

**T.C.**  
**BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ**  
**FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ**  
**ANABİLİM DALI**



**ÖĞRETMENLERDE TÜKENMİŞLİK: ÇEVİRİMİÇİ CANLI**  
**GÖRÜŞMELERİN ETKİSİ**

**REYHAN CANTÜRK**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Jüri Üyeleri:** **Doç. Dr. Semiral ÖNCÜ (Tez Danışmanı)**  
**Prof. Dr. Gürhan DURAK**  
**Doç. Dr. Serkan ÇANKAYA**

**BALIKESİR, HAZİRAN- 2024**

## ETİK BEYAN

Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak tarafımda hazırlanan “Öğretmenlerde Tükenmişlik: Çevrimiçi Canlı Görüşmelerin Etkisi” başlıklı tezde;

- Tüm bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Kullanılan veriler ve sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Tüm bilgi ve sonuçları bilimsel araştırma ve etik ilkelere uygun şekilde sunduğumu,
- Yararlandığım eserlere atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,

beyan eder, aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul ederim.

**Reyhan CANTÜRK**

## ÖZET

**ÖĞRETMENLERDE TÜKENMİŞLİK: ÇEVİRİMİÇİ CANLI GÖRÜŞMELERİN  
ETKİSİ  
YÜKSEK LİSANS TEZİ  
REYHAN CANTÜRK  
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI  
(TEZ DANIŞMANI: DOÇ DR. SEMİRAL ÖNCÜ)**

**BALIKESİR, HAZİRAN- 2024**

Tükenmişlik, günümüz bireylerinin sıklıkla karşılaştığı ve yaşamın birçok alanını derinden etkileyen bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Covid-19 pandemisi bu durumu daha da belirginleştirmiş ve birçok sektörde uzaktan çalışmayı zorunlu kılmıştır. Özellikle eğitim sektöründe, öğretmenler pandemi sürecinde derslerini çevrimiçi ortamda gerçekleştirmiştir. Bu durum, tükenmişlik hissinin yanı sıra eğitimdeki etkinliği ve öğretmenlerin psikolojisini de etkilemiştir. Bu tez, öğretmenlerin çevrimiçi görüşmeler ve dersler nedeniyle yaşadıkları tükenmişlik deneyimlerini, nitel bir yaklaşımla mülakatlar yoluyla derinlemesine incelemektedir. Araştırma, Balıkesir'deki devlet okullarında görev yapan 37 öğretmen ile amaçlı örnekleme yoluyla gömülü teori araştırma yaklaşımıyla gerçekleştirilmiştir. Sonuç olarak, çevrimiçi görüşmelerden kaynaklanan tükenmişliğin öğretmenler için çok boyutlu ve karmaşık bir olgu olduğu tespit edilmiştir. Mevcut modelde öğretmenler, ev ortamının iş yerine dönüşmesi, iletişim ve etkileşim zorlukları, bilişsel yük ve sürekli izlenme hissi gibi zorluklarla karşı karşıya kalmaktadır. Ayrıca fiziksel ve zihinsel yorgunluk, fırsat eşitsizliği ve erişim sorunları, öğretmen eğitimi ve hazırlığındaki eksiklikler, öğretmen ve veli ilişkileri, meslektaşlar arasındaki iletişim ve iş birliği sorunları, çevrimiçi görüşmelerin verimliliğine dair endişeler de öğretmenlerin motivasyonunu düşürmekte ve tükenmişlik hissinin artırmaktadır. Bu da hem öğretmenleri hem de öğrencileri olumsuz etkileyerek eğitim kalitesinin düşmesine neden olmaktadır. Bu noktada, bu tez çalışmasının bulgularına dayalı olarak, eğitim kurumlarına ve yöneticilere, öğretmenlerin yeni eğitim modeline uyum sağlamalarına yardımcı olacak stratejiler geliştirmeleri ve çevrimiçi eğitimin zorluklarını hafifletici uygulamalar gerçekleştirmeleri önerilmektedir.

**ANAHTAR KELİMELEER:** Çevrimiçi görüşme, tükenmişlik, nitel araştırma, Zoom yorgunluğu, gömülü teori (grounded theory), öğretmen refahı, pandemi ve eğitim.

Bilim Kod / Kodları : 11303

Sayfa Sayısı : 263

## **ABSTRACT**

**TEACHERS' BURNOUT: THE IMPACT OF LIVE ONLINE MEETINGS**  
**MSC THESIS**  
**REYHAN CANTÜRK**  
**BALIKESİR UNIVERSITY INSTITUTE OF SCIENCE**  
**COMPUTER EDUCATION AND INSTRUCTIONAL TECHNOLOGY**  
**(SUPERVISOR: ASSOC. PROF. DR. SEMİRAL ÖNCÜ )**

**BALIKESİR, JUNE - 2024**

Burnout is a problem that modern individuals frequently encounter and that profoundly affects many areas of life. The Covid-19 pandemic has further highlighted this issue and made remote working mandatory in many sectors. Particularly in the education sector, teachers conducted their classes online during the pandemic. Besides the feeling of burnout, this situation has affected the effectiveness of education and teachers' psychology. This thesis deeply examines the burnout experiences of teachers due to online meetings and classes through qualitative interviews. The research was conducted with 37 teachers in public schools in Balıkesir using a purposive sampling method and a grounded theory approach. As a result, it has been found that burnout caused by online meetings is a multidimensional and complex phenomenon for teachers. In the current model, teachers face challenges such as the transformation of the home into a workplace, communication and interaction difficulties, cognitive load, and a constant sense of being monitored. Additionally, physical and mental fatigue, inequality of opportunity and access issues, deficiencies in teacher training and preparation, teacher-parent relationships, communication and collaboration issues among colleagues, and concerns about the efficiency of online meetings also lower teachers' motivation and increase their sense of burnout. This negatively impacts both teachers and students, leading to a decline in educational quality. At this point, based on the findings of this thesis, it is recommended that educational institutions and administrators develop strategies to assist teachers in adapting to the new educational model and implement practices that alleviate the challenges of online education.

**KEYWORDS:** Online meeting, burnout, qualitative research, Zoom fatigue, grounded theory, teacher welfare, pandemic and education.

Science Code / Codes: 11303

Page Number: 263

# İÇİNDEKİLER

## Sayfa

<b>ÖZET</b> .....	<b>i</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>ii</b>
<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	<b>iii</b>
<b>ŞEKİL LİSTESİ</b> .....	<b>v</b>
<b>TABLO LİSTESİ</b> .....	<b>vi</b>
<b>ÖNSÖZ</b> .....	<b>vii</b>
<b>1. GİRİŞ</b> .....	<b>1</b>
1.1 Problem Durumu.....	3
1.2 Amaç .....	5
1.3 Önem.....	6
1.4 Varsayımlar.....	7
1.5 Sınırlılıklar .....	7
<b>2. LİTERATÜR</b> .....	<b>8</b>
2.1 Tükenmişlik Kavramı .....	8
2.1.1 Maslach Modeli (Maslach Burnout Inventory).....	9
2.1.2 Tükenmişliğe Etki Eden Faktörler .....	11
2.1.2.1 Bireysel Faktörler .....	11
2.1.2.2 Örgütsel (Çevresel) Faktörler .....	11
2.1.3 Tükenmişlik Belirtileri .....	11
2.2 Öğretmenlerde Tükenmişlik .....	12
2.3 Çevrimiçi Görüşmeler.....	16
2.4 Çevrimiçi Görüşmelerden Kaynaklanan Yorgunluk: Zoom Yorgunluğu .....	16
2.5 Çevrimiçi Görüşmeler Kaynaklı Yorgunluğu En Aza İndirmek için Yapılması Gerekenler.....	48
<b>3. YÖNTEM</b> .....	<b>54</b>
3.1 Araştırma Deseni .....	54
3.2 Süreç .....	55
3.3 Evren ve Örneklem .....	56
3.4 Veri Toplama Araçları .....	57
3.5 Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi .....	58
3.6 Geçerlik ve Güvenirlik.....	62
<b>4. BULGULAR</b> .....	<b>65</b>
4.1 Çevrimiçi Görüşme Dinamikleri.....	66
4.1.1 Teknoloji ve Planlama.....	66
4.1.1.1 Çevrimiçi Görüşmelerin Artıları ve Eksileri .....	68
4.1.1.2 Teknoloji Kullanımı ve Deneyimleri .....	75
4.1.1.3 Ön Hazırlıklar ve Planlama .....	84
4.1.2 Duygu Durum, Sağlık ve Yorgunluk .....	90
4.1.2.1 Duygu Durumu.....	92
4.1.2.2 Sağlık Problemleri.....	113
4.1.2.2.1 Bedensel Sağlık.....	113
4.1.2.2.2 Ruhsal Sağlık .....	116
4.1.2.3 Yorgunluk.....	117
4.1.2.4 Yorgunluk Türleri.....	117
4.1.2.4.1 Zoom Yorgunluğu.....	118
4.1.2.4.2 Fiziksel Yorgunluk.....	121

4.1.2.4.3	Ruhsal Yorgunluk .....	122
4.1.2.4.4	Zihinsel veya Mental Yorgunluk .....	122
4.1.2.5	Yorgunlukla Başa Çıkma .....	123
4.1.3	Yönetim ve Verimlilik .....	127
4.1.3.1	Çevrimiçi Görüşmelerde Zaman Kullanımı ve Süreç Yönetimi .....	129
4.1.3.2	Performans ve Verimlilik .....	143
4.1.4	Kişisel ve Profesyonel Gelişim .....	158
4.1.4.1	Öğrenme Yaklaşımları ve Stratejiler .....	160
4.1.4.2	Evde Çalışma Koşulları ve Aile Dinamikleri: İş ve Özel Yaşam Dengesi .....	169
4.1.5	Katılımcı Faktörü ve İletişim .....	183
4.1.5.1	İletişim ve Etkileşim.....	185
4.1.5.2	Katılımcı Faktörü .....	193
4.2	Tükenmişlik Dinamikleri .....	198
4.2.1	Çevrimiçi Görüşmelerde Tükenmişliğe Sebep Olan Faktörler.....	198
4.2.2	Öğretmenlerin Çevrimiçi Ortamdaki Tükenmişlik Deneyimleri .....	210
<b>5.</b>	<b>TARTIŞMA VE ÖNERİLER .....</b>	<b>214</b>
5.1	Tartışma .....	214
5.2	Öneriler .....	239
<b>6.</b>	<b>KAYNAKLAR .....</b>	<b>242</b>
<b>EKLER .....</b>	<b>254</b>	
EK A:	Araştırma Gönüllü Katılım Formu .....	255
EK B:	Görüşme Sorularının İlk Hali .....	256
EK C:	Görüşme Soruları .....	259
EK D:	İzin Yazısı .....	261
EK E:	Etik Kurul Onayı .....	262
<b>ÖZGEÇMİŞ .....</b>	<b>263</b>	

## ŞEKİL LİSTESİ

### Sayfa

Şekil 2.1: Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen Maslach Tükenmişlik Envanterinin boyutları. ....	10
Şekil 2.2: Her katılımcının diğer katılımcılarla sürekli göz temasında olduğu bir Zoom görüntüsü. ....	23
Şekil 2.3: Ngien ve Hogan (2022) tarafından geliştirilen ZUC modeli. ....	25
Şekil 2.4: Zoom galeri görünümü. ....	28
Şekil 2.5: Kendi görünümünü gizle seçeneğini aktifleştirme. ....	50
Şekil 3.1: Teknoloji ve planlama teması örnek kodlama. ....	59
Şekil 3.2: Duygu durum, sağlık ve yorgunluk teması örnek kodlama. ....	59
Şekil 3.3: Yönetim ve verimlilik teması örnek kodlama. ....	60
Şekil 3.4: Kişisel ve profesyonel gelişim teması örnek kodlama. ....	60
Şekil 3.5: Katılımcı faktörü ve iletişim teması örnek kodlama. ....	61
Şekil 3.6: Tükenmişlik dinamikleri teması örnek kodlama. ....	61
Şekil 4.1: Çevrimiçi görüşme ve tükenmişlik etkileşim modeli. ....	66
Şekil 4.2: Teknoloji ve planlama kod alt kod modeli. ....	67
Şekil 4.3: Duygu durum, sağlık ve yorgunluk kod alt kod modeli. ....	91
Şekil 4.4: Yönetim ve verimlilik kod alt kod modeli. ....	128
Şekil 4.5: Kişisel ve profesyonel gelişim kod alt kod modeli. ....	159
Şekil 4.6: Katılımcı faktörü ve iletişim kod alt kod modeli. ....	184

## TABLO LİSTESİ

### Sayfa

<b>Tablo 3.1:</b> Görüşme yapılan öğretmenlerin branş ve okul türüne göre dağılımları.....	57
<b>Tablo 4.1:</b> Öğretmenlerin Zoom yorgunluğuna bakış açıları. ....	119
<b>Tablo 4.2:</b> Zamani kontrol etme veya etmeme nedenleri. ....	134
<b>Tablo 4.3:</b> Görüşmelerin “hemen bitmesi” veya “devam etmesi” yönündeki tutumlar. ..	138
<b>Tablo 4.4:</b> Öğretmen performansını etkileyen faktörler. ....	152
<b>Tablo 4.5:</b> Çevrimiçi görüşme sürecinde kullanılan dijital araçlar ve platformlar.....	165
<b>Tablo 4.6:</b> Çevrimiçi görüşmelerde dikkat dağıtan unsurlar. ....	170
<b>Tablo 4.7:</b> Çevrimiçi görüşme sırasında dikkat dağınıklığını önlemeye yönelik stratejiler. .....	173





## ÖNSÖZ

Bu tezin hazırlanmasında bana her türlü desteği sağlayan, gece gündüz demeden tüm sorularıma cevap veren, yol gösteren ve katkı sağlayan değerli hocam Doç. Dr. Semiral Öncü'ye sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Sizin rehberliğiniz ve önerileriniz sayesinde bu tez şekillendi ve sonuca ulaştı. Sizinle çalışmak beni sadece akademik alanda geliştirmekle kalmadı, aynı zamanda kişisel ve mesleki gelişimime de katkı sağladı. Yüksek lisans eğitimimde sizin gibi değerli bir öğretmene sahip olduğum için minnettarım.

Tez savunma jürimde yer alarak değerli görüşlerini sunan Prof. Dr. Gürhan Durak ve Doç. Dr. Serkan Çankaya'ya teşekkür ederim. Ayrıca gerek lisans gerekse yüksek lisans öğrenimim süresince yardımlarını esirgemeyen Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümünde görev yapan tüm hocalarıma teşekkür ederim.

Hayatımın her anında varlıklarını hissettiğim, babam Hikmet Özalp, annem Fatma Özalp ve kardeşim Erhan Özalp'e ne kadar teşekkür etsem azdır. Sizlerin fedakârlıkları ve destekleri beni bugünlere getirdi. Sizlere sonsuz sevgi ve saygılarımı sunuyorum.

Yol arkadaşım, sevgili eşim Yaşar Cantürk. Senin desteğin ve anlayışın olmasaydı, bu sürecin bu kadar kolay üstesinden gelemeyebilirdim. Hayatın her anı seninle daha anlamlı ve değerli.

Ve tabii ki, oğluma, Ömer'ime... Bu çalışmanın küçük kahramanına gösterdiği sabır ve fedakârlık için çok teşekkür ederim. Sen ilkokula başlarken ben de yüksek lisans yolculuğuma başladım. Sana, hedeflerine ulaşabilmek adına azimle ve inançla çalışmanın önemini göstermek istedim. Bu tez sadece bilimsel bir çalışma değil, aynı zamanda senin için bir yol gösterici, gelecekteki başarılarının bir sembolüdür. Dilerim bu çalışma sürecim ve elde ettiğim sonuç, büyüyüp okuduğunda senin için bir motivasyon kaynağı olur. Senin varlığın her tükenmişlik anımda bana yeni bir enerji, yeni bir umut verdi. Seni çok seviyorum...Senin için, seninle, daha nice başarılarla...

Akademik yolculuğum süresince desteklerini esirgemeyen tüm öğretmen arkadaşlarıma ve katkı sağlayan herkese teşekkürlerimi sunuyorum.

**Balıkesir, 2024**

**Reyhan CANTÜRK**

## 1. GİRİŞ

Tükenmişlik, uzun yıllardır araştırmaların odağı olmuş, insan psikolojisini ve verimini yakından etkileyen bir kavram olarak önemini sürdürmektedir. Bu durum hem bireyler hem de onların çalıştığı kurumlar için önemli sonuçlar doğurmakta; üstelik kişiler, karşılaştıkları en küçük zorluklar karşısında bile kendilerini “tükenmiş” olarak nitelendirmektedir. Artan teknoloji kullanımı, rekabetçi çalışma şartlarını daha da kuvvetlendirmekte ve sürekli bir şeyleri başarma baskısı ile birleşerek, tükenmişlik olgusunun artan bir şekilde gündemde kalmasına sebep olmaktadır (Sayar ve Yalaz, 2022).

Bu süreçte modern yaşamın hızı ve karmaşık teknolojik cihazların yaygınlığı bireyleri doğal ritimlerinden ve dengelerinden uzaklaştırarak günlük yaşamlarını daha zor hâle getirmektedir. Artan çalışma yükü ve iletişim ihtiyacı gibi sorunlar, zorlu çalışma koşulları ve sürekli erişilebilir olma baskısını daha da pekiştirmekte, bu da aşırı etkileşimi kaçınılmaz kılmaktadır. Neticede bireylerin bilişsel, fiziksel ve duygusal yükleri her geçen gün artmakta ve enerjileri hızla tükenmektedir (Sayar ve Yalaz, 2022). Bu enerji tükenmesi, bireylerin günlük yaşamları üzerinde derin bir etki bırakarak yorgunluk ve bitkinlik duygularına neden olmaktadır. Aynı zamanda bu durum, bireylerin iş performansını olumsuz etkileyerek çevreleriyle olan iletişimlerinde sorunlara sebep olmaktadır. Bu bağlamda tükenmişlik problemi artık sadece belirli meslek gruplarını değil, farklı yaşam alanlarındaki kişilerarası ilişkileri de etkilemektedir.

Tükenmişlik terimi, ilk kez Freudenberger tarafından 1974’te kullanılmış olup, bireylerin fiziksel, zihinsel ve duygusal yorgunluk durumlarını tanımlamak için ortaya atılmıştır. Uzman psikanalist Josh Cohen, tükenmişliği; kaynaklar tükenmiş olsa bile kendini devam etmeye zorlama olarak tanımlamaktadır. Bu kendini zorlama süreci, keyifli olması gereken faaliyetlerin bir görevler listesine dönüşmesine neden olabilir ki bu da tükenmişliğin en sinir bozucu yönlerinden biridir (Petersen, 2019).

Günümüzün stresli ortamında fazlasıyla hissedilen bu tükenmişlik duygusu, 2019 yılının aralık ayında başlayan ve tüm dünyayı etkisi altına alan Covid-19 pandemisinin getirmiş olduğu bazı kısıtlamalar ve yaşam değişiklikleriyle beraber farklı bir boyut kazanmıştır. Birçok kurum ve kişi bu süreçte uzaktan/evinden çalışmak zorunda kalmıştır. Firmalar toplantılarını, eğitim kurumları eğitim-öğretim faaliyetlerini, hatta devlet kurumları

hizmetlerini internet üzerinden gerçekleştirmiştir. Bilhassa eğitim öğretimin aksamaması için tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de yaklaşık 20 milyon öğrenci ve öğretmen ani bir değişiklik ile uzaktan eğitime geçiş yapmıştır. Bu anlamda Zoom, Google Meet, Microsoft Teams gibi çevrimiçi yazılımlar aracılığıyla yapılan görüşmeler ve dersler, insanlar arasındaki fiziksel mesafeyi muhafaza etmekle kalmayıp, günlük rutininin bir parçası haline gelmiştir. Bu durum evleri kısa sürede iş yeri, okul ve sosyalleşme alanlarına dönüştürmüştür. Pandemi öncesinde pek bilinmeyen Zoom programı, pandeminin başlamasıyla birlikte kullanımında kayda değer bir artış göstererek hızla popülerleşmiştir. Pandemi başlamadan önce, 2019 yılı sonunda 10 milyon kişi sanal toplantılar için Zoom platformunu kullanırken, Nisan 2020 itibarıyla bu rakam 300 milyona ulaşmıştır (Iqbal, 2022).

Zoom gibi platformların hızlı ve yaygın bir şekilde benimsenmesi “Zoom yorgunluğu” olarak adlandırılan yeni bir yorgunluk türünün ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu olgu yalnızca fiziksel yorgunluğu değil, aynı zamanda kullanıcıların günlük yaşamlarında önemli zorluklar oluşturan bilişsel ve duygusal yorgunluğu da kapsayarak, tükenmişlik hissine neden olmuştur. Bu durum, Zoom yorgunluğunun ne zaman, nasıl ve neden ortaya çıktığı ve bu yorgunluğun nasıl etkin bir şekilde azaltılabileceği gibi önemli soruları gündeme getirmiştir (Fauville vd., 2021a). Özellikle uzun çalışma saatleri, ev ortamında bulunan birçok uyaran, iş ve ev arasındaki o hassas çizginin ortadan kalkması, daha fazla bilişsel yüke sebep olmakta (Sayar ve Yalaz, 2022) ve bahsedilen dinamikler çevrimiçi görüşmelerin psikolojik etkilerinin önemini giderek artırmaktadır.

Her ne kadar pandeminin etkisini yitirmesiyle bu toplantılara olan gereksinim azalmış olsa da bu platformların sağladığı avantajlar sayesinde bu toplantıların hayatımızda önemli bir yer tutmaya devam edeceği düşünülmektedir. Bu bağlamda, çevrimiçi görüşmelerin uzun süreli ve uygunsuz kullanımı, önemli ölçüde stres ve tükenmişliğe yol açma potansiyeline sahip olduğundan, bu olgunun daha fazla araştırılması gerekmektedir.

Bu kapsamda Zoom yorgunluğu üzerine çeşitli karma ve nitel çalışmalar literatürde yer almaya başlamıştır (örneğin, Baygın, Yalaz ve Polatçı, 2022; Neshor Shoshan ve Wehrt, 2022; Massner, 2021). Ancak, bu çalışmalar hem sayı hem de kapsam açısından sınırlıdır. Ülkemizde öğretmenleri kapsayan nitel araştırmalar arasında Usta Kara ve Ersoy’un (2022) çalışması öne çıkmaktadır. Usta Kara ve Ersoy (2022) bu çalışmalarında Zoom

yorgunluğunu, video konferans programlarının neden olduğu bir yorgunluk türü olarak ele almışlardır. Araştırmada, Zoom yorgunluğunun video konferans programlarını kullanan öğretmen ve akademisyenler üzerindeki etkisi, betimleyici nitel analiz yöntemiyle incelenmiştir. Bu bağlamda, Usta Kara ve Ersoy'un (2022) çalışması Zoom yorgunluğunun nedenlerini ve sonuçlarını, video konferans kullanıcılarının davranışlarını, tutumlarını ve duygularını ele alarak ortaya koymuştur. Bu çalışmaya ek Bushaj'ın (2023) yüksek lisans tezi bulunmaktadır. Ancak bu tez çalışması Zoom yorgunluğunu nicel olarak incelemektedir. Bu genel tespit ve çalışma alanındaki boşluklar, bu çalışmanın gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Buradan hareketle bu tez çalışması, öğretmenlerin çevrimiçi görüşmeler nedeniyle yaşadıkları tükenmişliği derinlemesine incelemek için mülakatlar yoluyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, Zoom yorgunluğunun öğretmenler üzerindeki etkilerini ortaya çıkarmak amacıyla gömülü teori (grounded theory) yaklaşımı benimsenmiştir. Bu anlamda tez, çevrimiçi görüşmeleri ve süreci etkileyen dinamikleri kapsamlı bir şekilde ele alması açısından oldukça kıymetlidir. Çalışma, toplanan verilerin analizi sonucunda, Zoom yorgunluğunun öğretmenlerdeki tükenmişliğe nasıl etki ettiğini açıklayan teoriler geliştirmeyi hedeflemektedir.

