014). Öğretmenlerin Örgütsel Yıldıma ve İşe Yabancılaşma Algıları Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Harran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.
- Kim, L. E., & Asbury, K. (2020). ‘Like A Rug Had Been Pulled From Under You’: The Impact Of COVID-19 On Teachers In England During The First Six Weeks Of The UK Lockdown. British Journal of Educational Psychology, 90(4), 1062-1083.
- Köse, Ö. (2018). İlkokul Sınıf Öğretmenlerinin İşe Yabancılaşma Düzeyleri: Karaman Örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman.
- Marcuse, H. (1998). Eros ve Uygarlık, Freud Üzerine Felsefi Bir İnceleme. (İstanbul: İdea Yayınevi, 3. Baskı) (Çev. Aziz Yardımlı).
- Marx, K. (2013). 1844 El Yazmaları. (İstanbul: Birikim Yayınları, 8. Baskı) (Çev: Murat Belge).
- Marx, K. (2017). Yabancılaşma. (Ankara: Sol Yayınları) (Çev. B. Erdost).

OECD, (2021). Covid-19 (coronavirus) Erişim Adresi: <https://www.oecd.org/coronavirus/en/>

Schleicher, A. (2021). “The State Of Education – One Year Into COVID.” İnternet Adresi: <https://oecdedutoday.com/state-of-education-one-year-into-covid/> Erişim: 16.07.2021

Schrader-King, K. (2021). Teachers. Erişim adresi: <https://www.worldbank.org/en/topic/teachers>

Seeman, M. (1959). “On The Meaning of Alienation.” *American Sociological Review*, 24(6), 783-791.

Sidorkin, A.M. (2004). “In the Event of Learning: Alienation and Participative Thinking in Education,” *Educational Theory*, 54(3), 251-262.

Spring, J. (2010). *Özgür Eğitim*. (İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 5. baskı) (Çev. A. Ekmekçi).

Steiner, E. D. & Woo, A. (2021) Job-Related Stress Threatens the Teacher Supply: Key Findings from the 2021 State of the U.S. Teacher Survey. Santa Monica, CA: RAND Corporation. https://www.rand.org/pubs/research_reports/RRA1108-1.html.

UNESCO, (2020). “International Task Force on Teachers for Education 2030 Response to the COVID-19 Outbreak Call for Action on Teachers.” Erişim adresi: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>

UNESCO, (2021). “Mission: Recovering Education 2021.” Erişim Adresi: <https://gemreportunesco.wordpress.com/2021/03/30/mission-recovering-education-2021/>

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (Ankara: Seçkin Yayıncılık)

Yılmaz, S. & Sarpkaya, P. (2009). “Eğitim Örgütlerinde Yabancılaşma ve Yönetimi.” *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 314-332.