## **1.1 Problem Durumu**

Aralık 2019'da baş gösteren Covid-19 pandemisi, eğitim alanında büyük değişimlere yol açmıştır. Yüz yüze eğitim, virüsün yayılmasını engellemek amacıyla, dijital çözümlerle desteklenen çevrimiçi eğitime yerini bırakmıştır. Bu değişim sonucunda insanların iş ve sosyal yaşamları, günlük rutinleri, iletişim biçimleri, geleceğe yönelik planları baştan aşağı değişmiştir. Bu bağlamda, Zoom, Microsoft Teams, Skype, Google Meet gibi çevrimiçi görüşme platformları hayatımızda merkezi bir rol üstlenmiştir. Özellikle Zoom, kullanım kolaylığı ve ücretsiz olmasıyla en çok tercih edilen platform haline gelmiştir.

Pandeminin eğitim sektörüne olan bu ani ve beklenmedik etkisi, yıllara yayılmasını beklediğimiz dijital dönüşümün, hızla gerçekleşmesine neden olmuştur. Dünya genelinde öğrenci ve öğretmenlerin büyük çoğunluğu, evlerini okul haline getirmiştir. Ancak bu hızlı dönüşüm, öğretmenleri bazı farklı yeni zorluklarla karşı karşıya bırakmıştır. Öğretmenlerden; öğrencilerin yeni öğrenme tarzlarına alışmaları, pandeminin kişisel yaşam üzerindeki etkisi, evden çalışırken aynı zamanda çocuk bakımı ve yaşlı aile üyelerine

bakma, velilerin ve okul yöneticilerinin beklentilerini yönetme gibi birçok konuyla ilgilenmeleri beklenmiştir. Öğretmenlerin iş rollerindeki değişiklik, artan iş talepleri ve pandeminin kişisel yaşam üzerindeki etkisi öğretmenleri aynı anda birçok sorunla mücadele etmek zorunda bırakmıştır (Padmanabhanunni vd., 2022).

Öğretmenlerin teknolojinin kullanımı ve yeni bir pedagojik yaklaşımın uygulanması konusunda da hızla eğitim almaları ve becerilerini geliştirmeleri gerekmiştir (Minihan vd., 2022; Padmanabhanunni vd., 2022). Ancak, bu dönüşüm öğretmenleri zorlayan birçok unsur da beraberinde getirmiştir. Yeni bir çalışma yöntemi olan çevrimiçi programlar yardımıyla yapılan görüşmelerde ustalaşma konusu öğretmenler üzerinde büyük bir baskı oluşturmuş ve duygusal tükenmeye katkıda bulunmuştur. Sokal vd. (2020) Kanadalı öğretmenler üzerinde yaptıkları bir çalışmada, öğretmenlerin çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutumlarının, teknoloji kullanımıyla ilgili yeterlilik duygularının ve değişime yönelik tutumlarının, tükenmişliği etkileyen önemli kişisel kaynaklar olduğu sonucuna varmışlardır. Bu sonuçlar, çevrimiçi platformların, özellikle de gelişmekte olan yeni öğrenme ortamı bağlamında, öğretmenler üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Bununla birlikte, bu programlar her ne kadar sürecin devamlılığını sağlamış olsa da insanları saatlerce ekran başına bağlayarak, fiziksel, zihinsel ve psikolojik problemler yaşamalarına zemin hazırlamıştır. Bu durum, öğretmenlerin tükenmişlik hissini artırmıştır. Gün içinde ardı ardına yaşanan birçok çevrimiçi toplantı, evde diğer odadan seslenen çocuğunuzun istekleriyle toplantının bölünme korkusu, toplantı boyunca teyakkuz halinde olma, toplantı bittikten sonra her an başka toplantıya çağırılabileniz endişesi birçok çalışan için baskı oluşturmuştur (Sayar ve Yalaz, 2022).

Pandemi sürecinde, evlerini okula dönüştürüp, çevrimiçi programlar aracılığıyla ders vermek zorunda kalan öğretmenler, gerek iş ve özel yaşam dengesini korumada gerekse meslektaşlarından ve öğrencilerinden ayrı kalarak birçok problem ile karşılaşmışlardır. Bu problemlerin başında, tükenmişlik hissi gelmektedir.

Tükenmişlik, insanlarla yoğun iletişim içerisinde olan mesleklerde görülen ve kişilerin yaşadığı fiziksel, zihinsel ve duygusal bir yorgunluk halidir. Ancak pandemi döneminde yaşanan tükenmişlik bu tanımın ötesinde bazı özelliklere sahiptir. Bilgisayar ekranına saatlerce odaklanma, sürekli ulaşılabilir olmanın getirdiği baskı, mesleğini tam olarak yerine

getirememe duygusu, aynı ortamda iş yapma ve çocuğuna bakma zorluğu ve öğrencilerle kurulan etkileşimin yetersizliği, bu tükenmişliğin başlıca nedenleri arasındadır. Bu nedenle, pandeminin eğitim sektörü üzerindeki etkisi sadece dijital dönüşüm ile sınırlı kalmamış, aynı zamanda öğretmenlerin duygusal ve psikolojik sağlığı üzerinde de ciddi etkiler bırakmıştır. Bu duruma örnek olarak alanyazında “Zoom yorgunluğu” kavramı sunulmuştur (Fosslie ve Duffy, 2020; Bailenson, 2021; Fauville, 2021a). Zoom yorgunluğu, kişinin çok fazla çevrimiçi görüşme yapması sonrası hissettiği yorgunluk, bitkinlik, tükenmişlik ve enerji eksikliği hali olarak ifade edilir (Wiederhold, 2020; Bailenson, 2021; Shockley vd, 2021). Okula gidiş geliş olmamasına, diğer fiziksel aktivitelerin azalmış olmasına rağmen yaşanan yorgunluğun sebebinin araştırılması bir zorunluluk olmuştur. Çevrimiçi görüşme programlarından kaynaklanan yorgunluk, yüz yüze iletişime göre farklı birtakım özelliklere ve zamansal yapıya sahip olduğu için daha fazla çalışılması gereken bir kavram haline gelmiştir. Alanyazında Zoom yorgunluğu üzerine çalışmalar bulunsa da az sayıda oldukları ve çoğunlukla olguları kalıplar içinde inceleyen nicel araştırmalar oldukları (Akduman, 2021), ayrıca Zoom yorgunluğunun neden kaynaklandığını, nasıl etkilediğini belirten çok az bilgi olduğu (Nadler, 2020; Bailenson, 2021; Massner, 2021) görülmektedir.

Bu tez çalışması, pandemi sürecinde yoğun bir şekilde çevrimiçi görüşmelere katılan öğretmenlerin bu yorgunluğu nasıl yaşadıklarını, bu yorgunluğun nedenleri ve etkilerini nitel yaklaşımla derinlemesine incelemeyi hedeflemektedir.

## **1.2 Amaç**

Bu tez çalışması, günümüzde yaygın olarak başvuru alan, çevrimiçi ders ve toplantı gibi sebeplerle gerçekleştirilen çevrimiçi görüşme faaliyetlerinin öğretmenler üzerinde oluşturduğu tükenmişlik hissini nitel araştırma yaklaşımıyla derinlemesine analiz etmeyi amaçlamaktadır. Araştırmalar, karantina süresince öğretmenlerin tükenmişlik semptomlarının arttığını (Sokal vd., 2020) ve karantinanın bir sonucu olarak öğretmenlerin mesleki refah duygularının azaldığını göstermiştir (Alves vd., 2020). Ne var ki, mevcut literatür çevrimiçi toplantılarla doğrudan ilişkili olan tükenmişlik faktörlerini yeterince ele almamaktadır. Bu nedenle, çevrimiçi görüşme teknolojilerinin öğretmenler üzerinde oluşturduğu yorgunluğun sebeplerini ve bu yorgunluğun dinamiklerini anlamak için yeni çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu amaç doğrultusunda bu tez çalışmasında “Pandemi sırasında eğitim sorunlarına çözüm olarak sunulan ve günümüzde yaygın olarak kullanılan çevrimiçi ders ve toplantı faaliyetlerinin, öğretmenlerin yaşadığı tükenmişlik hissine olan etkisi nedir?” sorusuna cevap aranmıştır.

### 1.3 Önem

Zoom’un yaygın kullanımı sonucunda insanlar bazı fiziksel, bilişsel ve psikolojik problemler yaşamıştır (Fauville vd., 2021a; Bailenson, 2021). Covid-19 pandemisi sırasında öğretmenlerin yaşadığı deneyimler ışığında, çevrimiçi toplantıların yüz yüze toplantılara kıyasla daha fazla olumsuz duyguya ve potansiyel olarak daha fazla tükenmişliğe yol açması muhtemeldir. Bu durum, literatürde “Zoom yorgunluğu” adı verilen yeni bir yorgunluk türünün tanımlanmasına yol açmıştır. Zoom yorgunluğu yeni bir olgu olması nedeniyle, bu alandaki akademik çalışmaların çoğu henüz gelişim aşamasındadır ve çoğu hipotez henüz test edilmemiştir. Bu nedenle tükenmişliği online toplantılar boyutuyla yeterince ayrıntılı ele alan çalışmalar bulunmamaktadır (Akduman, 2021). Var olan çalışmalar konuya genellikle teorik bir bakış açısıyla yaklaşmakta ve somut verilere dayalı büyük ölçekli araştırmalar sınırlı kalmaktadır. Bu bağlamda, incelenen çalışmaların çoğu Bailenson’un (2021) tartıştığı 4 argümana dayanmakta ve Fauville vd. (2021) tarafından geliştirilen Zoom Tükenme ve Yorulma Ölçeği (ZEF) ölçeği ile “Zoom Yorgunluğunu” ölçmektedir. Bu tür çalışmalar anketler üzerinden çeşitli meslek gruplarındaki insanlar hakkında sonuçlar sunmaktadırlar. Ayrıca, nicel karakteristikleri gereği canlı görüşmelerin farklı boyutlarına belirli kalıplar üzerinden odaklanmaktadırlar. Bu yüzden birçok araştırma benzer argümanları tekrarlamaktır. Bu tekrar, literatürdeki eksikliği ortaya koymaktadır. Özellikle Massner (2021) ve Wong (2022) tarafından yazılan doktora tez çalışmaları nitel araştırma yöntemiyle bu konuyu ayrıntılı bir şekilde ele almaktadır. Bu çalışmalara ek Bushaj (2023) tarafından yazılmış olan “Dijital Dönüşüm Sürecinde Zoom Yorgunluğunun Farklı Kuşaklara Göre İncelenmesi: İstanbul İlinde Öğretmenlere Yönelik Bir Araştırma” yüksek lisans tez çalışması vardır. Ancak bu tez çalışması da Zoom yorgunluğunu nicel olarak incelemektedir. Konuyu Türkiye’de nitel açıdan araştıran Usta Kara ve Ersoy’un (2022) çalışması “Zoom yorgunluğunun fiziksel, zihinsel ve duygusal etkileri ile katılımcıların video konferans programlarının kullanımı sırasında katılımcıların davranışlarını” (s. 365) betimleyici nitel analiz yoluyla ortaya koymaktadır. Bu tez çalışması Türkiye’de çevrimiçi görüşmelerin etkisini doğrudan öğretmenler üzerine odaklanarak nitel yaklaşımla derinlemesine inceleyen ilk çalışmalardan biridir. Bu anlamda, çevrimiçi görüşmeleri ve süreci etkileyen dinamikleri

geniş bir şekilde ele alması açısından çok değerlidir. Bu yönüyle aynı zamanda daha sonra yapılacak çalışmalar için veri oluşturma potansiyeline sahiptir. Bununla birlikte öğretmenlerin tükenmişlik duygularına neyin katkıda bulunduğunu bilmek ve bu konuda öngörülere sahip olmak, daha da kötüleşmeden eyleme geçilmesine yardımcı olabilir. Dolayısıyla, bu tez çalışmasının bulguları öğretim ortamlarının geliştirilmesine büyük katkı sağlamanın yanı sıra, öğretim teknolojilerinin iyileştirilmesine ve öğretmenlerin çalışma şartlarını iyileştirme konusunda da kritik bir öneme sahiptir.

Ayrıca, bu çalışmada içerik analizi yöntemi kullanılarak çevrimiçi görüşmeler öncesinde, sırasında ve sonrasında ortaya çıkan temel bulgular ayrıntılı olarak incelenmiştir.

#### **1.4 Varsayımlar**

- Veriler öğretmen görüşlerine dayalıdır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin sorulara samimi bir şekilde cevap verdiği varsayılmıştır.
- Araştırmaya katılan öğretmenler çevrimiçi görüşme programlarını değerlendirebilecek bilgi ve deneyime sahiptir.

#### **1.5 Sınırlılıklar**

Bu araştırma, 2022-2023 eğitim öğretim yılında Balıkesir ili devlet okullarında görev yapan 37 öğretmen ile sınırlıdır. Çalışma, Covid-19 pandemi sürecinin ilk zamanlarında, öğretmenlerin henüz çevrimiçi programları öğrenme aşamasında gerçekleştirilmiş olsaydı, sonuçlar daha farklı olabilirdi. Mevcut durumda, pandeminin sona ermesi ve öğretmenlerin çevrimiçi görüşme programlarının kullanımında ilerleme kaydetmesi, başlangıca kıyasla olumsuz duyguların azalmasına yol açmış olabilir. Ayrıca Zoom yorgunluğu alanyazında çok yeni bir kavram olduğundan, bu çalışma ve diğer birçok çalışmada belirtilen noktalar akademik teori ve araştırmalara dayanmakta ve gelecekte doğrulanması için deneyler yapılması gerekmektedir (Bailenson, 2021).



## 2. LİTERATÜR

Bu bölümde tükenmişlik kavramı, tükenmişliğe etki eden faktörler, tükenmişlik belirtileri, öğretmenlerde tükenmişlik, çevrimiçi görüşmeler, çevrimiçi görüşmelerden kaynaklanan zoom yorgunluğu, çevrimiçi görüşmeler kaynaklı yorgunluğu en aza indirmek için yapılması gerekenler konularına yer verilecektir.

### 2.1 Tükenmişlik Kavramı

Tükenmişlik kavramı ilk kez Herbert Freudenberger tarafından 1974 yılında kullanılmış ve düşük (azalmış) başarı, duyarsızlaşma ve iş ilgisinin azalması gibi belirtilerinin eşlik ettiği psikolojik bir kavramdır. Freudenberger (1974) tükenmişliği, güç ve enerjinin azalması veya artan talepler sonucunda bireyin iç kaynaklarındaki tükenme durumu olarak tanımlar. Özellikle Amerika’da, müşteri hizmetlerinde çalışan insanların yaşadığı mesleki bunalımı ifade etmek için kullanılmıştır. Freudenberger’in tükenmişlik tanımında kişilerin fiziksel, zihinsel ve duygusal açıdan yaşadıkları yorgunluk ele alınmıştır. Tükenmişlik terimi İngiltere’de burn-out (veya burnout) olarak ifade edilmektedir. Freudenberger’in tükenmişlik tanımı, zamanla yapılan çeşitli araştırmalar ile tükenmişliğin örgütsel ve kişisel özellikler arasındaki ilişkileri de göz önünde bulundurularak genişletilmiştir. Edelwich ve Brodsky (1980) tükenmişliği, “Başkalarına yardım sağlayan mesleklerde çalışan bireylerde, çalışma koşullarının bir sonucu olarak görülen; idealizm, enerji ve amaçta sürekli olarak artan bir kayıp” (s.14) şeklinde tanımlamıştır. Tükenmişlik ile ilgili geçerli diğer bir tanım ise Pines ve Aronson’a (1988) aittir. Pines ve Aronson’a göre, tükenmişlik; istek, amaç, enerji kaybı olmanın yanı sıra strese, umutsuzluğa, çaresizliğe ve kapana kısılmışlık duygularına neden olan fiziksel, duygusal ve zihinsel bir tükenme durumu olarak ifade edilmiştir (Pines ve Aronson, 1988). Tükenmişlik, son zamanlarda yaşanan teknolojik ve sosyal hayattaki gelişmeler neticesinde zamanımızın önemli bir sorunu ve bireylerin hem kişisel hem de profesyonel yaşamlarında yaygın olarak uğraştıkları bir mesele haline gelmiştir (Çapri, 2006). İnsanlarla yüz yüze iletişimin yoğun olduğu meslek gruplarında tükenmişlik çok fazla yaşansa da şu an hemen hemen tüm meslek gruplarında görülmekte ve hatta ilişkilerde dahi tükenmişlikten söz edilmektedir.

Tükenmişlik yaşayan bireyler, çalışma arkadaşlarının üzerinde olumsuz bir etki bırakabilirler. Bu nedenle tükenmişliğin “bulaşıcı” bir olgu olduğu da söylenebilir (Maslach vd., 2001). Çalışanların yaşamış olduğu tükenmişlik sonucunda yaşanan mutsuzluk hem

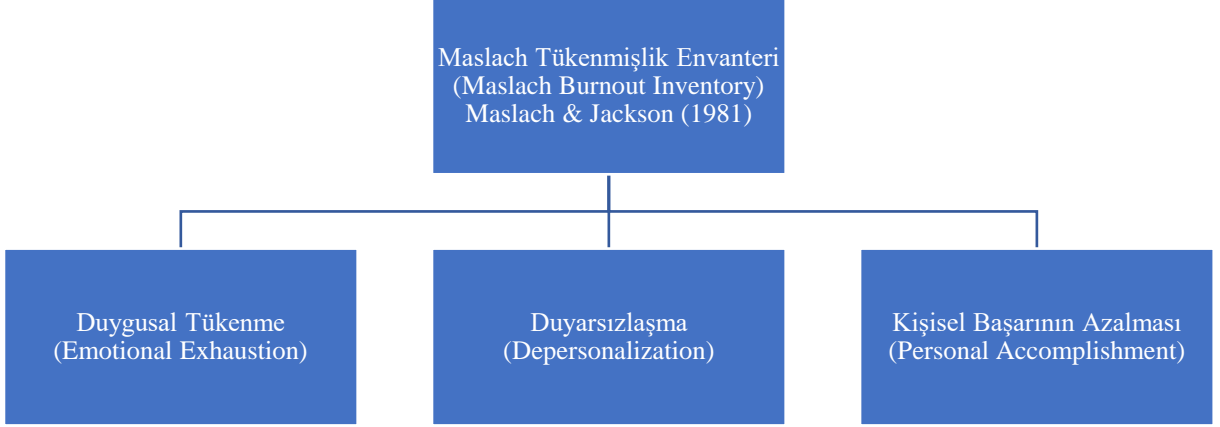
kendisini hem de çalışmış olduğu kurumu etkilemesi açısından çok önemlidir (Yalçın, 2022). Bu anlamda insanlar ile sürekli iletişim halinde olan öğretmenlik mesleğinde, yaşanan tükenmişlik; öğretmenlerin çalıştığı eğitim kurumunu etkileyebilir ve eğitimin kalitesini düşürebilir (Minaz, 2019). Maslach ve Jackson (1981) tükenmişliği; insanlarla yoğun etkileşim içerisinde olan mesleklerde görülen, işi nedeniyle sürekli duygusal isteklerle karşı karşıya kalan kişilerin, zamanla kendilerini yorgun, bitkin, çaresiz hissetmesi ve etrafındaki insanlara karşı olumsuz davranışlar sergilemesi ile oluşan bir sendrom olarak tanımlamışlardır. Yaygın olarak bilinen bu modele ayrıntılı bir bakış faydalı olacaktır.

### **2.1.1 Maslach Modeli (Maslach Burnout Inventory)**

Önceki başlıklarda da gösterildiği gibi, tükenmişlik ile ilgili birçok tanım ortaya konmuştur. Ancak Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen tanım, konuyla ilgili yapılan çalışmalar arasında en yaygını ve kabul görenidir. Maslach, Freudenberger'in (1974) duygusal yorgunluk boyutunu modelinde korurken duyarsızlaşma ve azalan başarı duygusu boyutlarını gündeme getirmiştir.

1980'lerde yapılan çalışmalar "tükenmişliği ölçme" üzerine yoğunlaşmıştır. Bunlardan biri olan Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen ölçek, Maslach Tükenmişlik Envanteri (Maslach Burnout Inventory) olarak bilinmektedir (Şekil 2.1). Maslach Tükenmişlik Envanteri oldukça güçlü psikometrik özelliklere sahip olan, araştırmacılar arasında hâlâ en yaygın olarak kullanılan ve hizmet sektörü için tasarlanmış bir ölçektir. Öğretmenlerin yaşadıkları tükenmişlik sendromuna duyulan ilgiyle birlikte eğitim mesleği için geliştirilmiştir (Sürgevil Dalkılıç, 2014).

Maslach ve Jackson (1981) tükenmişliği; kişilerde meydana gelen duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarıdan oluşan üç boyutlu bir kavram şeklinde tanımlar.



**Şekil 2.1:** Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen Maslach Tükenmişlik Envanterinin boyutları.

Duygusal tükenme (emotional exhaustion) enerjinin azalması ve insanların kendini yorgun hissetmesini ifade eder. Bu aşamadaki kişiler kendilerini yeni güne başlayacak enerjiden yoksun hissederler. Duygusal tükenme boyutu, tükenmişliğin başlangıcı ve merkezi konumundadır (Örmen, 1993). Çoğu kez stres ile ilişkilendirilir.

Duyarsızlaşma (depersonalization) başka insanlarla olan ilişkilere vurgu yapar. İnsanların hem kendi ihtiyaçlarını karşılama duygusundan uzaklaşmaları hem de diğer insanlara karşı sorumluluklarını yerine getirirken daha az özen göstermeleri anlamına gelir (Maslach vd., 2001). Duygusal açıdan kendini tükenmiş hisseden bir kişi, başkalarının sorunlarını çözmede kendini yeterli görmez. Taşındığı bu yükü hafifletmek için insanlardan kaçarak, ilişkilerini minimum düzeye indirerek arada bir nevi tampon oluşturur. Karşısındaki kişiye kaba davranışlar sergileyebilir, onların isteklerini görmezden gelip, gerekli yardımı sağlamada başarısız olabilirler (Örmen, 1993). Örneğin, hemşirelerin hizmet verdikleri hastalara olumsuz tavır sergilemesi bunun bir göstergesidir (Poghosyan vd., 2009).

Kişisel başarı (personal accomplishment), ilk iki boyutla bağlantılıdır (Byrne, 1994) ve bunun azalması ilk iki boyut açısından sorun yaşayan kişilerin kendilerini işlerinde iyi bulmamalarını tarif eder. Özetle; kişi başkaları hakkında geliştirdiği olumsuz düşünce ve kaba davranışlar neticesinde kendini başarısız olarak nitelendirir ve tükenmişliğin son boyutu olan düşük kişisel başarı ortaya çıkar.

## **2.1.2 Tükenmişliğe Etki Eden Faktörler**

Tükenmişliğe etki eden faktörler alanyazında genellikle bireysel ve örgütsel (çevresel) şekilde ele alınmaktadır. Özellikle örgütsel faktörlerin, bireysel faktörlere göre daha önemli olduğu ve üzerinde daha fazla durulması gerektiği belirtilmektedir (Maslach ve Leiter, 1997).

### **2.1.2.1 Bireysel Faktörler**

Çalışma ortamına ait özellikler dışında, kişilerden kaynaklanan ve çoğu zaman tükenmeye sebep olan özelliklerdir (Kaya vd., 2018). Freudenberger'a göre (1974) yaş, cinsiyet, medeni durum, sahip olunan çocuk sayısı, eğitim düzeyi, kişilik yapısı, kontrol odağı, öz yeterlilik, empati yeteneği ve beklenti düzeyi tükenmişlik üzerinde önemli etkiye sahiptir. Bu özellikler kimi zaman tükenmişliği artıran, kimi zaman azaltan, kimi zaman ise tükenmişliğe zemin hazırlayan konumdadır. Bunun sebebi ise, etki eden faktörlerin kişiden kişiye değişmesi ve kişinin bu faktörler ile başa çıkabilme becerisinin bunda etkili olmasıdır (Arı Sağlam, Bal Çına, 2008).

### **2.1.2.2 Örgütsel (Çevresel) Faktörler**

Örgüt içerisindeki bireylerin zihinsel ve fiziki sağlığının yerinde olması örgütün devamlılığının sağlanmasında ve verimliliğini artırmasında göz önünde bulundurulması gereken bir gerçektir (Çiçek ve Aknar, 2019). Bu açıdan bakıldığında tükenmişlik, kişileri etkilediği kadar örgütleri de olumsuz etkilemektedir. Leiter ve Maslach'a (2001) göre, tükenmişliği etkileyen örgütsel faktörler; iş yükü, kontrol, ödüller, aidiyet, adalet ve değerlerdir. Kişilerin çalıştıkları iş ortamında bu faktörler ile uyum içerisinde olması, işine bağlanmasına; bu faktörlerden birkaçı veya tamamı ile uyumsuzluk yaşaması ise kişinin işi ile olan ilişkisinin bozulmasına ve bunun sonucunda tükenmişlik yaşamasına sebep olacaktır (Leiter ve Maslach, 2001).

## **2.1.3 Tükenmişlik Belirtileri**

Tükenmişlik; ani bir şekilde ortaya çıkmayan, yavaş ve sinsi bir şekilde ilerleyerek sürekli gelişen psikolojik bir olgudur (Sürgevil Dalkılıç, 2014). Algül (2014) belirtileri psikolojik, fiziksel ve zihinsel belirtiler olmak üzere üç farklı kategoriye ayırmaktadır:

*Psikolojik belirtiler*, kişinin kendi iç dünyasında yaşadığı, hissettiği ve bazen de davranışsal olarak dışa vurduğu belirtilerdir ve aşağıdakileri içerir:

- ◇ Çaresiz hissetme
- ◇ Çabuk öfkelenme ve sinirlilik hali
- ◇ Hiçbir şeyden keyif alamama
- ◇ Hayal kırıklığı
- ◇ Kendini değerli görmeme
- ◇ Yabancılaşma
- ◇ Ümitsizlik
- ◇ Özsaygı ve özgüvenin düşmesi
- ◇ Eleştirilere kapalı olma

*Fiziksel belirtiler*, ruh halinin bedene ve sağlığa yansımaları şeklinde görülür aşağıdaki gibi kendini gösterebilir:

- ◇ Fiziksel yorgunluk
- ◇ Enerji düşüklüğü
- ◇ Yorgun uyanma
- ◇ Uykuya dalmakta ve uyanmada zorluk
- ◇ Sık hasta olma
- ◇ Sindirim sistemi ile ilgili problemler

*Zihinsel belirtiler* insan duyguları ve düşünceleri ile ilgilidir; en çok yükün biriktiği yer zihnimizdir ve zihin bedensel ve ruhsal durumdan etkilenir.

- ◇ Karar vermede güçlük, kararsızlık
- ◇ Erteleme
- ◇ Eskiden zevk veren etkinliklerden çabuk sıkılma ve konsantrasyon sorunları
- ◇ Dikkat sorunları
- ◇ Unutkanlık
- ◇ Dalgınlık

## **2.2 Öğretmenlerde Tükenmişlik**

Öğretmenler, eğitim sisteminin vazgeçilmez unsurudur. Öğretmenin bilgi ve beceri düzeyi, ruh sağlığı, mesleğine yüklediği anlam, motivasyonu, eğitim öğretim faaliyetlerini doğrudan veya dolaylı olarak etkileyecektir (Cemaloğlu, 2002). Bu anlamda öğretmenlerin sergilediği olumlu ve olumsuz davranışlar, öğretmenlerin sınıftaki etkililiğini ve aynı zamanda öğrenci başarısını da belirlemektedir. Öğrencilerin derse karşı oluşturdıkları tutum, alanı ile ilgili yeterli bilgi düzeyine ve heyecana sahip bir öğretmenin bu duyguyu öğrencilerine aktarmasına bağlıdır (Stronge, 2018). “Bir okul, ancak, içindeki öğretmenler kadar iyidir” (Kavcar, 2002, s.1). Öğretmenlik, temelinde fedakârlık ve iletişim olan, bireyi duygusal açıdan tüketerek, tükenmişlik yaşamaya muhtemel olan mesleklerden biridir. Tükenmişlik ile karşı karşıya kalan öğretmenler, eğitim öğretimin paydaşları konumunda olan öğrencileri, velileri, iş arkadaşları ve yöneticileriyle problem yaşayabilmekte ve süreç içerisinde mesleklerinden soğumaktadır (Seferoğlu vd., 2014). Öğretmenlerde tükenmişliğin önemli belirleyicisi, fiziksel ve duygusal strestir. Bunun yanında tükenmişlik öğrencileriyle

geliştirdikleri zayıf ilişkilerle de ilgilidir ve sonucunda öğretme ve öğrenme çıktısında olumsuz etkiye sahiptir (Mercer ve Gregersen, 2020). Teknolojik gelişmeler ile sosyal hayatın çok hızlı değiştiği günümüzde, öğretmenlerden beklenen roller ve görevler de değişmekte ve bu değişim öğretmenlerin performansları ve iş yüklerini etkilemektedir. Yaşanan olağanüstü olaylar ve sonrasında ortaya çıkan problemler insanları açıktan ya da gizliden tükenmişliğe götürür. Bu durum daha çok hizmet sektöründe çalışan kişiler arasında görülmektedir. Bu duygu durumu, kişilerin yaşamlarında bazı farklılıklar hissetmelerine sebep olur. Yaşadıkları heyecan, istek ve hevesin yerini umutsuzluk alır; yaşam enerjileri kaybolur ve yaşamdan tat almaz duruma gelirler. Bu kişiler mesleklerinden ve iş yükünden şikâyet ederek, olumsuzluklara odaklanırlar. Yakın geçmişte yaşanan Covid-19 salgın süreci ile öğretmene ve veliye düşen görev ve sorumluluklar değişmiştir. Rollerin değişmesi ve sorumlulukların artması öğretmenlerin performanslarını da etkilemiştir (Yurteri ve Demir, 2022).

Öğretim yöntemleri ve çalışma planları hızla geleneksel fiziksel ortamdan sanal ortama taşınmış ve tüm bunlar rekor bir hızla gerçekleşmiştir. Sonuç olarak, eğitim sektöründeki birçok çalışan kaygı ve stres içinde yüksek duygusal bir etki yaşamıştır (Pérez-Luño vd., 2022). Öğretmenler yaşanan pandemi süresince etkinliklerini sürdürebilmek ve öğrencilerle iletişim kurabilmek için teknolojik imkanlar ile yeni bir rol üstlendiler (Chávez vd., 2022). Covid-19 salgınının neden olduğu çevrimiçi ortama geçme zorunluluğu, eğitim öğretim hizmetlerini sürdürmek için mücadele eden öğretmenlerin yaşadığı stresi ve iş yükünü artırdı (Rapanta vd., 2020). Lai ve Pratt (2009), çevrimiçi öğretim ve öğrenim için video konferans teknolojisi kullanımından kaynaklanan teknolojik zorluklara ve uygulama sorunlarına dikkat çekmiştir. Video konferans sisteminin öğretmen-öğrenci veya öğrenci-öğrenci etkileşimini geliştirmede yetersiz kaldığını ve öğretmenlerin video konferans sistemlerini kullanırken teknoloji entegrasyonu konusunda bilgiye ihtiyaç duyduklarını çalışmalarında yinelemiştir. Benzer bir çalışmada, Rehn vd. (2016, s. 313), senkron video konferansı kullanırken öğretmenlerin “pedagojiyi teknolojiye nasıl uyarlayacaklarını öğrenmesi” gerektiğini vurgulamıştır.

Yaşanan salgın sürecinde karantina uygulamasının başlamasıyla beraber öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişimi canlı tutmanın yolu çevrimiçi görüşme programları oldu. Ancak bu ani değişimler aynı zamanda öğretmenler için bir belirsizlik durumu oluşturdu. Bu bağlamda De Oliveira vd. (2020), yaşanan belirsizliğin ve bilgi akışının yoğunlaşmasıyla

beraber artan strese ve kaygıya dikkat çekmiştir. Covid-19 salgını eğitim öğretim faaliyetlerinin sürdürülebilirliğinin teknolojik araçlarla sağlanması, eğitimde bilgi iletişim teknolojileri kullanımının yaygınlaşması ve teknolojik ortama uyum sağlanamaması nedeniyle teknostresin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Günümüzde uzaktan çalışmaya verilen önem göz önünde bulundurulduğunda teknostres terimi daha önemli hâle gelmiştir (Chávez vd., 2022). Brod (1984) teknostresi yeni teknolojilere uyum sağlayamamaktan kaynaklanan bir hastalık olarak tanımlar. Ragu-Nathan vd., (2008) ise bilgi ve iletişim teknolojisi kullanıcılarının teknoloji kullanımı nedeniyle yaşadıkları stres olarak ifade eder. Teknostres, bireylerin bilişim teknolojilerini öğrenme veya kullanma esnasında yaşadığı korku, huzursuzluk, gerginlik ve kaygı nedeniyle yaşadıkları strestir (Dorukbaşı, 2022). Yeni teknolojilere uyum sağlamaya çalışan bireylerde daha fazla yetkinliğe sahip olma zorunluluğu aşırı yüklenmişlik hissine sebep olabilir (Sürgevil Dalkılıç, 2014). Öğretmenlerin tükenmişliğini etkileyen faktörlerden biri, teknoloji okur yazarı olmamaları veya düşük düzeyde teknoloji okuryazarı olmalarıdır (Avcı ve Seferoğlu, 2011). Öğretmenlerin teknoloji konusundaki yetersizlikleri teknostrese ve bunun sonucunda da tükenmişlik yaşamalarına sebep olabilir. Öğretmenlerin teknoloji kullanımına ilişkin bilgi düzeyleri teknolojiyi kullanma kaygılarını etkilemektedir. Covid-19 küresel salgını, farklı dijital araçların kullanımı ile kısmen teknoloji ile zenginleştirilmiş öğretim biçimlerinin çeşitliliğine çok kısa bir süre içerisinde aşına olma yeteneklerinden dolayı öğretmenlerin yüksek iş tükenmişliğine ve teknostres yaşamasına sebep olabilir. Öğretmenlerin öğrencileriyle her gün çevrimiçi olarak buluşmalarının veliler, yöneticiler, danışmanlar ve diğer öğretmenlerle iş birliği yapmalarının beklendiği düşünülürse bazı stresli etkileşimler oluşabilir. Özellikle salgın bağlamında öğretmenlerin bir takım radikal olabilecek değişikliklere sürekli uyum sağlamaları ve öğrencilerinin yüksek eğitim standartlarını karşılayabilmesi öğretmenlerin çevrimiçi ortamda mesleki anlamda tükenmişlik yaşamalarına sebep olacaktır. Çevrimiçi sınıfları hazırlamak için daha fazla zaman, beklenmedik hatalar, düşük teknolojik güvenilirlik ve teknoloji kullanımı konusunda bilgi yetersizliği neticesinde öğretmenler baş ağrısı, yorgunluk, üzüntü veya sinirlilik gibi bazı olumsuz duygularla karşı karşıya kaldılar (Panisoara vd., 2020). Öğretmenler ders hazırlamakla ilgili yüksek iş yükü, rol belirsizliği ve sanal ortamda sınıf yönetimi zorluğundan kaynaklanan stres yaşadılar (Alarcon, 2011; Montgomery, 2005). Zorunlu çevrimiçi öğretimden kaynaklanan eğitim eksikliği, yetersiz altyapı ve teknolojik desteğin olmaması, öğretmenlerin kaygı ve gerilimini artırarak, zihinsel ve fiziksel strese yol açabilir (Li ve Wang, 2021). Covid-19 salgını ile öğretmenler, derse hazırlanırken, ders anlatırken

yaşadıkları ve çoğu zaman da teknik destekten yoksun olan, pratik ve teknik zorluklardan kaynaklı stres yaşadılar (Hodges vd., 2020). Her ne kadar öğretmenler çalışma dinamiklerini değiştirmeleri gerektiğini anlasalar da kaygı, belirsizlik ve öğretim yeterliliği eksikliği devreye girdiğinde, yaşanan stres tükenmişliğe yol açabilir.

Sokal vd. (2020) Kanadalı öğretmenler üzerinde yaptığı çalışmada; öğretmenlerin çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutumlarının, teknoloji kullanımına ilişkin yeterlik duygularının ve değişime yönelik tutumlarının tükenmişlik düzeyini etkileyen önemli kişisel kaynaklar olduğu sonucuna varmışlardır. Çevrimiçi ortamda öğrencilerin ilgisini çekmenin zorluğu, refahı ile ilgili endişeler ve erişimdeki eşitsizlikler, öğretmenlerin olumsuz düşüncelere sahip olmalarına, bunun sonucunda da öğretmenlerin çevrimiçi ortamın yararları konusunda daha az ikna olmalarına neden olmuştur. Pines ve Aronson (1988) öğretmenlerin tükenmişliğini öğrenci, okul, ekonomi, iletişim, rol belirsizliği, kişisel ve çevresel faktörler gibi nedenlerle ifade etmiştir. Bütün bunlara Covid-19 pandemi sürecinde yaşananlar eklendiğinde, öğretmenlerin tükenmişlik yaşama olasılıkları daha da artacaktır (Fidan, 2021). Yüzyılın felaketi olarak adlandırılan, Kahramanmaraş merkezli gerçekleşen ve on bir ilimizi etkileyen depremler neticesinde üniversitelerin online eğitime geçmesiyle akademisyenler de tükenmişlik tehdidi ile karşı karşıyadır. Moueleu Ngalagou vd. (2019) öğretmenlerin çevrimiçi görüşmeler esnasında teknolojik aksaklıklarla mücadele etmek zorunda kaldığını ve bunun sonucunda genellikle iş görevlerinin giderek ağırlaştığını ve çalışma baskısının sürekli arttığını düşünmelerine neden olduğunu belirtmişlerdir. Yaşanan bu sorunları çözümede yetersiz kalan öğretmenler işlerinde yeterli doyuma ulaşamamış ve zamanla uykusuzluk, gerginlik, sinirlilik, yorgunluk gibi olumsuz duygulara eğilimli hâle gelerek çeşitli derecelerde iş tükenmişliği yaşamışlardır. Chen vd. (2020) tarafından yapılan çalışma iş doyumunun öğretmenlerin mesleki kimliği ile iş tükenmişliği arasında aracı bir rol oynadığını doğrulamaktadır. Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik derecesi daha ciddi boyuta ulaştığında, öğretim etkinliklerinin kötü uygulanması ve düzeni etkilemesi daha kolaydır (Ngalagou vd., 2019). Öğretmen tükenmişliği üzerine yapılan birçok araştırmada aşırı iş yükünün tükenmişliğe neden olan önemli bir faktör olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Smetackova vd., 2019). Çevrimiçi öğretim, öğretmenler ile öğrenciler arasındaki yüz yüze duygusal iletişimi sağlayamaz ve gerçek zamanlı geri bildirimden yoksundur. Okulların kapanması, öğretme yöntemlerini uzaktan eğitime uyacak şekilde tekrar revize etmek, çevrimiçi dersler için gerekli teknolojileri hemen öğrenmek zorunda kalan öğretmenler için büyük zorluklar yaşatmıştır (Cheng, 2020). Çevrimiçi görüşmeler ile öğretmenler öğrenci



ve velilerine evlerini açmak durumunda kalmıştır (Ramos-Huenteo vd., 2020). İş ve aile hayatı arasındaki dengenin bozulması, iş yükünü çoğalttığı ve tükenmişlik hissine neden olduğu değerlendirilmektedir (Yalçın, 2022).

### **2.3 Çevrimiçi Görüşmeler**

Son 10 yılda yaşanan dijitalleşme, iş dünyası ve günlük yaşamın birçok yönünü dönüştürdü. Eğitim öğretim sistemi de giderek artan bu dijitalleşmenin bir parçası haline gelerek, sunduğu fırsat ve avantajlardan yararlanmaya başladı. Özellikle Covid-19 pandemisi, eğitim öğretimdeki bu dönüşümü hızlandırdı ve öğrenme deneyimini yeniden şekillendiren bir fırsat sundu. Dijital teknolojiler, öğretmenler tarafından etkin kullanıldığında, tüm öğrencilere yüksek kaliteli ve kapsayıcı bir eğitim sunabilir. Bu teknolojiler, öğrenmeyi sınıf, iş yeri, konferans salonu duvarlarının ötesine taşıyarak, kişiselleştirilmiş ve esnek bir öğrenme ortamı sağlar (European Commission, 2020).

Covid-19 pandemisi eğitim sistemlerini derinden etkileyerek, zor şartlar altında hızlı bir dönüşümü tetikledi. Yıllar alabilecek gelişmeler, birkaç hafta gibi kısa bir sürede gerçekleşti. Pandemi, eğitim öğretimin devamı için dijital teknolojilerin zorunlu kullanımını ortaya koydu ve bu teknolojilerin sisteme entegrasyonunda ele alınması gereken eksiklikleri de gözler önüne serdi. Yapılan çalışmalar, pandemiye, teknoloji kullanımının bir “dönüm noktası” olarak değerlendirmektedir (European Commission, 2020).

Pandemi sürecinde, stresli ortam ve sosyal izolasyon, birçok kişiyi uzaktan/evden çalışmaya yönlendirdi. İşlerin devamlılığı için firmalar ve devlet kurumları, toplantılarını ve hizmetlerini internet üzerinden gerçekleştirdi. Bu durum, eğitim dünyasında da köklü değişime neden oldu ve dünya çapında yaklaşık 1,6 milyon öğrenci evlerinden uzaktan eğitim aldı. Senkron toplantılar, pek çok meslekte çalışanın günlük yaşamının bir parçası haline geldi. Pandeminin etkisini yitirmesiyle bu tür gereksinimler azalsa da çevrimiçi toplantılar teknolojinin sağladığı imkanlarla hayatımıza daha fazla entegre oldu ve neredeyse bir zorunluluk haline geldi (Fauville vd., 2021a).

### **2.4 Çevrimiçi Görüşmelerden Kaynaklanan Yorgunluk: Zoom Yorgunluğu**

Covid-19 pandemisiyle birlikte, hemen hemen her türlü etkinlik çevrimiçi platformlar aracılığıyla gerçekleştirmeye başlandı. Bu süreçte Zoom yazılımı bireylerin hayatında

önemli bir yer edindi ve dijital çağın yeni bir problemi olarak ortaya çıktı (Turgut ve Okur, 2022).

Zoom, hem telefonlarda hem de masaüstü cihazlarda kullanılabilen, yerel bir masaüstü istemcisi olarak çalışan ve kullanıcıların görüntülü veya görüntüsüz çevrimiçi olarak buluşmasına olanak tanıyan web tabanlı bir video konferans aracıdır (Nash, 2020; Chawla, 2020). Bu yazılımının kullanım kolaylığı ve erişilebilirliği sayesinde, kullanıcı sayısı hızla artmış ve “video görüşmesi” yerine “Zoom” terimi kullanılmaya başlanmıştır. Medyada sıkça dile getirilen “Zoom yorgunluğu” kavramı, bu kullanımın sonucunda ortaya çıkan zihinsel yorgunluk ve tükenmişliği ifade etmektedir (Jiang, 2020; Lee, 2020; Wolf, 2020). Fosslien ve Duffy’e (2020) göre, “Zoom yorgunluğu”, web konferans sistemlerine sürekli bağlılık sonucunda ortaya çıkan yeni bir “ekran yorgunluğu” biçimidir. 2020 yılının sonuna kadar, Zoom üzerinden yapılan canlı görüşmeler, 2019’un mart ayına kıyasla 35 kat artış göstermiştir (Iqbal, 2022). Bu uygulamalar sayesinde insanlar, sosyal mesafeyi koruyarak iletişimde kalmaya ve sosyalleşmeye devam etmişlerdir.

Çevrimiçi görüşmelerin beyin üzerindeki olası tahrip edici etkileri ve bunun bireyler üzerindeki etkisi, başlangıçta düşünülmemiştir. Yıldırım (2020), yüz yüze görüşmelerde jest, mimik, duruş ve ses tonu gibi sözlü olmayan işaretlerin önemli bir rol oynadığını, ancak çevrimiçi görüşmelerin bu iletişimin bütünlüğünü bozduğunu ifade etmiştir. Video kalitesinin düşük olması durumunda, sözlü olmayan işaretlerin iletilmemesi ve dinleyicinin karşı taraftaki kişiyi sadece ağzından çıkan kelimelerle anlamak durumunda kaldığı için daha çok çaba ve enerji harcaması gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca, yüz yüze toplantılarda, toplantıya giderken yapılan ayaküstü sohbetlerin yaratıcılığa ve sosyalleşmeye katkı sağladığı, ancak çevrimiçi toplantıların bu fırsatları ortadan kaldırdığına dikkat çekilmiştir. Kişilerin sürekli kendi ekran görüntüsünü görmesi, zamanla rahatsızlık ve gerginlik hissine yol açabileceği ifade edilmiştir. Çevrimiçi görüşmeler sırasında yaşanan teknik aksaklıklar ve “internet kesilecek mi, karşıdaki susuyor mu yoksa görüntü dondu mu?” gibi endişelerin, kişileri strese sokabileceği üzerinde durulmuştur. Huston ve Brown (2020), çevrimiçi görüşmeler esnasında beynin ekrandan gelen görüntüleri işlediğini ve aşırı doyumluk durumunda beyin yorgunluğuna ve dolayısıyla fiziksel yorgunluğa neden olabileceğini belirtmiştir.

Cumberlands University’de (2021) yayınlanmış bir blog’da, öğretim üyesi Dr. Brian Wind, Zoom görüşmelerinde el ve vücut hareketi ipuçlarının alınamamasının zihinsel baskıya yol açtığını ve bu durumun daha fazla enerji harcanmasına neden olduğunu ifade etmiştir. Akademisyen Diana Concannon ise kişinin kendini ekranda görmesinin sahnede olma hissi yarattığını ve bu durumun daha fazla performans sergileme ihtiyacına neden olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, Zoom yorgunluğunu, video konferans görüşmelerinden kaynaklanan genel bir zihinsel yorgunluk ve bitkinlik olarak tanımlamıştır. Tüm gün kamera karşısında geçirilen zamanın veya günde birden fazla görüşme yapılmasının, kişilerin zihinsel dayanıklılığa zarar vereceği belirtilmiştir (Cumberlands University, 2021).

Fauville vd. (2021a), Zoom yorgunluğunu, video konferans görüşmeleri sırasında ve sonrasında yaşanan yorgunluk olarak tanımlamışlardır. Bu tür yorgunluğun boyutlarını anlamak, yapılan çevrimiçi görüşmeler ile tükenmişlik arasındaki ilişkiyi keşfetmek için yeni ölçeklerin geliştirilmesine ihtiyaç duyulmuştur. Fauville vd. (2021a) tarafından ZEF geliştirilmiştir. Oducado vd. (2021), Filipinler’deki hemşirelik öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada, Zoom kullanım sıklığı ve süresi ile ZEF arasında pozitif bir ilişki bulmuş ve ZEF ölçeğinin bulgularını doğrulamışlardır.

Bushaj (2023), dijital dönüşüm sürecinde öğretmenlerin yaşadığı Zoom yorgunluğunu değerlendirmek için Fauville vd. (2021a) tarafından geliştirilen ve Akduman (2021) tarafından Türkçeye uyarlanan “Zoom Yorgunluğu Ölçeğini” kullanarak, bu yorgunluğun boyutlarını özellikle çeşitli demografik özellikler ve kuşak farklılıkları bağlamında değerlendirmektedir. Çalışmanın bulgularında kadın öğretmenlerin duygusal yorgunluk puanları erkek öğretmenlere göre daha yüksektir. Bekâr öğretmenler evli öğretmenlere göre daha yüksek sosyal yorgunluk puanları almıştır. Çocuk sahibi olmayan öğretmenlerin genel yorgunluk, görsel yorgunluk, sosyal yorgunluk ve motivasyonel yorgunluk alt boyutlarındaki puanları daha yüksektir. Özel kurumlarda çalışan öğretmenlerde genel ve sosyal yorgunluk düzeyleri kamu kurumlarında çalışan meslektaşlarına göre daha yüksektir. Y ve Z kuşağına mensup öğretmenler, X kuşağına mensup öğretmenlere kıyasla Zoom yorgunluğu ve tüm alt boyutlarında daha yüksek puanlar almıştır. Zoom yorgunluk ölçeği ve alt boyutları olan genel yorgunluk, görsel yorgunluk ve sosyal yorgunlukta 11 yıl ve üzeri süredir çalışan öğretmenler, 1-10 yıl arası süredir çalışan öğretmenlere kıyasla daha düşük puanlar sergilemiştir.

Alman ve İsraili kullanıcılar üzerinde yapılan bir başka çalışmada, video konferansların telefon görüşmesi, e-posta veya yüz yüze iletişimden daha yorucu olduğu sonucuna varılmıştır (Nesher Shoshan ve Wehrt, 2021). Phakey vd. (2023) tarafından yapılan bir çalışmada ise, ZEF ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi ve psikolojik ilişkiler üzerine Hintli üniversite öğrencileriyle çalışılmış ve ZEF ölçeğinin Zoom yorgunluğunu ve bitkinliğini değerlendirmek için uygun bir araç olduğu sonucuna varılmıştır. Bu çalışmada, kadınların erkeklere göre daha fazla Zoom yorgunluğu yaşadığı ve Zoom yorgunluğu ile depresyon, stres, kaygı gibi psikolojik faktörler arasında anlamlı ilişkiler bulunduğu belirtilmiştir. ZEF ölçeği, farklı yorgunluk türlerini belirlemeye ve ölçmeye yardımcı olmaktadır:

- ◆ genel yorgunluk; toplantı sonrası yaşanan genel bitkinlik ve yorgunluk hali
- ◆ sosyal yorgunluk (yalnız kalma isteği); sosyal etkinliklerden kaçınma, görüntülü aramaları iptal etme durumu
- ◆ duygusal yorgunluk (bunalmışlık ve “tükenmişlik”); duygusal olarak sinirli, tükenmiş, huysuz hissetme
- ◆ görsel yorgunluk (kişinin gözlerindeki stres belirtileri); bulanık görme, gözlerde ağrı
- ◆ motivasyonel yorgunluk (yeni aktivitelere başlama isteğinden yoksunluk); basit görevleri yerine getirebilecek enerjiden yoksun olma

Bu ölçeğin Türkçe’ye uyarlanmış bir versiyonu Akduman (2021) tarafından çalışılmış ve sonuç olarak aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır:

- ◆ Zoom yorgunluğunun cinsiyet, medeni durum, yaşam şekli ve bir günde yapılan çevrimiçi görüşme süresine göre anlamlı farklılık göstermediği,
- ◆ Çevrimiçi görüşmelere katılmayı seven ve keyif alan katılımcıların Zoom yorgunluğunun düşük düzeyde olduğu bunun yanında çevrimiçi görüşmeleri gereksiz/yük olarak gören ve günlük görüşme sayısı fazla olan katılımcıların ise Zoom yorgunluğunun yüksek düzeyde olduğu,
- ◆ Çevrimiçi görüşmeler arasında 30 dakikadan az zaman bırakan katılımcıların genel, sosyal ve motivasyonel yorgunluk puanları ve Zoom yorgunluğu ölçek puanlarının, görüşmeler arasında 30 dakikadan fazla zaman bırakan katılımcıların puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu,
- ◆ Evden ve hibrit modelde çalışan katılımcıların genel ve motivasyonel yorgunluk puanları ve Zoom yorgunluğu ölçek puanlarının, işyerinden çalışan katılımcıların puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu; hibrit modelde çalışan

katılımcıların sosyal ve duygusal yorgunluk puanlarının, işyerinden çalışan katılımcıların puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu.

Fauville vd., (2021b) tarafından yapılan farklı bir çalışmada, ZEF kullanılarak bu yorgunluğa neden olabilecek dört teorik öngörü deneysel olarak test edilmiştir. Bu öngörüler, (1) yüksek miktarda video konferans kullanımının yorgunluğa sebep olabileceği; (2) beden dili, jest, mimik, yüz ifadesi gibi özellikle sözel olmayan iletişim mekanizmalarının etkin bir şekilde kullanılmamasının yorgunluğu etkileyebileceği; (3) kadınların erkeklerden daha fazla yorgunluk hissedebileceği ve (4) ayna kaygısının bu yorgunlukta cinsiyet farklılığına aracılık ettiği. Bulguları Zoom yorgunluğuna neden olan faktörlerin şunlar olduğunu göstermiştir: Zoom yorgunluğunun toplantıların daha sık ve uzun olması ve toplantılar arasındaki sürenin kısalmasıyla arttığı; sözel olmayan mekanizmaların yorgunlukla ilişkili olduğu, kullanım, demografi ve kişilik farklılıkları kontrol değişkeni olarak hesaba katıldıktan sonra bile kadınların erkeklerden daha fazla yorgunluk yaşadığı doğrulanmıştır. Kadınların video konferansta öz-görüşle ilişkili olarak erkeklerden daha fazla ayna kaygısı yaşadıkları belirlenmiştir. Ayrıca ayna kaygısının, cinsiyetin yorgunluk üzerindeki etkisine aracılık ettiği görülmüştür.

Oducado vd. (2022) Filipinler'deki yükseköğretim fakültelerinde görev yapan öğretim üyeleri arasında video konferans kaynaklı yorgunluğu neyin etkilediğini incelemiştir. Araştırmada video konferansa yönelik tutumun, yorgunluğu en fazla etkileyen faktör olduğu sonucuna ulaşmıştır. Video konferanslar arasındaki kısa aralıkların, daha uzun toplantı sürelerinin ve sözel olmayan mekanizmaların (ayna etkisi, kapana kısılmışlık hissi) yüksek yorgunluk seviyeleri ile ilişkili olduğu görülmüştür. Çalışma, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin toplantıların uzunluğuna dikkat etmeleri gerektiğini vurgulamaktadır. Sun vd.'nin (2015) araştırmasına göre, öğrenme sürecini daha kısa ve küçük öğrenme birimlere bölerek bu süreci zihinsel ve psikolojik olarak daha az stresli hâle getirmek, mikro öğrenme gibi yaklaşımlarla mümkündür.

Yılmaz ve Çapar (2022), İstanbul'daki iki üniversitenin sağlık bilimleri fakültesinde akademisyenler ile doktora öğrencileri üzerinde Zoom yorgunluğunu araştırmıştır. Araştırmanın bulguları, akademisyenlerin ve öğrencilerin yüksek düzeyde genel yorgunluk, göz yorgunluğu, motivasyonel yorgunluk, sosyal yorgunluk ve Zoom yorgunluğu yaşadıklarını göstermektedir. Bu yorgunluğun özellikle çevrimiçi toplantı sayısının artması,

toplantılar arasındaki sürenin azalması ve çevrimiçi toplantı oturumlarının süresinin artmasıyla birlikte arttığı görülmektedir. Yorgunluk düzeyinin artmasının ise verimliliğin düşmesine yol açtığı ifade edilmektedir.

Noreen vd. (2021) tarafından tıp fakültesi öğrencileri üzerinde yapılan bir çalışmada, katılımcıların %98,7'si “göz sağlığı sorunları” bildirmiştir. Ankete katılan öğrencilerin %29'u göz dışı şikayetler (baş ağrısı, sırt ve boyun ağrısı) yaşadığını bildirirken, %71'i göz semptomları (göz kuruluğu, bulanık görme, göz kızarıklığı, göz yorgunluğu, aşırı göz sulanması ve ışığa karşı artan hassasiyet) belirtmiştir. Aynı zamanda araştırmacılar, genç neslin dijital cihazların aşırı kullanımı ile ilişkili zararlı sağlık etkileri konusunda duyarlı hâle getirilmesini tavsiye etmiştir.

Lestari ve Fayasari'nin (2022) Zoom yorgunluğu olgusunu ve buna neden olan faktörleri ortaya çıkarmak için yaptıkları çalışma, katılımcıların %68,6'sının orta ila yüksek düzeyde Zoom yorgunluğu yaşadığını göstermiştir. Özellikle, günlük üç saatten fazla kullanım, yorgunluk ile önemli ölçüde ilişkilendirilmiştir. Artan video konferans kullanımının insanlar üzerinde hem fizyolojik hem de psikolojik etkileri olduğu görülmüştür. Ayrıca Lestari ve Fayasari aşağıda sunulan faktörleri Zoom yorgunluğunun belirtileri arasında saymışlardır:

- ◊ Aktivite Düşüklüğü: Yatma isteği, ayakta dururken huzursuzluk hissi, motor becerilerde görülen zorluklar veya sakarlık, gözlerde gerginlik, düşünceliyken yorgunluk hissi, düşünme zorluğu.
- ◊ Motivasyon Azalması: Sabır eksikliği, artan endişe düzeyi, duruş bozuklukları, kendine güven eksikliği, unutkanlık, tartışılan konulara veya görevlere odaklanmada zorluk çekme, dikkatin dağılması ve tek bir konu üzerinde yoğunlaşmada güçlük, sinirli olma veya tahammülsüzlük.
- ◊ Fiziksel Rahatsızlık: Hasta hissetme, titreme, baş dönmesi, boğuk ses, susuzluk hissi, nefes almakta güçlük, bel ağrısı, omuzlarda gerginlik, baş ağrısı, göz kapaklarında spazm.

Brezilya'da tıp öğrencileri arasında yapılan bir araştırma (de Oliveira Kubrusly Sobral vd., 2022), farklı öğretim yöntemlerinin Zoom yorgunluğu ile ilişkisini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Probleme dayalı ve hibrit öğrenme yaklaşımları arasında, öğretim yönteminden kaynaklı farklılık incelenmiştir. Hibrit öğrenme yöntemini kullanan öğrencilerin, probleme dayalı öğrenme yöntemini kullanan öğrencilere kıyasla, bir video

konferans sonrasında daha sık yalnız kalmayı tercih ettikleri gözlemlenmiştir. Veriler, öğretim yönteminin Zoom yorgunluğu üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Hibrit öğrenme yöntemini kullanan öğrenciler arasında Zoom yorgunluğu daha yüksek oranlarda görülmüştür. Ayrıca bu öğretim yöntemi ile en sık ilişkilendirilen özellikler Zoom yorgunluğuna bağlı sosyal geri çekilme özellikleridir.

Bu bağlamda, insanların uzun süren video konferans görüşmeleri sonrasında yalnız kalmayı tercih etmesi, aynı zamanda video konferans etkileşiminin getirdiği psikolojik yüke bir tepki olabilir. Ayrıca, insanlar sosyal etkinliklerden ve etkileşimlerde bulunmaktan kaçınarak kısa vadede duygusal ve psikolojik yorgunluğunu azaltabilir.

Yine Akduman'a (2021) göre bu alanda insanların yaşadığı psikolojik etkilerle ilgili yeterince kapsamlı çalışma bulunmamaktadır. Mevcut video konferans uygulamalarına özgü olan, Zoom yorgunluğuna neden olabilecek faktörleri ortaya koyan ilk isimlerden biri olan ve bu alanda yaptığı çalışmalar diğer birçok çalışmaya ışık tutan Bailenson'a (2021) göre Zoom yorgunluğuna sebep olan dört etmen bulunmaktadır ve bu etmenler çalışmasında sunulan sıraya göre aşağıda verilmiştir:

- ◆ **Yakın mesafeden bakış:** Asansörde insanlar başkalarıyla olan göz temasını en aza indirmek için bakışlarını sürekli farklı yöne çevirir. Oysa Zoom'da yakın ilişkilerde görmeye alışkın olduğumuz davranışlar — örneğin uzun süreli doğrudan göz teması veya yakından görülen yüzler — artık iş arkadaşları veya yabancılarla iletişim kurarken de yaygınlaşmıştır.

Hall (1966) tarafından yapılan kişisel alan araştırması, kişiler arasındaki mesafe 45 cm. ve altı olduğunda bu mesafeyi “mahrem alan” olarak tanımlıyor, bu yakınlığı aile üyeleri ve sevdiklerimizle sınırlı tutuyor. Zoom üzerinden gerçekleştirilen görüşmelerde ise bu mahrem alan değişiklik gösteriyor. İş arkadaşları, ilk kez toplantıda tanışılan kişiler ve hatta tamamen yabancılarla bile bu mahrem alanı paylaşmış oluyoruz. Yani, konuşan kişinin yüzü sadece ekran mesafesi kadar sizden uzakta duruyor. Bu yakınlık da ayrı bir stres kaynağı olabilir. Asansörde insanlar birbirine daha yakın olduklarında, genellikle başka bir yere bakarak göz temasını sınırlar. Zoom'da ise durum tam tersi; sürekli göz teması oluyor. Her bir katılımcı, bir konuşmacı gibi değerlendiriliyor. Şekil 2.2'de olduğu gibi Zoom görüşmelerinde

herkes birbirinin gözlerine doğrudan bakmak durumunda kalıyor. Çevrimiçi görüşmelerde birçok kişi ile aynı anda göz teması kurmanın, kişilerin farkına varmadan stres seviyesini yükseltebileceği ifade ediliyor.

Bailenson, çözüm olarak Zoom'un tam ekran modunun devre dışı bırakılarak kullanılmasını önermiştir.



**Şekil 2.2:** Her katılımcının diğer katılımcılarla sürekli göz temasında olduğu bir Zoom görüntüsü.

- ◆ **Bilişsel yük:** Yüz yüze iletişimde, insanların beden dili, jestler ve mimikler daha kolay anlaşılır. Çevrimiçi görüşmelerde ise, bir yandan konuşmak istediğimizi veya biriyle hemfikir olduğumuzu belirtmek için başımızı abartılı bir şekilde sallarız. Diğer taraftan, katılımcıların vücut dilini video üzerinden anlamak için daha fazla enerji harcarız. Beyin sınırlı veriyi işlerken zorlanabilir ve bu durum bilişsel yükü artırabilir. İnternet bağlantısının neden olduğu ses ve görüntü kayıpları yüzünden; beyin, bu boşlukları doldurabilmek için ekstra çaba sarf etmek zorunda kalır.

Gianpiero Petriglieri'nin BBC'ye verdiği röportaj da Bailenson'ın bilişsel yük konusundaki tespitlerini doğrular niteliktedir. Petriglieri (2020); görüntülü görüşmelerin daha fazla konsantrasyon gerektirdiğini belirtiyor. Yüz ifadeleri, ses tonu ve beden dili gibi sözsüz işaretleri yorumlamanın beyin için fazladan çaba anlamına geldiğini vurguluyor. Petriglieri, görüşmelerde yaşanan küçük gecikmeler, katılımcıların yanıt veren kişiyi ilgisiz veya daha az odaklanmış olarak algılamalarına neden olabileceğini belirtiyor. Ayrıca bu tür gecikmelerin teknolojik bir problem



kaynaklı olabileceğinden, katılımcılar bu ihtimali göz önünde bulundurarak ekstra dikkatli olmalı ve bu konuda daha fazla enerji harcamalıdır şeklinde ifade ediyor.

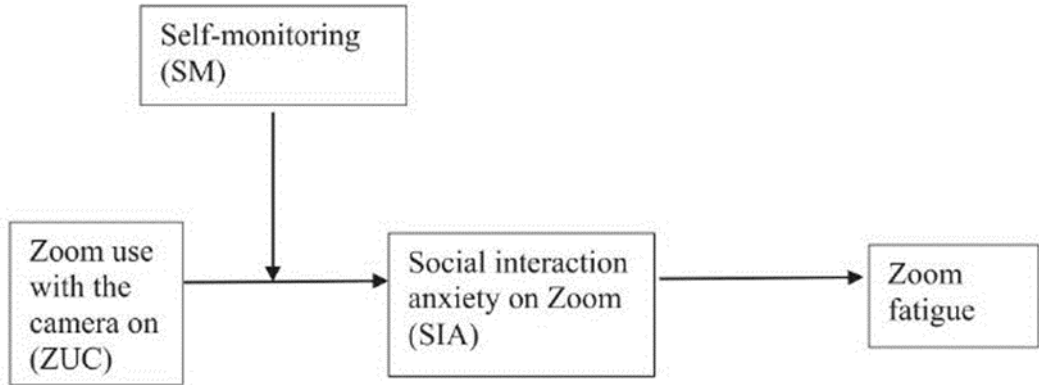
Shockley vd. (2021) çalışanların toplantılardaki performansının yorgunluktan olumsuz etkilendiğini ifade etmektedir. Yorulan çalışanlar toplantılarda daha az aktif olabilmekte ve fikirlerini etkili bir şekilde ifade etmekte zorlanabilmektedir. Bu durum yorgunluğun sadece fiziki olmadığını, aynı zamanda bilişsel ve duygusal bir yük olduğunu göstermektedir.

Bunlara ek, bilişsel kaynakların kullanılmasına yönelik yapılan çalışmalar, toplantılara aktif katılımın ve fikir üretmenin önemli ölçüde bilişsel çaba gerektirdiğini ortaya koymuştur. Bu nedenle toplantı sırasında verimli olabilmek için çalışanların yeterince zihinsel enerjiye ve odaklanma becerisine sahip olması gerekmektedir (Bennett vd. 2018; Chawla vd., 2020; Lanaj vd., 2014).

- ◆ **Ayna Etkisi:** Zoom kullanırken, kişilerin saatler boyunca kendi yüzlerini görmesi, ayna etkisine benzer bir durum oluşturur. Kendi görüntülerini ekranda gören kişiler, daha fazla öz değerlendirme yaparak, nasıl göründüklerine dair endişe yaşarlar, bu da stres ve huzursuzluğa yol açabilir.

Çoğu mevcut araştırma, Zoom veya video konferans uygulamalarının kullanımı ile yorgunluk arasındaki ilişkiye odaklanırken, dijital medya kullanımının kullanıcıların sağlığı üzerindeki karmaşık etkilerini genellikle göz ardı eder. Bu bağlamda araçların tanımlanması yani kullanılan teknolojiler ve diğer faktörlerin insan sağlığı ve psikolojisi üzerindeki etkilerini anlamak, sağlık ve psikoloji araştırmaları için çok önemlidir. Bu boşluğu doldurma adına, Ngien ve Hogan (2022) tarafından “Kamera Açıkken Zoom Kullanımı” (ZUC) modeli, Zoom’un nasıl yorgunluğa yol açabileceğini anlamak için geliştirilmiştir. Sosyal etkileşim kaygısının bir arabulucu rolü üstlendiğini ve bu arabuluculuğun, kullanıcıların kendi görüntülerini izlemesinin (ekran-ayna etkisi) Zoom’da sosyal etkileşim kaygısına olumlu yönde etki ettiğini öne sürmüşlerdir. 210 kişi üzerinde ZUC modelini test etmişlerdir. ZUC modelinin, Zoom yorgunluğu üzerinde doğrudan, anlamlı ve olumlu bir etkisi, olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, ZUC’un Zoom yorgunluğu üzerindeki etkilerine dair diğer çalışmalarla (Fauville vd., 2021a; Oducado vd., 2021) uyumludur. Çalışma, Zoom’da

yaşanan sosyal etkileşim kaygısının da Zoom yorgunluğunu artırdığını göstermiştir (Ngien ve Hogan, 2022).



Şekil 2.3: Ngien ve Hogan (2022) tarafından geliştirilen ZUC modeli.

- ◆ **Azaltılmış Hareketlilik:** Çoğu Zoom toplantısı bilgisayarlar üzerinden gerçekleştirilir. Kullanıcılar klavye gibi kontrol elemanlarına kolayca erişebilmek için genellikle yarım metre gibi yakın bir mesafeden görüşmelerini yapmak isterler. Bu durumda, kullanıcılar görüşmeyi oldukça sınırlı bir fiziksel alanda oturarak ve ekrana bakarak geçirirler. Zoom toplantılarında kamera açısı tarafından belirlenen dar bir alan içinde hareket edebilmek, fiziksel olarak hapsedilmişlik ya da kapana kısılmışlık hissi verebilir. Oysa yüz yüze toplantılarda insanlar hareket eder, toplantının yapılacağı mekâna gitmek için yürür, not tutar, tahtayı kullanır ve neticede daha dinamik bir ortam oluşur.

Alencar vd. (2023) tarafından yapılan çalışmanın sonuçları da Bailenson'ın (2021) bulgularıyla örtüşmektedir. Alencar vd. (2023), skopofobinin çevrimiçi öğrenme yorgunluğunun yaygınlığı ile ilişkisini değerlendirmek için Brezilya'da tıp öğrencileriyle çalışma yapmışlardır. Skopofobi, tıp alanında, özellikle bilinmeyen kişiler tarafından gözlemlenme veya bakılma korkusu olarak tanımlanabilir. Çalışmada ZEF ile skopofobi riskini değerlendirecek sorular geliştirilerek 283 öğrenciden veri toplanmıştır. Zoom yorgunluğunun toplam puanı ve tüm alanları, skopofobi ile istatistiksel anlamda bağlantılıdır. Bunun nedenleri arasında; sözlü olmayan ipuçlarını anlamaya çalışırken bilişsel yükün artması, tüm gün kendini ekranda görmekten dolayı artan “öz-farkındalık” ve eleştirelilik ile çevrimiçi etkinlikler esnasında bedensel hareket ve jest yapabilme

kapasitesinin kısıtlanması gibi etmenler yer alıyor. Bu faktörler, yaratıcılığı ve toplantının genel verimliliğini olumsuz etkilemektedir.

Aagaard (2022) araştırmasında Zoom yorgunluğuna neden olabilecek beş video konferans dinamiğini daha çok teorik olarak incelemiş ve bunları da insan bilgisayar etkileşimi alanında yapılan çalışmalara dayandırarak keşfetmeye çalışmıştır. Benzer şekilde, Peper vd. (2021) de öğrencilerin Zoom üzerinden gerçekleştirilen çevrimiçi öğrenmede neden daha fazla zorluk yaşadıklarını incelemişlerdir. Araştırmada, yüz yüze ve dijital ortamda gerçekleştirilen iletişimin, öğrenme sürecini nasıl etkileyebileceğine dair farklılıklar ve etmenler ele alınmıştır. Bu iki çalışmadan derlenerek aşağıda on madde — kendi içinde tekrar etmeyecek şekilde — listelenmiş ve yeri geldikçe farklı kaynaklardan ilgili başka bilgiler ile desteklenmiştir. Aynı zamanda Bailenson (2021) tarafından verilen sınıflandırma genişletilmeye çalışılmış ve maddeler çalışmalarda yer aldığı sıra ile verilmiştir. Bu anlamda, çevrimiçi canlı görüşmelerden kaynaklanabilecek yorgunluğa dair çeşitli sebepler şunlardır:

- ◊ **Konuşma sırasının belirsizliği:** Video konferans görüşmelerinde yaşanan gecikmeler, katılımcıların uygun bir şekilde sıra alarak konuşmalarını zorlaştırıyor ve böylece konuşmaların çakışmasına veya gereksiz yinelemelere yol açıyor (Aagaard, 2022).
- ◊ **Doğal davranışların engellenmesi:** Video konferans görüşmelerinde genellikle ana bir konuşmacı merkezde olur ve eğer birden fazla kişi aynı esnada konuşmaya kalkarsa işitsel bir karmaşa ortaya çıkar. Bu sorun, katılımcıların, ana konuşmacının sözünü kesmekten korktukları için konuşmaktan çekinmelerine ve daha az konuşmalarına neden olacaktır. Bunun sonucunda bu tür bir ortam daha ciddi ve şakalaşmaların olmadığı bir iletişim tarzını teşvik edebilir (Aagaard, 2022).
- ◊ **Kısıtlanmış hareket kabiliyeti:** Bailenson (2021)'in “Azaltılmış hareketlilik” etmenine ve Peper vd. (2021)'in “Azaltılmış fiziksel aktivite” başlığına karşılık gelen bu maddeye göre, web kamerasının sınırlı çerçevesi içerisinde kalabilmek için fiziksel olarak hareketsiz oturmak gerekir. Bu da hareketliliği engeller ve kısıtlar. Bu kısıtlama konuşmacının fiziksel yorgunluğuna yol açabilir (Aagaard, 2022). Zoom ortamına geçiş ve evde kalma zorunluluğu, insanların daha fazla oturmasına neden

oluyor. Bu durum, fiziksel sağlığı olumsuz etkileyerek hastalık/ölüm riskini artırabilir, kişisel enerji seviyelerini düşürebilir. Ayrıca, bu tür bir etkileşim, insanların daha pasif bir rolde, daha çok bir gözlemci olarak kalmalarını teşvik edebilir (Oswald vd., 2020; Patel vd., 2018; Yalçın vd., 2020; Peper vd., 2021).

- ◊ **Göz teması eksikliği:** Video konferans teknolojisi, kamera ve ekranın farklı yerlerde olmasından dolayı gerçek göz temasını engeller. Yani, biriyle konuşurken ona gerçekten bakamazsınız; aşağıya bakıyormuş gibi görünürsünüz. Bu durum, görüşmelerin kopuk veya tuhaf hissettirmesine yol açar (Aagaard, 2022).
- ◊ **Artan öz farkındalık:** Video konferans görüşmelerinin ayırt edici özelliklerinden biri, konuşan kişinin görüntüsünün ekrana canlı bir şekilde yansıtılmasıdır. Bu durum, kişinin kendi görüntüsüne odaklanmasına sebep olabilir ve bu da devam eden görüşmeye tam anlamıyla katılmasını engelleyebilir.

Artan öz farkındalığın, Bailenson (2021) çalışmasındaki Zoom yorgunluğunu açıklamak için belirttiği dört etmenden biri olan “ayna etkisi” maddesine karşılık geldiği söylenebilir. Bu durum, büyük bir ayna önünde sohbet etmeye benzer bir etki oluşturarak etkileşimleri nesnelleştirebilir (Aagaard, 2022). Shockley vd. (2021) tarafından yapılan deneysel çalışma da Aagaard (2022) çalışmasını destekler niteliktedir. Shockley vd. (2021) çalışmalarında, çevrimiçi toplantıların önemli bir özelliği olan kameranın yorgunluk üzerindeki etkisini ayrıntılı olarak incelemişlerdir. Benlik sunumu teorisine dayanarak, çalışma koşulunun yani kameranın açık ya da kapalı olmasının günlük yorgunluk hissiyle bağlantılı olduğu bir model önermişler ve dört haftalık bir süre boyunca bir şirketteki çalışanlar üzerinde test etmişlerdir. Yapılan araştırma, çevrimiçi toplantılarda kamera kullanımının katılımcılar üzerinde yorucu bir etki oluşturduğunu ortaya koymuştur. Shockley vd. (2021), görüşmeler sırasında kamerayı açık tutmanın özellikle kadınlar ve iş hayatına yeni başlayan bireyler için daha fazla yorgunluğa ve buna bağlı olarak performansta gözlemlenen düşüşlere yol açtığını belirtmişlerdir. Bunun temelinde ise; kamera karşısında bulunmanın kişinin benlik sunumu ihtiyacını artırdığı ve dolayısıyla yorgunluğa katkı sağladığı fikri yatmaktadır. Shockley vd. (2021), bireyin iletişimde bulunduğu kişilere karşı olumlu bir imaj sunabilme amacıyla davranışlarını sürekli gözden geçirmesi gerektiğini, bu sürecin de zorlu bir bilişsel

yük oluşturduğunu belirtmişlerdir. Kısacası Shockley vd. (2021) kamera karşısında olmanın, bireyleri görüşlerine daha fazla odaklanmaya ve toplantı sırasında davranışlarını sürekli kontrol etmeye yönlendirdiğini belirtiyor. Bu sürekli izleniyor olma hissi, katılımcıların kendilerine aşırı bir şekilde odaklanmalarına ve bu odaklanma neticesinde, katılımcıların dikkatlerinin toplantının asıl gündeminden uzaklaşmasına neden olabileceğini ifade etmişlerdir. Ayrıca Shockley vd. (2021), yorgunluğun artmasının toplantıların süresi veya gün içinde yapılan toplantı sayısı ile doğrudan ilişkili olmadığını göstermiştir. Bu da yorgunluğun asıl sebebinin toplantıların süresi veya sıklığından ziyade kamera kullanımı olabileceğini düşündürmektedir. Petriglieri ve Shuffler (2020) ise video konferans görüşmelerinin katılımcılara sanki bir sahnede olduklarını ve tüm gözlerin üzerlerinde olduğunu hissettirebileceğini belirtiyor. Bu durum, bireylerin performans sergilemek zorunda olduğuna dair bir sosyal baskı ve gerginlik oluşturarak, deneyimi sinir bozucu ve stresli hâle getirebilir.

- ◇ **Yüz yüze görüşme ve bilgisayar iletişimi arasındaki farklar:** Yüz yüze olan görüşmelerde, konuşmacının beden dili ve yüz ifadesi algılanır ve karşı tarafça geri bildirim olarak değerlendirilir. Zoom gibi çevrimiçi yazılımlar çok katılımcının olduğu büyük grup toplantılarında özellikle galeri görünümündeyken (Şekil 2.4'tekine benzer şekilde) görsel geribildirim azalır ve yüz ifadelerini ayırt etmek zorlaşır (Peper vd., 2021).



Şekil 2.4: Zoom galeri görünümü.

- ◇ **Yüz ifadeleri ve işitsel süreç:** Geleneksel sınıf ortamında, konuşmacı katılımcıların yüz ifadelerini ve beden dilini gözlemleyerek geri bildirim alabilirken, Zoom'un galeri görünümünde Şekil 4'te olduğu gibi bu tür bilgiler eksik olabilir ve bu durum Zoom yorgunluğunu tetikleyebilir. Yüz ifadesi ve beden dili geri bildiriminin olmaması, öğrenmeyi ve öğretmeyi zor hâle getirir. Ayrıca, konuşmacının izleyicilere doğrudan bakmaması ve izleyicinin yüz ifadeleri ile karşılık vermemesi, iletişimin kalitesini olumsuz etkileyebilir. Daha önce insanların kendi görünüşleri hakkında çok fazla fikri yokken; çevrimiçi görüşmelerde kendini görme imkânı iletişim dinamiklerine yeni bir boyut eklemiştir (Peper vd., 2021).

Epstein (2020) yaptığı çalışmada Zoom yorgunluğuna biyolojik bir açıklama getirmiştir. Bu açıklamaya göre; insanlar sesleri, jestleri ve hareketleri eş zamanlı ve uyumlu bir şekilde algılamak isterler. Uzun yıllardır yapılan araştırmalar beden dilinin kritik bir öneme sahip olduğunu göstermekte ve mevcut bilgilere göre, iletişimin %55'i sözsüz yollarla gerçekleşmektedir (Phutela, 2015). Fakat video konferans görüşmelerinde sesler ve konuşmalar gecikmeli olarak sonradan gelir. Görüntü net olmadığı ve konuşmacının konuştuğu dudak hareketleri ile uyum sağlamadığında katılımcılar bunları bir araya getirmek için daha fazla çaba harcar ve bu da yorgunluğun artmasına katkı sağlar. Çevrimiçi görüşmeler aracılığıyla ses tonu, sesler ve göz teması farklı yorumlanabilmektedir (Lee, 2020; Morris, 2020; Nadler, 2020). Ayrıca çevrimiçi görüşmeler esnasında insanlar ne kadar ve ne zaman konuşabileceğine karar verme durumundadır (Morris, 2020). Yani, yüz yüze görüşme sırasında söz almak ve konuşmaya katılmak doğal bir süreçtir ve bu beden dili, göz teması gibi sözsüz sinyallerle kolayca yönetilebilir. Ancak, çevrimiçi bir görüşmede, katılımcılar mikrofonlarını açıp kapatmalı, belki de bir "el kaldır" özelliği kullanmalı veya sohbet kutusunda bir şeyler yazmalıdır. Bu durum genellikle daha fazla düşünce ve planlama gerektirir. Özellikle büyük gruplar ile yapılan çevrimiçi toplantılarda bu daha karmaşık hâle gelebilir.

- ◇ **Artan yakın görüş stresi:** Yalnızca ekrana bakmak ve odaklanmak, gözlerin daha fazla içe dönmesi için göz kaslarının gerilmesini gerektirir ve merceğin etrafındaki siliyer kaslar büzülür, böylece merceğin eğriliği artar ve bu da görsel strese neden olur (Peper vd., 2021). Bu durum, gözlerimizin normal işleyiş mekanizmasından farklıdır. Gözler yakındaki nesnelere odaklandıktan sonra uzak nesnelere bakarak,

göz kaslarının rahatlamasına olanak tanır. Fakat sürekli ekrana bakmak bu dengenin bozulmasına sebep olabilir. Video konferans görüşmeleri sırasında ekranda büyüyen yüzlerin görülmesi rahatsız edici olabilir ve bu görüntü beyin tarafından potansiyel tehdit olarak algılanabilir (Wolf, 2020). Her ne kadar güvende olduğumuzu bilmemize rağmen ekranda büyüyen yüzler ve uzun süren göz teması, vücudumuzdaki stres hormonlarını uyarabilir. Bu faktörler bir araya geldiğinde, çevrimiçi görüşmeler genellikle çoğu kişiyi rahatsız ve enerjisiz bırakabilir (Wiederhold, 2020).

- ◇ **Öğrenci sorunları:** Çevrimiçi görüşmelerde odaklanmayı sürdürmek, çeşitli zorluklar getirebilir. Kontrol edilemeyen kesintiler ve teknik problemler (kısıtlı internet bağlantısı, yetersiz bant genişliği veya performansı düşük bilgisayar gibi) sürekli bir endişe kaynağıdır. Ayrıca evde uygun bir çalışma alanının bulunmaması, mahremiyet eksikliği ve özellikle evdeki diğer kişilerin öğrenme faaliyetini veya diğer günlük aktiviteleri kesintiye uğratması, odaklanmayı zorlaştırabilir. Birçok öğrenci aynı anda birden çok iş yapmanın — örneğin Instagram, Facebook, Tiktok’u kontrol etmenin, e-posta ve metinlere cevap vermenin — daha etkin olduğunu düşünse de bu tür çoklu görevlerin aslında dikkat dağıttığını kabul etmektedir. Öğrenciler, Zoom görüşmelerinde pasif kalmalarının yeni bilgilerin uzun süreli hafızaya kaydedilmesini olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Ayrıca, çevrimiçi görüşmeler esnasında sunulan materyalleri hatırlamakta zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Katılım öğrenmenin en önemli bir unsuru olmasına rağmen, öğrenciler Zoom görüşmelerinde nasıl etkin ve ilgili bir şekilde katılım sağlayacakları konusunda herhangi bir eğitim almamışlardır (Peper vd., 2021).

Covid-19 ve çevrimiçi öğrenme sürecinde, birçok öğrenci orta ila şiddetli düzeyde akademik tükenmişlik yaşamış ve bu da onların öğrenme sürecini takip etmelerini zorlaştırmıştır. Öğrencilerin akademik tükenmişliğini etkileyen faktörler arasında öğrenme yöntemleri, teknoloji kullanımı ve sosyal koşullara uyum sağlama yeteneği yer almaktadır (Nurani vd., 2022). Karal vd. (2011) sık sık internet kesilmesi, düşük ses ve görüntü kalitesi, ses ile görüntü arasındaki zaman farkı gibi teknik sorunların öğrencilerin öğrenmelerini engellediğini tespit etmişlerdir. Sosyal etkileşimin ve öğrenme etkinliğinin azalması gibi endişeler öğrenci performansını olumsuz etkileyebilir (Darr vd., 2021).

Malezya’da 230 lisans öğrencisi üzerinde gerçekleştirilen bir araştırmada, çevrimiçi derslere katılan öğrenciler arasında zihinsel ve duygusal yorgunluk tespit edilmiştir (Mariappan ve Nordin, 2021).

Pandemi döneminde Kamboçya Üniversitesi’nde öğrencilerin Zoom uygulamasına olan tutum ve algılarını ortaya çıkarmak amacıyla bir çalışma (Sey ve Em, 2023) gerçekleştirilmiştir. Çalışma, öğrencilerin çevrimiçi derslere katılmak için düşük düzeyde motivasyon sergilediklerini göstermiştir. Öğrenciler evden derslere katılmanın dikkat dağıtıcı olduğunu ve öğrenme motivasyonlarını düşürdüğünü belirtmişlerdir. Çevrimiçi ortamda ders materyallerine erişimde zorluklar yaşandığı ve bazı öğrencilerin ders materyallerini indirmekte veya bunlara erişmekte güçlüklerle karşılaştığı görülmüştür. Öğrencilerin çoğu, çevrimiçi derslerin yüz yüze derslere göre daha verimsiz olduğunu bildirmiştir. Ayrıca, öğrencilerin Zoom oturumları sırasındaki etkileşimleri ve deneyimleri geleneksel sınıf ortamlarındakinden daha düşük olmuştur. Bu bağlamda öğrenciler, öğretim görevlileriyle etkili bir iletişim kurmakta güçlük yaşadıklarını, öğretmenlerden detaylı ders açıklamaları talep edemediklerini ve öğretmenlerin ders materyallerini Telegram gruplarına yüklediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca Zoom’da katılımın düşük olması, Zoom’un sınıf içi etkileşimi teşvik etmediğini göstermektedir. Neticede öğrenciler kameralarını açmamış, seslenildiğinde cevap vermemiş veya öğretmenlerinin söylediklerini duymamış gibi davranmışlardır. Aynı zamanda çalışma, dijital dönüşümü kolaylaştırmak için farklı çevrimiçi platformlar ve özellikle de Zoom kullanımına dair yararlı öneriler de sunmuştur. Bu kapsamda çalışma, platformu daha etkin bir şekilde kullanabilmeleri amacıyla öğretmenler ve öğrencilerin eğitim alması gerektiğini belirtmektedir. Ayrıca öğrenci ve öğretmenlerin 21. yüzyılın öğrenme ve öğretme ihtiyaçlarına uygun teknolojik beceriler kazanmalarının önemine dikkat çekmektedir. Okul veya üniversite gibi eğitim kurumlarının da öğretmen ve öğrencilerin dijital yeteneklerini geliştirmeleri konusunda teşvik edilmesi gerektiği vurgulamaktadır.

Permana vd. (2023)’ e göre Zoom yorgunluğu, fiziksel ve psikolojik problemlerin yanı sıra öğrencilerin materyalleri anlamasını zorlaştırarak, öğrenme kaybına yol açabilir. Öğrenme kaybının sonuçları gelecekte, özellikle eğitim kalitesi ve insan kaynakları üzerinde kısa ve uzun vadede ortaya çıkacaktır. Kısa vadede öğrencilerin



öğrenme motivasyonlarında azalma, özgüvenlerini kaybetme ve bazı durumlarda depresyona neden olma gibi olumsuzluklar görülmektedir. Permana vd.'nin (2023) belirttiği üzere, uzun vadede çevrimiçi öğrenmeden doğan insan kaynaklarının kalitesi, yüz yüze öğrenmeden doğan insan kaynakları kalitesiyle rekabet edemeyeceği öngörülmektedir. Bu durum, çevrimiçi öğrenme sırasında pratik aktivitelerin yeterince yapılamaması nedeniyle öğrencilerin yalnızca teorik bilgiye sahip olmalarından kaynaklanmaktadır. Yorgun hissetmek, uzun süre video konferans yaparken sıkılmak, video konferans sırasında endişeli veya rahatsız hissetmek, video konferans sırasında kamera kapandığında daha rahat ve sakin hissetmek, çok sık video konferanstan kaynaklanan göz sağlığı, bel ve omurilik ile baş ağrısı sorunları yaşamak da Permana vd.'nin (2023) vurguladığı Zoom yorgunluğunun etkilerindedir. Toplanan verilerden hareketle video konferans platformlarının çevrimiçi öğrenme ortamı olarak kullanılmasının öğrencilerde öğrenme kaybına neden olduğu Permana vd. (2023) tarafından belirtilmiştir. Bu öğrenme kaybı, verimliliğin azalması, materyali öğrenme ve anlama motivasyonunun azalması ve konsantrasyon güçlüğü şeklinde olabilir. Ancak Permana vd.'nin (2023) vurguladığı anket verilerine göre, öğrencilerin çoğu akademik notlarının nötr ya da artış eğiliminde olduğunu belirtmiştir. Bu durum ders dışında öğrencilerin öğrenmesini destekleyen faktörler olduğuna işaret etmektedir. Bu faktörlerden biri de Permana vd. (2023) tarafından da vurgulandığı gibi, internettir. Çevrimiçi öğrenme aracılığıyla eksik kalan noktaları tamamlamak için internet kullanılabilir ve öğrenciler akademik başarılarını koruyabilir veya artırabilirler. Bunun yanı sıra, Permana vd.'ne (2023) göre, video konferans platformlarında fiziksel iletişim eksikliği öğrenme ortamını monoton hâle getirme eğiliminde olduğundan, öğrencilerde dikkat dağınıklığı, başka etkinlikler yapma isteği veya uyuşukluk yaşanabilir.

Massner (2021) ise video konferansın öğretim üyelerinin yanı sıra üniversite öğrencilerini de nasıl etkilediğini incelemiştir. Öğrenciler değerlendirmelerinde video konferans araçlarının eğitim amaçlı kullanımına ilişkin herhangi bir memnuniyetsizlik ifade etmemiştir. Öğrencilerin yaklaşık %90'ı 2020 yılı boyunca video konferans oturumlarıyla yoğun deneyim yaşadıklarını belirtmiş ve her ne kadar bazıları oturumları "sıkıcı" olarak nitelendirse de yorumlar çoğunlukla olumlu olmuştur. Ancak çevrimiçi ders oturumlarının yüz yüze sınıf etkileşimleriyle tam bir

tezat oluşturduğunu ifade etmişlerdir. Teknik zorlukların, oturumlara katılımı zorlaştırdığını söylemişlerdir. Video konferans oturumları, doğrudan geribildirim engelleyen bir ortam oluşturarak öğrencilerin öğretim üyeleri ve akranlarıyla iletişimlerini kısıtlamıştır. Hatta birçok öğretim üyesi, rastgele gürültü ve müdahalenin dikkatlerini dağıtmasını önlemek için konferans sırasında öğrencilerden seslerini kapatmalarını istediğini söylemişlerdir. Bu bağlamda öğrenciler, video konferans oturumları esnasında öğretim üyeleriyle iletişim kurmada oldukça zorlanmışlardır. Öğrenciler, seslerini açma, soru sorma ve tekrar seslerini açma eyleminin rahatsız edici bir girişim gibi görüldüğünü, bu nedenle canlı ders oturumları sırasında soru sorma konusunda kendilerini rahat hissetmediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler, soru sormak için seslerini açtıklarında hocanın ya da başka bir öğrencinin konuşmasının kesileceğini düşünerek endişe duyduklarını ifade etmişlerdir. Bu kesinti endişesi ve konuşmaların çakışma potansiyeli, öğrencileri video konferanslar esnasında aktif katılım göstermekten vazgeçirmiştir. Üstelik, sesin açılıp kapatılması zor bir görev olarak görülmüş, böylece takip eden sorular ya da karşılıklı konuşmalar daha da azalmıştır. Ayrıca diğer öğrencilerin video konferansta uzun süre kalmasına sebep olma ve bunun da rahatsız edici olacağı algısı öğrencilerin herhangi bir etkileşime girme cesaretini kırmıştır. Kalabalık gruplarda, soruya yanıt verme ya da öğretim üyesinin dikkatini çekme süreci, öğretim üyesinin oturuma katılanların tamamını tek bir ekranda görememesi nedeniyle daha da karmaşık hâle gelmiştir. Bazı öğrenciler sorulara cevap vermeye çalışırken hocalarının kendilerini tanımakta güçlük çektiğini çünkü hiç görülmediklerini ifade etmişlerdir. Neticede kendilerini sınıfta gizlenmiş ve susturulmuş gibi hissetmişlerdir. Bu duygular, öğrencilerin video konferans oturumunu bir “zorunluluk” ve ders puanı almak için katlandıkları sıkıcı bir “görev” olarak görmelerine katkıda bulunmuştur. Video konferanslardaki tek yönlü iletişim, kendilerini gizlenmiş, susturulmuş ve sıkıntılı hisseden öğrencilerde hayal kırıklığı oluşturmuş ve derslerine katılmaları için gerekli olan enerji ve motivasyondan yoksun bırakmıştır. Öğrenciler aldıkları eğitimin kalitesini sorgulayarak, yüz yüze derslerde kurdukları iletişimle kıyaslandığında önemli farklılıklar olduğunu belirtmişlerdir. Ortamın monoton ve sıkıcı doğası, birçok öğrencinin oturumlara video ve ses açık olmadan katılmasına yol açarak diğer eşzamanlı görevlerle meşgul olmalarını kolaylaştırmıştır. Genel olarak, video konferans oturumları öğrenciler için etkileşim, katılım veya fayda açısından tatmin edici olmamıştır. Ayrıca, küçük

gruplar halinde arkadaşlarıyla iş birliği yapmak için video konferans kullandıklarında bunu olumlu bulmuşlardır.

- ◇ **Eğitmen sorunları:** Eğitmenler de dersleri çevrimiçi sunarken tıpkı öğrenciler gibi birçok problemle karşı karşıya kalmaktadır. Aynı anda birden fazla role bürünmek zorunda kalırlar; bunlar arasında sunucu, yönetmen ve yapımcı rolleri bulunur. Ders verirken öğrencilerin dikkatini çekmek, verilen geri bildirimleri yakından takip etmek ve yüz ifadelerini ekrana yansıtmak gibi çeşitli görevleri aynı anda yerine getirmeleri gerekmektedir. İnternet bağlantısı, sınırlı bant genişliği gibi teknik sorunlarla ve ayrıca çevrimiçi öğrenme teknolojilerinin özelliklerine hâkim olmada yaşadıkları zorluklarla karşılaşabilirler (Peper vd., 2021).

Benzer şekilde, Massner'ın (2021) tezi de özellikle video konferansın üniversite öğretim üyelerinin çevrimiçi öğretim süreçleri üzerindeki etkisine odaklanmaktadır. Bu noktada video konferans, öğretim üyelerine uzaktan ve senkronize bir şekilde görsel-ışitsel iletişim kurma şansı sunarak yüz yüze sınıf ortamına benzer iletişim fırsatı sunmuştur. Ancak senkronize sanal sınıflara geçiş süreci çeşitli teknik problemler nedeniyle başlangıçta öngörüldüğü kadar sorunsuz veya verimli olmamıştır. Akademisyenler kendi teknik sorunlarıyla ilgili endişelerini dile getirirken öğrencilerinin bağlantı sorunları konusunda da endişelerini dile getirmişlerdir. Bazı öğretim üyeleri, bant genişliğiyle ilgili sorunları gidermek, arka plandaki dikkat dağıtıcı unsurlardan korunmak için ders sırasında öğrencilerin ses ve görüntüyü kapatmalarını istemiştir. Bu talep etkileşim için ek zorluklar oluşturmuştur. Ayrıca birçok öğrenci, video konferans oturumlarına kamera ve ses sistemi açık olmadan katılmayı tercih etmiştir. Eşitliği korumak ve öğrencilerin özel alanlarını başkalarıyla paylaşma konusunda kendilerini rahatsız hissetmemelerini sağlamak için, birçok öğretim üyesi video konferans sırasında öğrencilerin kamera açmasını zorunlu tutmamış, bu da öğretim üyelerinin genellikle görünmeyen, bilinmeyen öğrencileri temsil eden “kara kutulardan oluşan bir duvara” ders vermelerine yol açmıştır. Buradan hareketle öğretim üyeleri öğrencilerin dersleri dikkatle dinleyip dinlemediklerini, evlerinde ya da yurt odalarında çoklu görev yapıp yapmadıklarını, hatta uyuyup uyumadıklarını bilmediklerinden kendilerini sınırlı hissetmişlerdir. Buna ek olarak, öğretim üyeleri sıklıkla öğrencilerin dikkatini çekemediklerini ve gerekli içeriği verimli bir biçimde sunamadıklarını

belirtmişlerdir. Çoğu, verdikleri derslerden “tatmin olmamış” ve kendilerini “yetersiz” hissetmişlerdir. Video konferans oturumları aracılığıyla çevrimiçi ders vermenin yüz yüze ders vermekten daha fazla çaba gerektirdiğini belirtmişlerdir. Öğretim üyeleri, video konferans oturumlarına hazırlık yapmanın daha fazla zaman aldığını, ayrıca oturum esnasında aynı anda birden fazla görev yapılmasının — video yayınlarından PowerPoint slaytlarına geçmek, sohbet kutusunu izlemek, öğrenci sorularına yanıt vermek, hizmeti kesilmiş olabilecek öğrenciler için e-posta mesajlarını izlemek — teknik açıdan uzmanlık gerektirdiğini belirtmiştir. Bu deneyim, öğretim üyeleri açısından bazen bunaltıcı olmuştur. Ayrıca, öğretim üyeleri iletişim sürecini “garip” olarak tanımlamış ve uzun süreli sessizliklerin, çakışan konuşmaların ve söz kesmelerin aksamalara ve iletişim zorluklarına yol açtığını belirtmişlerdir. Aynı zamanda video konferans sırasında öğretim üyeleri ekranda sürekli kendi görüntülerini görmekten rahatsızlık duymuş ve bu durum kaygı düzeylerini artırmıştır. Öğretim üyeleri kendilerini sürekli “sahnedeki” olarak algılamış, derslerin adeta bir “gösteri” olduğunu ve kendilerinin de bu gösteride “spiker” olarak rol aldıklarını düşünmüşlerdir. Bunun yanında, derslerini evlerinden, mahrem alanlarından verdikleri için çelişkiler yaşayan öğretim üyeleri, kimliklerinin birbirine karıştığını ifade etmişlerdir. Bu durumda olmaktan rahatsızlık duymuşlar ve bu duygular genel stres düzeylerini daha da artırmıştır. Bunlara karşın öğretim üyeleri video konferans oturumları esnasında sohbet özelliğini olumlu bulmuşlardır. Birçok akademisyen bu özelliğin içe dönük, utangaç öğrencileri yüz yüze derslere kıyasla daha fazla katılmaya teşvik ettiğine inanmaktadır. Ayrıca akademisyenler video konferansları bireysel, küçük gruplar ya da küçük sınıflar için kullanmayı daha başarılı bulmuşlardır. Bu anlamda video konferans oturumlarının büyüklüğü, video konferans yoluyla öğretim verimliliğini belirlemede çok önemli görülmüştür. Daha küçük gruplar iletişim ve öğrenme kazanımlarına ulaşmada daha başarılı olmuşlardır.

Koh vd. (2023) özellikle toplantılar sırasında, katılımcılarla — örneğin öğretmenin öğrencileri ile — etkileşimini artırmak ve katılımcıların mevcut düşüncelerini daha iyi anlamak için doğaçlama soruların önemli bir araç olabileceğini vurgulamışlardır. Fakat sanal toplantı ortamlarında bu tür doğaçlama soruları etkin bir şekilde kullanma konusunda sıkıntılar yaşandığını belirtmişlerdir. Bu sorunları aşmak için el hareketleri gibi sözsüz işaretler veya beden dili ipuçlarını kullanarak toplantı sahipleri ve katılımcılar arasında daha

açık ve sezgisel bir iletişim sağlamayı amaçlayan bir sistem önermişlerdir. Bu sistem, akıllı kullanıcı arabirimlerinin gücü ile desteklenmektedir.

Riedl (2022) “Medya Doğallığı Teorisinin” özelliklerden ve literatürdeki yayınlardan yola çıkarak Zoom yorgunluğunun nedenlerine dair teknolojiyle ilgili altı temel faktör ortaya koymaktadır. Bu faktörler iletişimin eş zamansızlığı, beden dili eksikliği, göz teması eksikliği, öz farkındalık, çoklu yüzlerle doğal olmayan etkileşim, video konferanslar sırasında çoklu görevdir. Bu faktörlerden çoklu yüzlerle doğal olmayan etkileşim Bailenson (2021)’in “yakın mesafeden bakış” kavramıyla, öz farkındalık ise “ayna etkisi” ile ilişkilidir. Beden dili ve göz teması eksikliği de Peper vd. (2021) ile Aagaard (2022)’nin çalışmalarında belirtilen faktörlerle örtüşmektedir. Riedl (2022) belirtilen faktörlerden farklı olarak “iletişimin eş zamansızlığı” ve “video konferans sırasında çoklu görev” kavramlarına dikkat çekmektedir. İletişim eş zamansızlığı kavramıyla, video konferans sırasında algılanan bir gecikmenin, sadece birkaç milisaniye bile olsa, insan beyni açısından eş zamansızlık sorunu oluşturduğunu ve beynin bu eş zamansızlığı çözmek için daha fazla bilişsel çaba harcadığını ifade etmektedir. Dahası bu durumun hayal kırıklığına ve strese sebep olduğunu belirtmektedir. Çoklu görev faktörünü ise video konferans sırasında gözlemlenen, katılımcıların birden fazla ilgisiz faaliyetle uğraşması, yazılım özellikleri arasında geçiş yapması ve oturumları takip ederken anlık mesajlaşma gibi davranışlar olarak tanımlamaktadır. Bunun video konferans yorgunluğu ve stresinin başlıca nedeni olduğunu ifade etmektedir.

Raake vd. (2022) tarafından yapılan çalışmada ise video konferansın teknolojik özellikleri, zihinsel yük veya yorgunluk açısından analiz edilmekte ve etkileri teknolojiyle ilgili alt boyutlar açısından sınıflandırılmaktadır. Raake vd. (2022) çalışmalarında video konferans yorgunluğu kavramını ve video konferans teknolojisinin kullanıcılar üzerindeki etkilerini dört ana teknolojik faktör boyutunda incelemektedir:

*Sunumla ilgili faktörler:* Video ve ses kalitesi, arka plan sesleri, aydınlatma ve diğer görsel-işitsel unsurların kullanıcı deneyimi üzerindeki etkisi.

*İletişimle ilgili faktörler:* İletişim gecikmeleri, sıra bekleme ve etkileşim kalitesi gibi dinamikler.

*Kendiyle ilgili faktörler:* Kullanıcıların sürekli olarak kendi görüntülerini izlemesinin psikolojik etkisi, kamera önündeki rahatlık düzeyi.

*Kullanılabilirlik faktörleri:* Yazılımın kullanım kolaylığı, arayüz tasarımı ve genel kullanıcı deneyimi.

Çalışma daha çok sunumla ve iletişimle ilgili faktörlere odaklanmakta ve var olan literatürdeki teknolojik faktörlerin detaylı bir incelemesini sunmaktadır. Çalışmada özellikle — Riedl (2022)’nin de çalışmasında belirttiği “iletişimin eş zamansızlığı” — video konferanslardaki gecikmelerin katılımcıların birbirlerine zamanında yanıt vermelerini zorlaştırdığı ve bu durumun doğal konuşma akışını engelleyerek karışıklığa ve anlaşmazlıklara yol açabildiği belirtilmektedir. Gecikmeler ayrıca konuşmaların sıralamasını ve zamanlamasını da etkileyerek katılımcıların birbirlerinin sözünü kesmelerine veya gereğinden uzun süre beklemelerine neden olabilmektedir. Ayrıca ses ve görüntü kalitesinin, katılımcıların birbirini doğru bir şekilde görmesi ve duyması için kritik bir öneme sahip olduğu vurgulanmaktadır. Düşük kalitede veya kesik kesik gelen ses ve video, katılımcıların söylenenleri anlamak için daha fazla çaba sarf etmesine sebep olur bu da bilişsel yükü artırarak yorgunluğa yol açabilmektedir. Aynı zamanda bu durum yanlış anlaşılmalara ve iletişimsizliğe yol açarak, katılımcıların sözsüz ipuçlarını doğru bir şekilde görmesini ve yorumlamasını engelleyebilmektedir.

Yukarıda açıklanan çeşitli çalışmalarda ortaya çıkan faktörleri özetlemek gerekirse; donanım sorunları (kamera yerleşimi, mikrofon kalitesi, ses ayarı, ekran çözünürlüğü, ortamın aydınlatma koşulları), yazılım sorunları (çevrimiçi görüşme programından kaynaklı teknik aksaklıklar, kullanıcı arayüzünün karmaşık yapısı, ses ve görüntünün senkronize olmaması, ücretsiz sürümlerden kaynaklı işlevsel kısıtlamalar), bağlantı sorunları (internet bağlantısında gecikme, internet bağlantısının kopması, sınırlı wifi, veri hızı düşüklüğü), iletişim sorunları (yüz ifadeleri, beden dili gibi sözel olmayan ipuçları eksikliği), ayrıca görüşme esnasında sürekli farklı uygulamalar ile meşgul olma ihtiyacı odaklanmayı zorlaştırmaktadır. Tüm bu faktörler bir araya geldiğinde çevrimiçi görüşme programları insanları mental ve duygusal açıdan oldukça yoran etkileşimlere zemin hazırlamaktadır.

Akademisyen Petriglieri çevrimiçi görüşmelerde, insanların fiziksel olarak bir arada olmasa bile, zihinlerinin beraber olmasının beklenmesinin bir tür zihinsel çatışma oluşturabileceğini

vurguluyor. Bu çelişkili duygulara sahip olma duygusal ve zihinsel açıdan uyumsuzluk oluşturarak kişinin yorulmasına sebep olabilir. Ayrıca yüz yüze görüşmelerde, sohbet esnasında yaşanan rahatlık hissinin, çevrimiçi görüşmelerde tam olarak sağlanamayacağına ve pandemi öncesinde farklı mekanlarda yaşanan farklı sosyal rollerin artık sadece bir bilgisayar ekranından yaşanıyor olmasının sosyal ve duygusal açıdan bir karmaşaya sebep olacağına dikkat çekiyor. Clemson Üniversitesi'nde akademisyen Marissa Shuffler çevrimiçi görüşmelerden sonra yeterli dinlenme fırsatı bulunmamasının, iş performansı üzerinde olumsuz etki bıraktığını ve bu durumun insanları yorduğunu söylüyor. Ayrıca bu toplantılara iş gereği zorunlu olarak katılmak ya da kendi sosyal arkadaş grubu ile isteyerek katılmanın Zoom yorgunluğu açısından farklı etki oluşturabileceğini ifade ediyor (Petriglieri ve Shuffler, 2020).

Nadler (2020) “üçüncü görünüm teorisi” ile çevrimiçi iletişimde yaşanan yorgunluğu açıklamıştır. Üçüncü görünüm teorisindeki temel fikir; çevrimiçi ortamda kişisel ve teknolojik unsurları bir araya getirerek bizim üçüncü bir görünüm oluşturduğumuzdur. Yani Zoom üzerinden yapılan görüşmelerde sadece kendimiz değil aynı zamanda kullandığımız teknoloji ve arka planımız da etkileşime girer. Ortaya çıkan bu dönüşüm, bizi bir bütün olarak görmeyi zorlaştırır ve bize Zoom yorgunluğu olarak geri döner. Bu teoriye göre Zoom’da neler olup bittiğini anlamak için bir film müziği örneği kullanılabilir. Normalde bir film izlerken, filmdeki karakterler müziği duymaz ama biz duyarız ve aradaki farkı anlayabiliriz. Ancak Zoom’da, arka plandaki sesler bizim kim olduğumuzla aynı şekilde algılanır ve neticede kafa karışıklığına ve yorgunluğa yol açabilir. Yani, Zoom’da bu tür unsurları ayırt etmek zorlaşır ve insanlar bu karmaşayı anlamaya çalışırken daha fazla bilişsel enerji harcarlar.

Zoom yorgunluğunu derinlemesine inceleyen bir başka çalışma ise Luebstorff vd. (2023) tarafından yapılmıştır. Video konferansların çalışanlar üzerindeki etkilerini ve stres oluşturan unsurların neler olduğunu tespit etmek için iki nitel çalışmayı bir arada sunmuşlardır. İlk çalışmada yüzeysel bir araştırma yaklaşımı izlerken, ikinci çalışmada daha derin bir araştırma yaklaşımı izlemişlerdir. İlk çalışmada, sanal ve video konferans toplantılarının çalışanlar üzerindeki etkilerini keşfetmeye odaklanmışlardır. İkinci çalışmada ise özellikle sanal toplantıların organizasyonu, yürütülmesi ve izlemesinden sorumlu olan ve bu tür toplantıların getirdiği stres faktörlerini azaltma potansiyeline sahip toplantı liderlerinin deneyimlerine dikkat çekmektedirler.

İlk çalışmada ortaya üç tema çıkmıştır ve bu temalar aşağıda verilmiştir:

- ◊ **Tema 1- İş ve ev arayüzü ile ilgili sorunlar:** Aile, çocuk bakımı yükümlülüğü ve dikkat dağıtan unsunlar ön plana çıkmıştır. Katılımcılar evcil hayvanları, komşuları veya arka plandaki gürültüler nedeniyle dikkat dağınıklığı yaşadıklarını ve odaklanma da güçlük çektiklerini bildirmişlerdir.
- ◊ **Tema 2- Teknoloji sorunları:** Evden çalışırken ortaya çıkan teknolojik sorunlarla ilgilidir. Bağlantı sorunları, donanım sorunları ve yazılım sorunlarıdır.
- ◊ **Tema 3- İletişim sorunları:** Video konferansların yüz yüze toplantılara göre daha verimsiz olmasıyla ilgilidir. Katılımcılar; katılım, odaklanma, motivasyon, destek ve sosyal etkileşim konularında eksiklikler yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, sanal toplantılarda doğal olmayan iletişim, kısıtlı sosyal işaretler (beden dili, yüz ifadesi, ses tonu gibi), anlık geri bildirim eksikliği ve azalan esneklik, iş arkadaşlarıyla kurulan etkileşimi zorlaştırmaktadır. İletişim akışındaki aksamalar da bir tür iletişim sorunu olarak tanımlanmıştır.

İkinci çalışmada da video konferans yorgunluğuna katkıda bulunan nedenler araştırılmış, ortaya beş tema çıkmıştır ve bu temalar aşağıda verilmiştir:

- ◊ **Tema 1- Kamera kullanımı:** Toplantı liderleri, sanal toplantıların başarılı geçebilmesi için kamera kullanımının çok önemli olduğunu bildirilmiştir. Kameralar kapalı olduğunda, katılımcılar durumu daha stresli bulmuştur. Toplantıda kamera açıkken yüzleri görmek, sadece sesli iletişime göre katılımcıların daha bağlı ve doğal bir sosyal etkileşim deneyimi yaşamalarına olanak sağlıyor.

Aynı zamanda toplantı liderleri görsel ipuçlarına dikkat çekerek; kamera kullanımı ile katılımcıların yüz ifadelerinin, beden ve el hareketlerinin sözsüz iletişimi zenginleştirdiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca kamera kullanımına ilişkin normlar oluştuğu, kameraların ne zaman açılıp ve ne zaman kapalı kalacağına dair gayri resmî kurallar belirlendiği vurgulanmıştır. Katılımcıların gizlilik kaygıları nedeniyle kamerayı açmama veya açamama tercihlerinin genellikle anlayışla karşılandığı eklenmiştir.



- ◇ **Tema 2- Toplantı öncesi aşamalar:** Toplantı liderleri, çevrimiçi toplantılarda toplantı öncesi daha az etkileşim olduğunu ve durumun katılımcılarda strese sebep olduğunu belirtmişlerdir. Yapılan toplantılar daha çok görev odaklı ve kısa süreli olduğu için gayri resmî sohbetler için fırsat olmadığına dikkat çekilmiştir. Çevrimiçi toplantılar genellikle başlama saatinde açıldığı için, toplantı öncesi küçük konuşmalar için yer kalmadığı bildirilmiştir. Bazı toplantı liderleri, toplantının ilk anlarında katılımcıları gayri resmî iletişim için teşvik ettiklerini ancak çoğunun toplantının gündemine hızlı bir şekilde geçiş yaptığını ifade etmişlerdir. Eğer toplantı öncesi iyi bir hazırlık yapılmadıysa katılımcılar, toplantıların zaman kaybı olduğunu bildirmişlerdir. Ancak yüz yüze toplantılar, yeterli hazırlık yapılmayan çevrimiçi toplantılara göre daha az rahatsız edicidir. Çünkü katılımcılar yüz yüze toplantılarda iş dışı konular hakkında da sohbet etme ve bilgi paylaşma imkânı bulabilirler.
- ◇ **Tema 3- Çoklu görev:** Katılımcılar kameralar kapalıyken veya kendilerini toplantının konusuyla ilgisiz hissettiklerinde çoklu görev yapma olasılıklarının arttığı tespit edilmiştir. Çoklu görev yaparken en sık e-posta okuma ve yazma, kişinin takvimini veya belgelerini düzenlemesi, verileri programlaması veya analiz gibi işle ilgili görevler yer almaktadır. Özellikle katılımcı sayısının az olduğu toplantılarda, kişilerin işle ilgili olmayan faaliyetlerle örneğin telefonlarını kontrol etme veya ev işleriyle uğraşma olasılığı daha yüksektir. Fakat bunun yanında, toplantı liderleri çoklu görevlerin toplantıları daha verimli hâle getirdiğini, çünkü bu sayede bir toplantı için ayrılan çok sayıda görevi tek bir zaman diliminde tamamlayabildiklerini ifade etmişlerdir.
- ◇ **Tema 4- Kişisel düzeyde başa çıkma stratejileri:** Görüşülen toplantı liderleri, video konferansların ortaya çıkardığı stresle başa çıkabilmek için kendi kişisel stratejilerini uyguladıklarını belirtmişlerdir. Görüşülen kişiler, çevrimiçi toplantılarda hareket etmek veya ekran başından uzaklaşmak için bilinçli olarak ara verme zamanı oluşturduklarını ifade etmişlerdir. Bir toplantıda olmadıklarında veya toplantı esnasında kamera kapalıyken, ekrandan uzaklaşmışlardır. Çevrimiçi toplantılardaki stres faktörleriyle başa çıkmak için diğer bir kişisel strateji olarak ses, video ve aydınlatma gibi teknik ekipmanın geliştirilmesi önerilmiştir. Ses kalitesinin iyileştirilmesinin iletişimi daha akıcı hâle getirdiği, daha iyi bir aydınlatmanın ise

katılımcıların kendi görüntüsüyle ilgili olumlu duygular beslemesine katkıda bulunarak daha rahat hissettirdiği belirtilmiştir.

- ◊ **Tema 5- Ekip düzeyinde başa çıkma stratejileri:** Bu stratejiler, ekibin video konferans stresiyle başa çıkmasına yardımcı olmak için ekip üyeleriyle birlikte oluşturulur. Ekip üyelerinin, resmi olmadan, gerçek duygu ve düşüncelerini açıkça ifade ettikleri doğal ve samimi iletişimi sağlamak amacıyla her ay düzenli olarak iş dışı etkinlikler düzenlediği bildirilmiştir. Katılımcılar, belirli bir gündem veya konu olmadan sadece iş dışı toplantılar için kahve ya da öğle yemeği toplantıları düzenlemişlerdir. Ayrıca toplantı liderleri, ekip üyeleriyle daha fazla bire bir görüşme yapmaya çalıştıklarını ve onlara iş dışındaki durumlarını aktif olarak sormayı denediklerini ifade etmişlerdir. Katılımcılar, ekip atmosferini ve toplantıların yapısını iyileştirmek için toplantı yazılımında bulunan dijital araçları kullanmaya başladıklarını bildirmişlerdir. Mutlu olma duygusunu ifade etmek için alkışlamak veya mutlu bir yüz gibi farklı emoji kullanmaktan ya da bir şey tepkilerini göstermek için baş parmak yukarı ya da el kaldırma simgesi kullanma gibi yöntemlerle toplantı boyunca konuşma karmaşasını önlemeye çalıştıklarından bahsetmişlerdir.

Luebstorff vd.'nin (2023) çalışması, farklı bir bulgu olarak da kültürel karşılaştırmaya imkân sağlamıştır. Bu kapsamda ABD'li toplantı liderleri, resmi olmayan konuşmayı sanal toplantılarına entegre etmede, Alman toplantı liderlerinden daha az sorun yaşamışlardır. Bu, ABD'deki toplantı liderlerinin zaten formata daha aşina olmaları ve dolayısıyla toplantı katılımcılarını rahat hissettirme konusunda daha deneyimli olmaları gerçeğiyle açıklanmıştır.

Özetle araştırma; çevrimiçi toplantıların çalışanlar üzerindeki etkilerini derinlemesine inceleyerek gittikçe yaygınlaşmakta olan bu alana katkıda bulunması açısından önemlidir. İlk çalışmanın pandeminin başlangıcında uzaktan çalışma ve çevrimiçi toplantıların zorluklarına genel bir bakış sağlaması, ikinci çalışmanın ise video konferans kullanımının yaygınlaştıktan sonra çalışanlar üzerindeki etkilerini incelemesi açısından önemli ve aynı zamanda tamamlayıcıdır. Çalışma aynı zamanda diğer çalışmalardan farklı olarak, stres faktörü olarak kültürel farklılığı sunmaktadır. Video konferans ortamının getirdiği zorluklar

arasında; iş ile ev arasındaki sınırların belirsiz olması, teknolojik sorunlar ve iletişim güçlükleri sayılmıştır. Ayrıca kamera kullanımı, çoklu görev yapma, toplantı öncesi aşamalar video konferansların temel stres kaynakları arasındadır. Sonuç olarak ise, kişisel ve ekip bazında video konferansın ortaya çıkardığı stres etkilerini azaltmak için başa çıkma stratejileri oluşturulmuştur.

Andrew vd. (2021) ile Shockley vd. (2021) tarafından yürütülen çalışmalar, evden çalışma düzenine geçişin kadınlar ve erkekler üzerindeki etkilerini farklı yönleriyle incelemiştir. Bu çalışmalar, ev içinde yaşanan olayların ve aile sorumluluklarının iş süreçlerine nasıl müdahale ettiğini detaylı bir şekilde ortaya koymuştur. Her ne kadar erkeklerin de bu süreçte aile ile ilgili zorluklarla karşılaştığı belirtilmiş olsa da araştırmalar genellikle kadınların bu zorluklardan daha fazla etkilendiğini göstermiştir. Bu çalışmalar bilhassa kadınların çocuk bakımı ve ev işleri gibi alanlarda daha fazla sorumluluk üstlendiğini ve bunun da kadınların iş performansı üzerinde daha büyük bir etkiye sahip olduğunu vurgulamıştır.

Hacker vd. (2020) çalışmalarında, Covid-19 pandemisi sürecinde web konferans sistemlerinin (WCS) sunduğu olanakları ve bunların kullanımında karşılaşılan kısıtlamaları detaylı bir şekilde incelemektedir. Çalışmada, dijital iletişim araçlarının artık vazgeçilmez iletişim kanalları haline geldiği ve bu süreçte kullanıcıların karşılaştığı teknik ve sosyal zorluklar derinlemesine analiz edilmektedir. Araştırma kapsamında çevrimiçi ortamların sunduğu olanaklar ve kısıtlamalar şu şekilde listelenmiştir:

#### Olanaklar

- ◊ Sosyal gruplarla iletişim kurma: Sosyal grupların üyeleriyle (örneğin aile, arkadaşlar, iş arkadaşları) çevrimiçi buluşup sohbet etmek, sanal ortamda kahve içmek gibi.
- ◊ Aile ve arkadaşlarla ortak sosyal faaliyetlere katılmak: Aile ve arkadaşlarla çevrimiçi oyun oynamak veya doğum günü kutlamak gibi özel günler için bir araya gelmek gibi ortak çevrimiçi etkinliklere katılmak.
- ◊ Etkinliklere katılmak: Dış bir kuruluş tarafından sunulan veya düzenlenen konser gibi insanların bir araya gelmesini içeren çevrimiçi etkinliklere katılmak.
- ◊ Hobileri takip etmek: Kişisel ilgi alanlarıyla ilgili grup etkinliklerini çevrimiçi olarak gerçekleştirmek. Örneğin, bir dış kuruluş tarafından düzenlenen çevrimiçi yoga dersleri ve kitap günleri gibi etkinliklere katılmak.

- ◇ Eğlence dışı hizmetlerde kullanımı: Çevrimiçi danışmanlık seansları ve web seminerleri gibi çevrimiçi olarak sunulan eğlence dışı hizmetlere erişim.

#### Kısıtlılıklar

- ◇ Eksik Özellikler ve Teknik Beceriler: Mevcut web konferans sistemlerindeki eksik özellikler ve teknik beceri eksikliği (örneğin, ses ayarlarını yapılandırma becerisi) insanların web konferans sistemlerini etkili bir şekilde kullanmasını kısıtlamaktadır. Bu ise kullanıcıların sistemleri etkin bir şekilde kullanmasını zorlaştırmakta ve kendi başlarına bu sorunların üstesinden gelebilmek için destek ve yardım arayışına girmelerine neden olmaktadır.
- ◇ Kamera Karşısında Olma Korkusu: Kişiler, evde genellikle gündelik kıyafet ve bakım alışkanlıkları nedeniyle iş bağlantılarında profesyonel olmadıkları şeklinde algılanmaktan endişe duyduklarını ifade etmişlerdir. Evden çalışma döneminde, fiziki bir işyerinin olmaması, çalışanların işle ilişkilendirilen kurallara ve alışkanlıklara uymalarını zorlaştırmıştır. Başlangıçta, düzgün giyinme ve bir alışkanlığa bağlı kalma isteği güçlüyken, her an görüntülü görüşme yapılabileceği düşüncesi yerleştikçe bu istek yavaş yavaş dağılmıştır. Sonuç olarak, bu rutin sadece saç yıkamaya kadar indirgenmiştir. Bu durum, kameranın evdeki daha rahat ve profesyonel olmayan görünümüyle birleştiğinde, kişinin kendisini daha ifşa edilmiş hissetmesine yol açmış ve endişe, stres ve rahatsızlık duygularıyla sonuçlanmıştır. Böylece kamerayı kullanma konusunda isteksizlik ortaya çıkmıştır.
- ◇ Daima “Ulaşılabilir” Olma Zorunluluğu: Web konferans sistemlerini kullanmak, insanlar üzerinde sürekli ulaşılabilir ve çevrimiçi olma konusunda önemli bir baskı oluşturmuştur. Yaşamın büyük bir kısmının yalnızca tek bir dijital kanal aracılığıyla sürdürülmesi, yöneticilerin ve çalışanların bu yeni çalışma biçimine hazırlıksız yakalanmasına ve aşırı sayıda toplantı planlanmasına yol açmıştır. Bu yaklaşım, denetimi sağlama ve bireylerin kendilerini yalnız hissetmelerini önleme çabası olarak algılanmıştır. Bu durum bir denetim ve gözetim aracı olarak kullanılan toplantı sayısının gereksiz yere artmasına yol açmıştır. Bu bağlamda çalışanlar, işle ilgili faaliyetlerde bulunmadıkları zamanlarda bile çok sayıda çevrimiçi toplantı ve etkileşime katılmaktan yorgun düşmüştür. Sürekli dijital etkileşim, kişilerin zamanlarını giderek daha fazla harcamasına yol açmış ve sosyal etkileşimlerini olumsuz yönde etkilemiştir. Bu durumda bazı kişiler için çevrimiçi sosyal etkileşimler faydalı olabilirken, bazı kişilerde aşırı yük, yorgunluk ve tükenmişlik

hissi oluşturmuştur. Sonuç olarak, çalışanlar işten sonra arkadaşlarıyla sosyal etkileşime girmek yerine teknolojiden uzakta rahatlama arayışına girmişlerdir.

- ◇ Özel Yaşam Alanını Açığa Çıkarma: Evden çalışmanın zorluklarından biri de özel hayatın istemeden de olsa açığa çıkmasıdır. Örneğin, video konferans görüşmeleri esnasında aile üyeleri veya evcil hayvanlar gibi yeni “çalışma arkadaşları” beklenmedik bir şekilde belirebilmektedir. Bu durum mesela görüşme yapan kişinin eşinin çocuklarıyla ilgilenirken bilgisayarının önünden geçmesi gibi profesyonel olmayan ve bazen de rahatsız edici olaylara yol açabilmektedir.
- ◇ Güvenlik Eksikliği: Web konferans sistemlerinin kullanımıyla ilgili güvenlik ve gizlilik kaygılarını irdelemektedir. Covid-19 salgını sırasında, insanlar kendilerini ve diğer kişileri hastalıktan korumak için işlerini ve günlük yaşamlarını dijitalleştirdikçe dijital yaşamla ilişkili güvenlik açıkları ve gizlilik riskleri konusunda daha fazla endişe duymaya başlamışlardır. Özellikle tartışmalar Zoom’un güvenlik sorunlarına odaklanmıştır. Ayrıca “zoombombing” adı verilen ve yabancıların özel toplantılara katılması ile ortaya çıkan bir olgu hakkında da tartışmalar yapılmıştır. İnsanlar bunu önlemek için toplantı kodlarının nasıl güvenli tutulacağı konusunda bilgi almak istemişler ve bu tür çevrimiçi trollemenin sona erdirilmesi için çağrıda bulunmuşlardır.

Wong (2022) tarafından yazılan doktora tezi, çevrimiçi toplantı platformu kullanımının çalışan açısından etkisini, özellikle de sanal tükenmişliğe odaklanarak incelemektedir. Tez, video konferans teknolojisinin çalışanlar üzerindeki psikolojik ve fiziksel etkilerini ayrıntılı olarak incelemiş ve çeşitli faktörlerin tükenmişliğe yol açtığını tespit etmiştir.

Bu faktörlerden biri **ilişki kalitesidir**. Bu bağlamda araştırmaya katılanların çoğunluğu, çevrimiçi toplantıları yüz yüze etkileşimlerden “farklı” olarak algıladıklarını belirtmişlerdir. Çevrimiçi görüşmelerde, her şeyin herkes tarafından duyulabilmesi nedeniyle, katılımcıların birbirleriyle sohbet etme ve doğal bir şekilde ilişki kurma fırsatları sınırlıdır. Bu durum, özellikle iş ilişkilerini güçlendirmek için çok önemli olan samimi ve rahat sohbetlerin gelişmesini engellemekte ve dolayısıyla mesleki yalnızlığa yol açmaktadır.

Diğer faktör ise **belirsizliklerdir**. Bu belirsizlikler; teknoloji kullanımı, teknik destek eksikliği, birbirinden farklı platformların kullanımı, kamera ayarları, kurallara ve beklentilere uyum gibi çeşitli sebeplerden kaynaklanmaktadır. Bunlara ek, çevrimiçi

teknolojiye en uygun cihazlar, kamera için en ideal yerleşim ve ekran paylaşımı için video mu yoksa anlık mesajlaşma mı kullanılacağı konusunda da önemli belirsizlikler yaşandığı ifade edilmiştir. Ayrıca belirsizlikler yaş ve deneyim gibi faktörlere göre değişmektedir. Bazı yaşlı katılımcılar, yeterli teknik desteğin olmamasına bağladıkları oturum açma veya ayar yapma zorlukları nedeniyle teknolojiden rahatsızlık duyduklarını ifade etmişlerdir. Daha genç katılımcılar ise indirme, kurulum ve birden fazla platformla tanışma sürecinin kaygıya neden olduğunu bildirmiştir. Sonuç olarak, bu belirsizlikler ve kaygılar, çalışanların işlerini ne zaman yapacakları, molaları ve görevlerini ne zaman tamamlayacakları da dahil olmak üzere işyerinde nasıl hareket edecekleri üzerinde daha fazla kontrol sahibi olmalarına neden olmuştur. Bu bağlamda belirsizlik, tükenmişliğe katkıda bulunan bir faktör olarak tanımlanmıştır.

Bir diğer faktör ise **çatışma ve sınırlardır**. Evden çalışma ve çevrimiçi görüşmeler, özel hayata bir pencere açarken, gündelik kıyafet ve sık sık aile üyeleriyle görüşmek gibi unsurlar profesyonellik algısını azaltabilmektedir. Bu durum hem dikkat dağınık hem de profesyonel imaja zarar verebilmektedir. Bu bağlamda çalışanlar ev ortamlarını iş arkadaşlarına ve müşterilere açtıkça, iş ve ev arasındaki net ayrımı koruma zorluğuyla karşı karşıya kalmaktadır. Hatta bazı çalışanlar bu sorunları en aza indirmek için gürültüden uzak kilitlenebilir bir alan oluşturmuşlardır. Buna ek olarak, toplantı sayısının artmasıyla birlikte birçok çalışan normal mesai saatlerinin ötesinde fazla mesai yapmakta ve iş ile özel hayat arasında net sınırlar oluşturmaya çalışmaktadır.

Faktörlerden bir diğeri ise **bilşsel yük artışıdır**. Ancak birçok çalışmada vurgulandığından ayrıca anlatılmaya gerek görülmemiştir. Ancak, artan bilşsel yükten kaynaklanan çabanın, kaygı düzeyinde artışa yol açabileceği belirtilmektedir.

Diğer yandan Wong (2022) etkili bir çevrimiçi görüşme sağlamak için içeriği önceden planlamanın çok önemli olduğunu, yoksa toplantılar arasındaki boşlukların katılımcıları rahatsız ettiğini ifade etmektedir. Çalışmada çevrimiçi toplantılarının sosyal etkileşimleri ve ilişki kurma fırsatlarını sınırladığı da tespit edilmiştir. Katılımcıların sık sık yoğun toplantı programlarına katılmaları gerekmekte, bu da zihinsel molaların eksikliğine ve sosyal izolasyon hissine neden olabilmektedir. Çevrimiçi görüşmelerin doğası gereği daha resmi ve planlı olmasının, katılımcıların sosyal ilişkilerini daha doğal ve spontane bir şekilde geliştirmelerini zorlaştırdığı öne sürülmektedir. Ayrıca çoklu görevlerin stres ve iş

verimliliği üzerindeki etkileri, sanal toplantılar bağlamında önemli bir endişe kaynağı olduğu, bu durumun çalışanların genel iş tatmini ve iş-yaşam dengesi üzerinde olumsuz bir etki oluşturabileceği ifade edilmektedir. Sonuç olarak, çevrimiçi görüşmelerin yoğun kullanımının; sürekli yorgunluk hissi, işe karşı ilgisizlik ve genel motivasyon eksikliği şeklinde ortaya çıkan sanal tükenmişlik belirtileri ile ilişkili olduğu vurgulanmıştır. Çevrimiçi toplantıların etkilerini belirlemek için değerlendirilen çeşitli unsurlar arasında kullanım sıklığı, toplantıların süresi, kameranın açık olup olmaması ve toplantılara katılımın yoğunluğu yer almaktadır.

Massner (2021) yaptığı çalışmada, video konferansın yükseköğretimdeki akademisyen ve öğrenciler üzerindeki etkilerinin yanı sıra “Zoom yorgunluğu” olgusunu incelemiştir. Akademisyenlerin ve öğrencilerin Zoom yorgunluğu ile ilgili deneyimlerini nitel görüşmeler yoluyla ayrıntılı olarak analiz etmiştir. Öğretim üyeleri arasında yapılan anket ve mülakatlara katılanların tümü, video konferans oturumlarından sonra bir dereceye kadar Zoom yorgunluğu hissettiklerini bildirmiş ve yaşadıkları durumu hem zihinsel hem de fiziksel yorgunluk olarak tanımlamışlardır. Öğretim üyeleri, Zoom yorgunluğu hislerini, artan çaba, endişe ve fiziksel etkiler de dahil olmak üzere birçok farklı sebebe bağlamıştır. Oturum esnasında konuşulan içeriğin türü, video görüşmesi sırasındaki katılım düzeyi ve bir gün içinde katıldıkları video konferans oturumlarının sayısı Zoom yorgunluğuna katkıda bulunan faktörler olarak detaylandırılmıştır. Bazı öğretim üyelerinin kamera karşısında olma ve performans sergileme kaygısı da tükenmişlik hissine katkıda bulunmuştur. Kimi öğretim üyeleri, tüm çabalarına rağmen öğrencilerine faydalı olamadıkları endişesiyle umutsuzluğa kapılmış, bu duygu ve endişeler de yorgunluklarını artırmıştır. Ayrıca bazıları, video konferansın sağladığı rahatlık ve kolaylığın iş ve ev arasındaki ayrımı ortadan kaldırdığını, bu nedenle de kendilerini hiçbir zaman işte gibi hissetmediklerini, dolayısıyla da iş ve ev arasındaki sınırın belirsizleşmesinin yol açtığı sürekli baskının yorgunluk hissini artırdığını belirtmişlerdir. Neticede Zoom yorgunluğunun öğretim üyeleri için çok boyutlu bir olgu olduğu vurgulanmıştır.

Öğrenciler ise ekranlara, hocaların ekrandan paylaştığı notlara, görüntülere, Chat kutularına ve not almaya yetişmenin gergin bir ortam oluşturduğunu, bu nedenle video konferans sırasında stresli, sonrasında ise yorgun hissettiklerini belirtmişlerdir. Bu duygularını hem zihinsel hem de fiziksel yorgunluk olarak tanımlamışlardır. Artan ekran sürelerinin göz yorgunluğuna ve baş ağrısına neden olduğunu ifade etmişlerdir. Kameraları açıkken, sürekli

olarak kendilerini izledikleri ve akranlarına nasıl göründükleri konusunda endişelendikleri için kaygı duyduklarını vurgulamışlardır. Öğrencilere göre video konferans, kendilerini yorgun ve bitkin hissetmelerine neden olan oldukça stresli bir ortamdı ve birçok öğrenci görüşme sonrasında uyuyakaldığını bildirmiştir.

Bennett vd. (2021) video konferans yorgunluğunu, iki farklı çalışma ile araştırmışlardır. İlk çalışmanın bulgularına göre, katılımcı sayısı ve toplantı süresinin yorgunluğa katkıda bulunduğu tespit edilmiştir. Buna karşılık, grup içinde güçlü bir aidiyet duygusunun tam tersi bir etkiye sahip olduğu, katılımcıların gruba güçlü bir aidiyet duygusu hissettiklerinde daha az yorgunluk sergiledikleri görülmüştür. Ayrıca, toplantının zamanlamasının yorgunluk seviyelerini etkilediği, özellikle günün erken saatlerinde yapılan toplantıların, akşam saatlerinde yapılan toplantılara kıyasla katılımcılarda daha az yorgunluğa yol açtığı sonucuna ulaşılmıştır.

İkinci çalışma, kişisel faktörler ile video konferans yorgunluğu arasındaki ilişkiyi açıklamaya yöneliktir. Video konferans kullanım sıklığının içe dönük katılımcıların yorgunluk seviyelerinde artışa neden olduğu, dışa dönük katılımcılarda ise bu etkinin daha az olduğu görülmüştür. Ayrıca, teknik sorunların ve teknoloji kullanımındaki yeterliliğin katılımcıların yorgunluk seviyelerini önemli ölçüde etkilediği bulunmuştur.

Johnson ve Mabry (2022), çalışanlar arasında video görüşmeleri ve duygusal tükenme arasındaki ilişkiyi araştırmak için bir çalışma yürütmüşlerdir. Çalışma, mevcut diğer çalışmalarda da sıklıkla belirtilen ev ve iş sorumlulukları arasındaki çatışmanın yanı sıra görüntülü toplantıların sayısındaki ve süresindeki artışın duygusal tükenme ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Toplantıların etkileşimli ve destekleyici yapısının, çalışanların video toplantılarını daha az yorucu olarak algılamasına yardımcı olduğu görülmüştür. Araştırmacılar, toplantılar sırasında yapılan küçük konuşmaların ve kişisel etkileşimlerin çalışanların stresini azaltmada ve toplantıları daha etkili hâle getirmede önemli bir rol oynadığını tespit etmişlerdir.

Diğer çalışmalardan farklı olarak, “yüzeyde kalma (surface acting)” ve “toplantıların algılanan yararı” kavramları dikkate değerdir. Bu bağlamda, yüzeyde kalma (surface acting) rol yapmanın — çalışanların video toplantılarında beklentilere uymak için gerçek duygularını gizleme ve olumlu bir tavır sergileme ihtiyacı — duygusal tükenme ile güçlü bir



şekilde ilişkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca toplantıların gereksiz veya yararsız olduğu algısının çalışanlar arasında toplantılardan duyulan memnuniyetsizlik ve artan tükenmişlik ile ilişkili olduğu görülmüştür.

## **2.5 Çevrimiçi Görüşmeler Kaynaklı Yorgunluğu En Aza İndirmek için Yapılması Gerekenler**

Olumlu olumsuz yönleriyle çevrimiçi görüşmeler artık hayatımızın bir parçası haline gelmiş bulunmakta. Her ne kadar yorucu ve meşakkatli olsa da bize ihtiyaç halinde özellikle acil durumlar için sosyal ilişkiler kurma imkânı veriyor. Eğer bu görüşme programlarını etkili bir şekilde kullanabilirsek, stresi minimize edebilir, kendimizi daha az tükenmiş hissedebiliriz. Bu tür tükenmişlik belirtilerini hafifletmek için çevrimiçi görüşmeler **öncesinde** şunlar yapılabilir:

- ◊ **Bir alan düzenleyin:** Görüntülü görüşmeler için ayrı bir alanın belirlenmesi, katılımcıları zihnen bu etkinliklere daha iyi hazırlar ve görüşmeler sırasında daha etkin olmalarını sağlayabilir (Bothra, 2020).
- ◊ **Sınırlar koyun:** Görüşme yapacağınız ortamda bulunan arkadaşlarınızın ve aile üyelerinizin görüşme sırasında sizi rahatsız etmeyeceklerinden emin olmak, toplantıya odaklanmanıza yardımcı olabilir ve süreci sizin için daha az yorucu hâle getirebilir (Bothra, 2020).
- ◊ **Özel zaman dilimleri ayırın:** Önceden zamanı belirlenmiş görüşmeler, zihnen toplantıya hazır olmanıza yardımcı olabilir (Bothra, 2020).
- ◊ **Cihazınızı değiştirin:** Mümkünse dizüstü bilgisayar yerine telefon kullanılabilir. Bu, görüşme boyunca hareket etme esnekliği sağlayarak, uzun süreli çevrimiçi görüşmelerin beden üzerindeki olumsuz etkilerini azaltabilir (Bothra, 2020).
- ◊ **Video görüşmesinin gerekli olup olmadığını kontrol edin:** Eğer video görüşmelerindeki konu e-posta veya kısa mesaj yoluyla halledilebiliyorsa, çevrimiçi görüşme yapmaya gerek duymayabilirsiniz (Bothra, 2020).
- ◊ **En az yorucu olan bir zamanda toplantılar düzenleyin:** Görüşme zamanını belirlerken enerji seviyenizi ve sizin için en uygun zamanı göz önünde bulundurun. Ancak unutulmamalıdır ki sizin için en uygun zaman başkaları için uygun olmayabilir (Bennett vd., 2021).
- ◊ **Grup normları oluşturun:** Mikrofonun kapatılması, web kamerasının doğru kullanımı, çoklu görev yapma gibi konuların net bir şekilde anlaşılması, net bir şekilde anlaşılması,

toplantı sırasında ne zaman ve nasıl konuşulacağını bilmek gibi normlar yorgunluğun azaltılmasına yardımcı olabilir (Bennett vd., 2021).

Çevrimiçi görüşme **esnasında** şunlara dikkat edilebilir:

- ◇ **Aradaki buzları kırın (Küçük sohbetler):** Görüşmeye katılımcıları selamlayıp, birkaç dakika günlük konular hakkında sohbet ederek başlayabilirsiniz. Bu, ortamdaki gerginliğin hafifletilmesine yardımcı olabilir (Bothra, 2020).
- ◇ **Dikkat dağıtıcı şeyleri uzak tutun (Çoklu görev yapmaktan kaçının):** Görüşme esnasında e-postaları kontrol etmek, başka insanlarla sohbet etmek, oyun oynamak veya başka işler yapmaktan kaçınarak, mental yorgunluğunuzu azaltabilirsiniz (Bothra, 2020; Fosslie ve Duffy, 2020).
- ◇ **Kulaklık kullanın:** Toplantı esnasında telefonunuzun veya dizüstü bilgisayarınızın yerleşik mikrofonunu kullanmak yerine, kulaklık kullanarak, arka plan sesleri gibi ortam seslerinin toplantıyı kesintiye uğratmasını önleyebilirsiniz (Bothra, 2020).
- ◇ **Konuşmuyorsanız mikrofonunuzu kapatın:** Eğer konuşmuyorsanız, mikrofonunuzu kapatmak arka plan gürültüsü ve yankıyı engelleyebilir (Bennett vd., 2021).
- ◇ **Kalem ve kâğıt kullanın:** İşle ilgili görüşmeler esnasında elle not almak söylenenleri daha iyi anlamınıza ve odaklanmanıza yardımcı olabilir. Yazılı notlar, görüşmede tartışılan konuları daha sonra hatırlamanızı kolaylaştırabilir (Bothra, 2020).
- ◇ **Web kamerası kullanımını azaltın/artırın:** Eğer kamera karşısında kendinizi gergin ya da huzursuz hissediyorsanız kamerayı kapatabilirsiniz. Ancak katılımcılara bu karar hakkında bilgi vermeli ve gerekli olduğunda kamerayı açabileceğiniz bir esneklik göstermelisiniz. Ayrıca, kamerayı kapatmak, iş arkadaşlarınızın sizin hakkınızda ne düşüneceğiyle ilgili — örneğin, nasıl görüldüğünüz, yüz ifadeniz ya da evinizin düzeni gibi — konulara harcanan zamanı azaltabilir ve bu da daha az yorgun hissetmenize yardımcı olabilir. Kamerayı kapatarak ekranda dikkati dağıtan uyaranları azaltabilir ve bu şekilde yorgunluğu hafifletebilirsiniz. Bununla birlikte, web kamerasını açık tutmak, katılımcılar ile daha iyi etkileşim kurmanıza ve böylece grup aidiyet hissini güçlendirmenize katkı sağlar, bu da yorgunluğu azaltır (Bennett vd., 2021; Bothra, 2020).
- ◇ **Kendi görüntünüzü gizlemeyi düşünün (Ekrandaki uyaranları azaltın):** Zoom programında “kendi görünümünüzü gizle” seçeneğini kullanarak, ekrandaki uyaran

miktarını azaltabilir, kendi görüntünüz veya arka plan konusunda endişelerinizi minimize edebilirsiniz (Bennett vd., 2021; Fosslie ve Duffy, 2020). “Kendi görünümünü gizle” seçeneği Zoom’un galeri görünümünde iken Şekil 2.5’te olduğu gibi aktif hâle getirilir. Bu özellik etkinleştirildiğinde bir sonraki görüntülenecek video görüntüsü çıkana kadar kendi görüntünüzü görmekten kaçınmış olursunuz.



Şekil 2.5: Kendi görünümünü gizle seçeneğini aktifleştirme.

- ◊ **Video konferanslar esnasında ve aralarda molalar verin:** Örneğin, ekrandan uzaklaşmak, yerinden kalkmak ve etrafı dolaşmak için ara verilebilir. Ara vermek sadece ekrandan farklı bir yere bakarak bile gerçekleştirilebilir (Fosslie ve Duffy, 2020; Bennett vd., 2021).
- ◊ **Telefon veya e-posta ile iletişime geçin:** Saat 16.00 sonrasında sarkan görüşmelerde, katılımcılara telefon ile devam etme teklif edebilir ya da görüşmeyi daha sonra devam etme önerilir. Özellikle katılımcılar birbirini iyi tanımıyorsa, görüntülü görüşmelerden kaçınılması faydalı olabilir çünkü görüntülü görüşmeler genellikle daha kişiseldir ve hatta bazı durumlarda rahatsız edici olabilir (Fosslie ve Duffy, 2020).

Ve çevrimiçi görüşme **sonrasında** şunlar yapılabilir:

- ◊ **Rahatlayın:** Çevrimiçi görüşmeler arasında sürekli dijital uyarımdan ve internetten uzaklaşmak için molalar verilerek, fiziksel hareket imkânları değerlendirilebilir. Örneğin, kısa bir yürüyüş yapmak ya da evin içinde biraz dolaşmak faydalı olabilir (Bothra, 2020; Bennett vd., 2021).

- ◊ **Harekete geçin:** Görüşme sona erdiğinde, vücudu gevşetmek için birkaç basit esneme hareketi yapılabilir, yüz ile gözler su ile yıkanarak gözlerin dinlenmesine yardımcı olunabilir (Bothra, 2020).
- ◊ **Farklı bir alana geçin:** Görüşme sonrasında farklı bir mekâna geçerek rahatlama sağlanabilir. Eğer farklı bir mekâna geçmek mümkün değilse, görüşme yapılan odanın ışığını ayarlamak veya farklı bir şekilde oturmak da işe yarayabilir (Bothra, 2020).
- ◊ **Çevrimdışına geçin:** Görüşme sonrasında eğer yapabiliyorsanız, eşiniz, çocuklarınız, ev arkadaşlarınız ya da ebeveynlerinizle yüz yüze etkileşime geçebilir ve hatta evcil hayvanlarınızla zaman geçirebilirsiniz. Yalnızsanız, doğada vakit geçirmek veya keyif alacağınız bir kitap okumak da rahatlatıcı olabilir (Bothra, 2020).
- ◊ **Sanal sosyal etkinlikler düzenleyin:** İçeride dönük bir kişiliğe sahipseniz ve gün içinde peş peşe görüşmeler yaptıysanız yorgunluk ve bitkinlik hissi yaşammanız doğaldır. Bu nedenle katılımın zorunlu olmadığı ve insanların kendi isteğiyle katılabileceği çevrimiçi görüşmeler yapılabilir. Eğer bu oturumlar büyük bir katılımcı grubu ile gerçekleştirilecekse, oturumun düzenli ilerlemesini sağlamak, yönetimi kolaylaştırmak için bir yardımcı moderatör atamak iyi fikir olabilir. Bu yardımcı moderatör görüşmeyi bir soru sorarak başlatabilir ve katılımcılardan kimin ne zaman hangi sırayla konuşması gerektiğini belirleyebilir. Böylece herkes konuşma sırasının kimde olduğundan haberdar olur ve katılımcılar ansızın konuşmaya başlamamış olur. Eğer katılımcılar ne zaman konuşmaları gerektiği veya ne yapmaları beklenildiği konusunda bilgilendirilmemişse sıkılmaları doğaldır (Fosslien ve Duffy, 2020).

Benzer stratejiler, mesela “olumlu bir izlenim yaratmak için size bakan diğer kişi için görünür olun”, başka yazarlar tarafından da paylaşılmıştır (Peper vd., 2021, s. 51).

Nadler (2020) tarafından belirtilen stratejiler ise iş ve kişisel yaşam arasındaki sınırları belirginleştirmek için olabilir. Fiziksel alanları iş ve kişisel yaşam için bölümlere ayırmak işle ilgili stres ve yorgunluğu azaltmaya yardımcı olabilir. Ayrıca Zoom'u yalnızca iş için kullanmak, iş ve özel yaşam arasında daha rahat ayırım yapmayı sağlar. Nadler (2020) kamerayı kapatmanın da bazı nedenlerden dolayı —örneğin, görünüşünüze odaklanmamak veya insanların sizin hakkınızda ne düşündüğü konusunda endişelenmemek — toplantıya

daha fazla odaklanmanıza yardımcı olabileceğini ifade etmiştir. Ayrıca kamera kapalıyken sunulan fikirlerin daha fazla dikkat çektiğini belirtmiştir.

Çevrimiçi görüşmelerde sesler büyük önem taşır. Beklenmedik ve rahatsız edici arka plan sesleri, katılımcıların dikkatini dağıtabilir ve iletişimi olumsuz etkileyebilir. Toplantıyı kaydederek sonra tekrar dinlemek, hangi seslerin rahatsız edici olduğunu belirlememize yardımcı olur. Bu tür ses sorunlarına mikrofonunuzun konumunu, açısını ve mesafesini ayarlayarak veya kulaklık kullanmayı düşünerek engel olabilirsiniz. Çevrimiçi görüşme başladıktan ve ilk selamlaşma yapıldıktan sonra mikrofon kapatılabilir. Görüşmelerde konuşan kişilerin net ve anlaşılır bir dille konuşmaları, mesajın doğru şekilde anlaşılmasına yardımcı olur. Görüşme esnasında eğer evde başka internet kullanıcıları varsa, onların internet bant genişliğini tüketmeyecek şekilde plan yapılmalıdır. Evcil hayvanlar gibi olası dikkat dağınıklar, görüşme sırasında farklı bir odada tutulmalıdır (Hines ve Sun, 2020).

Huston ve Brown'a (2020) göre, haftanın özellikle bir gününü sadece Zoom görüşmeleri için ayırmak diğer bazı işler için zaman kazandırabilir. Huston ve Brown (2020) ayrıca resmi olmayan kısa görüşmeler için eski usul olan telefon görüşmelerinin kullanılabilirliğini; katılmak istemediğimiz toplantılara net bir şekilde "hayır" diyebilmek ve bunun sebebini de açık bir şekilde ifade etmek gerektiğini belirtmiştir.

Oppezzo ve Schwartz (2014) hareket halindeki kişilerin oturanlara göre daha yaratıcı düşüncelere sahip olduğunu ifade etmişlerdir. Çevrimiçi görüşme sırasında ekran ile aranızda belirli bir mesafe bırakarak ve klavye kullanarak daha fazla hareket özgürlüğü kazanabilirsiniz. Ayrıca görüntü penceresini küçültülerek, görüşmenin daha az rahatsız edici bir hâle gelmesini sağlayabilirsiniz. Anketler, sohbet vb. gibi özellikler aracılığıyla etkin bir geri bildirim mekanizması oluşturulabilir. Belirli katılımcıların aktif olarak konuşmalarını ve geri bildirimde bulunmalarını sağlayarak çevrimiçi öğretim araçlarını daha etkin bir şekilde kullanmak mümkündür. Bu sayede Zoom yorgunluğu da hafifletilebilir (Peper vd., 2021).

Özetle, mevcut araştırmalar pandemi ile yaşamımıza giren çevrimiçi görüşme platformlarının, gelecekte de kullanımının artarak kalıcı hâle geleceğini öngörüyor. Çevrimiçi görüşme platformları iş ve sosyal hayatta kolaylıklar sağlasa da yapılan araştırmalar bu tür platformların kullanıcıları üzerinde fiziksel ve zihinsel yorgunluk etkileri

gösterebileceğini kesin bir şekilde ortaya koymuştur. Ancak bu yorgunluğun temel sebepleri ve etkileri belirlendiğinde, çevrimiçi görüşme platformlarından kaynaklı olumsuzluklar en aza indirilecektir. Bu bağlamda, bu tez çalışmasında incelenen araştırmaların sunduğu bilgiler ışığında, çevrimiçi görüşmelerden kaynaklı yorgunluğu azaltabilmek adına şu öneriler dikkate alınabilir:

- ◇ Görüşme esnasında çoklu görev (multitasking) yapmaktan kaçınılmalı ve görüşmeye odaklanılmalıdır.
- ◇ Gün içinde yapılan çevrimiçi görüşme sayısı sınırlı sayıda tutularak, kendine zaman ayrılmalıdır.
- ◇ Peş peşe yapılan uzun görüşmeler sonrası yürüyüş gibi fiziksel aktivitelerle vücut ve zihin dinlendirilmelidir.
- ◇ Eğer gerekli değilse, kamera ve mikrofon kapalı tutularak, dikkatin dağılmasını önlenmelidir.
- ◇ Görüşme esnasında zaman zaman farklı noktalara bakılarak gözler dinlendirilmelidir.
- ◇ Mümkünse, görüşmeler daha kontrollü ve yüksek performans sunan bilgisayarlar üzerinden gerçekleştirilmelidir.
- ◇ Ders veya görüşme süreleri ihtiyaca göre tekrar değerlendirmeli ve gerekirse görüşme süreleri kısaltılmalıdır.
- ◇ Görüşme aralarında mekân değiştirilerek beden hareket ettirilmelidir.
- ◇ Görüşmeler için ayrı bir fiziksel alan oluşturularak, iş ve özel yaşam arasında bir denge sağlanmalıdır.
- ◇ Görüşme yaparken kendi görüntüne odaklanmamak için çevrimiçi görüşme platformlarının sağladığı işlevsel ayarlar ile görüntü gizlenebilir veya küçültülebilir.
- ◇ Görüşme yapılacak ortam dikkat dağıtıcı unsurlardan arındırılmalıdır.
- ◇ Görüşme esnasında yaşanacak olası teknik problemler için katılımcılara ne yapılacağı hakkında önceden bilgi verilmelidir.
- ◇ Teknolojiye ve kullanılan platformun özelliklerine hâkim olunmalıdır.
- ◇ Görüşme başlamadan önce görüşme süresi net bir şekilde belirlenmelidir.
- ◇ Kesintisiz ve hızlı internet bağlantısı için gerekli olan teknik altyapı — örneğin, fiber kablo, yüksek internet hızı, güçlü bilgisayar donanımı, uygun modem cihazı — edinilmelidir.
- ◇ Telefon veya e-posta gibi daha basit iletişim yöntemlerinin yeterli olabileceği durumlar için çevrimiçi görüşmelerden kaçınılmalıdır.

### 3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, araştırma süreci, örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve veri analiz yöntemleri hakkında bilgi verilmiştir.

#### 3.1 Araştırma Deseni

Bu araştırma, genel anlamda çevrimiçi görüşme dinamiklerinin öğretmenlerin yaşamlarında nasıl bir etki oluşturduğunu ve özelden ise bu dinamiklerin öğretmenlerin tükenmişliği üzerindeki etkilerini incelemektedir. Bu bağlamda, çalışma öğretmenlerin çevrimiçi toplantılara dair görüşlerinin değerlendirilmesi ve çevrimiçi görüşmelerin öğretmenler üzerindeki etkisinin ortaya çıkarılması için nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması (case study) olarak gerçekleştirilmiştir. Durum çalışmaları bir veya birden fazla olgunun gerçek ortamında çeşitli veri kaynaklarından faydalanılarak ayrıntılı bir şekilde incelenmesidir (de Vries, 2020). Creswell (2009) durum çalışmasını araştırmacının bir programı, olayı, etkinliği, süreci veya kişiyi derinlemesine araştırması olarak tanımlar.

Nitel araştırmalar sosyal bilimlerde yaygın bir şekilde kullanılan, gözlem ve görüşme gibi veri toplama araçları kullanılarak insan davranışlarını, deneyimlerini, tutumlarını anlamaya çalışan ve araştırma sonucu elde edilen verilerden kavram ve teori oluşturmak için kullanılan bir yöntemdir. Nitel araştırmalar, aynı zamanda, araştırılan konu hakkında keşfedici özelliğe sahiptir. Zoom yorgunluğu alanyazında çok yeni bir kavram olduğundan, bu tez çalışmasının doğası da çoğunlukla keşif amaçlıdır. Keşfedici özelliğe sahip araştırmalar, araştırılan konunun yeni olduğu, üzerinde çok fazla araştırma yapılmamış, şimdiye kadar deneysel bir çalışmanın yapılmadığı durumlarda kullanılır (Stebbins, 2001). Bu açıdan bakıldığında çevrimiçi görüşmeler kaynaklı Zoom yorgunluğu ve öğretmenler üzerindeki etkisine dair derinlemesine bir açıklama sağlamak ve acilen uzaktan çalışmaya geçişin getirdiği zorlu sürece ve yeni duruma ilişkin genel bir bakış açısı için niteliksel bir çalışma gerekmiştir.

Çalışmada nitel veri toplama ve veri analizi yoluyla hipotez ve teorilerin oluşturulmasına imkân sağlayan grounded theory (gömülü teori) yaklaşımından yararlanılmıştır (Strauss ve Corbin, 1994). Allan'a göre (2003), gömülü araştırmalar hazır veriler üzerinden veya belirli bir soru üzerinden yürütülebilir. Bu veriler kapsamlı bir şekilde okunarak, incelenerek içindeki gömülü anlamlar araştırmayı gerçekleştiren kişiler tarafından keşfedilir. Ortaya çıkan bu anlamlar araştırmacılar tarafından bazı etiketler kullanılarak kodlanır. Daha sonra

bu kodlar gruplanır ve daha fazla veri toplanabilir ve kodlanabilir. Böylelikle kodlar, kavramlar, kategoriler, temalar ve bu şekilde devam eden hiyerarşik yapılar oluşturularak verinin özetlenmesine imkân sağlanır. Sonuç olarak gömülü teori, verilere dayalı bilgileri keşfeder ve kavramları teori oluşturmak için kullanır.

Aşağıda detaylıca anlatılacak olan verilerin analizi aşamasında, öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen veriler detaylı bir şekilde analiz edilmiştir. Özellikle öğretmenlerin çevrimiçi görüşmeler sonucunda yaşadıkları tükenmişlik duygusu ve bu duygunun altında yatan gerekçeler dikkatle incelenmiştir. Bu kapsamda “Görüşmeler nedeniyle tükenmiş hissediyor musunuz? Bunun sebepleri nelerdir?” sorusuna verilen cevaplar “Tükenmişlik Dinamikleri” teması altında toplanmıştır. Bu sayede çevrimiçi görüşmelerin öğretmenler üzerindeki etkisine dair somut veriler tespit edilmiş ve bunlara odaklanılmıştır. Ek olarak “Çevrimiçi Görüşme Dinamikleri” ile “Tükenmişlik Dinamikleri” arasında anlamlı örtüşmeler bulunmuştur. Bu ifadedeki “örtüşme” her iki dinamik arasındaki ilişkiyi ve benzerliği vurgulamak için kullanılmıştır. Bu durum çevrimiçi görüşmelerin öğretmenlerin tükenmişlik duygusu üzerindeki etkisinin daha net bir şekilde anlaşılmasını sağlamıştır. Görüşmeler sırasında öğretmenler tarafından doğrudan “tükenmişlik dinamikleri” olarak ifade edilmeyen ancak “çevrimiçi görüşme dinamikleri” olarak kodlanan bazı faktörlerin literatürde tükenmişlikle ilişkilendirilmiş olması dikkat çekicidir. Bu da çevrimiçi görüşmelerin tükenmişlik üzerinde dolaylı bir etkisi olabileceğine dair ipucu vermektedir.

### **3.2 Süreç**

Araştırma 2022 güz döneminde başlayıp, 2024 haziran ayında tamamlanmıştır. Görüşmeler, Balıkesir Milli Eğitim Müdürlüğü’nden gerekli olan izinler alınarak yapılmıştır. Alınan izin belgesi EK-4’te sunulmuştur. Araştırmanın katılımcıları olan öğretmenlerin (örneklem bir sonraki başlıkta detaylı olarak anlatılmıştır) görüşmelerde içten ve samimi oldukları gözlemlenmiştir. Görüşme öncesinde katılımcılara çalışmanın amacı hakkında bilgi verilmiştir. Öğretmenler görüşmeye gönüllü olarak katılmış ve görüşme öncesinde gönüllü katılım formu imzalamışlardır. Görüşme öncesinde öğretmenlerle görüşülerek müsait olup olmadıkları tespit edilmiştir. Görüşmeler daha sonra ders saatlerini etkilemeyecek şekilde planlanmış ve gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler esnasında öğretmenlerden ses kaydı alınabileceğine dair izin istenmiş ve görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Araştırmada toplam on yedi saat kırk üç dakikalık bir ses kaydı oluşmuş ve bu ses kaydının transkript çalışması



araştırmacı tarafından yapılmıştır. Öğretmenlerin kendilerine yöneltilen sorularda zaman zaman ses tonu ve mimikleriyle, sorgulanan zaman dilimini, Covid-19 pandemi dönemini tekrar yaşadıkları gözlemlenmiştir. Görüşme yapılan öğretmenlerin bilgileri ve çalıştıkları okullar araştırmanın etik kuralları gereği gizli tutulmuştur.

### 3.3 Evren ve Örneklem

Bu araştırma, konunun ayrıntılı ve derinlemesine incelenebilmesi için Balıkesir devlet okullarında görev yapan, özellikle pandemi döneminde toplantı, hizmetiçi eğitim, ders, seminer, gibi etkinliklerde çevrimiçi görüşme programlarını yoğun bir şekilde kullanan otuz yedi öğretmenden üzerinde gerçekleştirilmiştir. Üstelik bazı öğretmenler bu programları hâlâ kullanmaktadır.

Katılımcılara amaçlı örnekleme (purposive sampling) yoluyla ulaşılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemi, zengin bilgiye sahip olduğu düşünölen, belli ölçütleri karşılayan veya belli özelliklere sahip durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmak istendiği zaman tercih edilir. Araştırmacı konuyla ilgili olguları, olayları ve bunlar arasındaki ilişkiyi keşfetmeye çalışır (Büyüköztürk vd., 2012). Araştırmacı, çalışmasını sadece kolay ulaşılabilir örneklem gruplarıyla yürütmez. Aynı zamanda araştırma sorusuna en uygun bir veya birkaç kendi oluşturduğu ölçütü kullanarak ölçüt durumları ya da denekleri bulmaya ve araştırmasına dahil etmeye çalışır (Fraenkel ve Wallen, 2005).

Öğretmen seçiminde öğretmenlerin sosyo-ekonomik açıdan farklı bölgelerdeki okullarda çalışıyor olmasına dikkat edilmiştir. Araştırmanın ilk zamanlarında örneklem grubu homojen bir yapı izlerken, süreç ilerleyip görüşme sayısı arttıkça verilen cevaplardan da yola çıkılarak örneklemin çeşitlendirilmesine ihtiyaç duyulmuş ve farklı örneklem grupları ile çalışılmıştır. Okul türündeki farklılıkları ortaya çıkarmak için okul öncesi, ilkokul (örneğin bir köy okulunda birleştirilmiş sınıf okutan), ortaokul, lise, meslek lisesi, fen lisesi, imam hatip lisesi ve özel eğitim olmak üzere çeşitli eğitim kademelerinden öğretmenler seçilmiştir. Branş bazında ise derslerin birçoğuna ağırlık verilmeye çalışılarak, farklı branşlarda öğretmenlerin neler yaşadıkları ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin branşlara göre dağılımı aşağıdaki tabloda verilmiştir.

**Tablo 3.1:** Görüşme yapılan öğretmenlerin branş ve okul türüne göre dağılımları.

Branş/Görev	Okul Türü	Görüşme	
		Yapılan Kişi	Öğretmen(ler)
		Sayısı	
Fen Bilimleri	Ortaokul	3	Yasemin, Yavuz, Mehmet
Sosyal Bilgiler	Ortaokul	1	Şeyma
Türkçe	Ortaokul	2	Emre, İrem
Tarih	Lise	2	Esra, Gamze
İngilizce	Lise	1	Aylin
Edebiyat	Lise	1	Fatma
Matematik	Lise	2	Elif, Murat
Matematik	Ortaokul	1	Burak
İHL Meslek Dersleri	Lise	1	Zeynep
Sınıf Öğretmeni	İlkokul	9	Gizem, Mert, Ömer, Meltem, Nilüfer, Arda, Cansu, Gülay, Alper
Rehberlik (PDR)	Lise- Ortaokul	1	Selin
Biyoloji	Lise	2	Ayşe, Aslı
Beden Eğitimi	Lise- Ortaokul	1	Ahmet
Felsefe	Lise	1	Barış
Anasınıfı	Okul Öncesi	2	Derya, Pınar
Bilişim Teknolojileri	Lise	1	Seda
Özel Eğitim	Özel Eğitim	1	Merve
Coğrafya	Lise	1	Onur
Elektrik-Elektronik Teknolojisi Alanı	Meslek Lisesi	1	Uğur
Kimya	Lise	2	Zehra, Tuğba
Yönetici	Lise- Ortaokul	1	Kerem

Burada gösterilen isimler öğretmenlere bu araştırma boyunca hitap etmek için verilmiş olan takma adlardır.

Ayrıca bulgular bu takma adlar kullanılarak sunulmuştur. Bu takma adlar Tablo 3.1’de listelenmiştir.

### 3.4 Veri Toplama Araçları

Balıkesir genelinde Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı devlet okullarında görev yapan öğretmenlerle, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı-yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme, nitel araştırmalarda çok fazla tercih edilen veri toplama yöntemlerinden biridir. Sebebi ise; katılımcıların bir konu hakkındaki

görüşlerini, tutumlarını, niyetlerini, deneyimlerini ve duygularını ortaya çıkarmada çok etkili olması ve temelde konuşmaya dayanmasıdır. Görüşmeci önceden, araştırdığı konu ile ilgili hazırladığı soruları sorma ve bu sorular hakkında ayrıntılı bilgi almak için ek sorular sorma lüksüne sahiptir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Görüşme soruları için literatür taraması yapılarak, araştırılan konuya özel sorular hazırlanmıştır. Sorular hazırlanırken soruların kolay ve anlaşılır olmasına, kısa yanıtla geçirilebilecek evet-hayır tarzı sorular olmamasına, konuya özgü olmasına, yönlendirme yapmamasına, mantıklı bir sıra izlemesine, konuyu aydınlatabilecek tarzda sondaj sorular olmasına özen gösterilmiştir. Hazırlanan sorular hakkında altı uzmanın görüşü alınmış ve uzmanlardan gelen dönütler neticesinde sorular tekrar düzenlenmiş, sorulara EK-3'te olduğu gibi son hali verilmiştir. Görüşme formu dört kategoriden (A, B, C, D) oluşmaktadır. A kategorisinde çevrimiçi görüşmeler öncesine ilişkin görüşler, B kategorisinde çevrimiçi görüşmeler esnasında yaşananlar, C kategorisinde çevrimiçi görüşmeler sonrasında ilişkin görüşler ve D kategorisinde çevrimiçi görüşmelerin hayatımız üzerindeki genel etkisi hakkında sorular sorulmuştur.

### **3.5 Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi**

Elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur (Erlingsson ve Brysiewicz, 2017). Bu yöntemle göre kodlama işlemi hiyerarşik olarak anlam üniteleri, yoğunlaştırılmış anlam üniteleri, kodlar, kategoriler, temalar, kapsayıcı tema ve/veya benzeri yapılar yardımıyla (Erlingsson ve Brysiewicz, 2017) organize edilerek yorumlanmaktadır.

Bu kapsamda analizin ilk adımında, toplanan veriler anlam ünitelerine ayrılmış ve toplamda 9817 anlam birimine ulaşılmıştır. Her bir anlam ünitesi, katılımcılar tarafından aktarılan duygu ve düşünceleri yansıtacak şekilde bölünmüştür. Anlam ünitelerine ayırma işleminde MAXQDA programı kullanılmış ve böylece daha verimli ve pratik bir kodlama süreci yürütülmüştür. Ayrıca anlam üniteleri bazen tek bir kelime, bazen de birkaç kelime grubu ya da cümleye karşılık gelmektedir.

Anlam ünitelerine ayrılan veriler sonrasında kodlama işlemine tabi tutulmuştur. Bu süreçte belli kavramları karşılayan kodlar üretilerek anlam üniteleri bu kodlar ile etiketlenmiştir. Bu sayede, toplanan veriler sistematik bir şekilde analiz edilmiş ve genel temaların oluşmasına yardımcı olacak bir altyapı hazırlanmıştır.

Yapılan kodlama aşamasından sonra benzer kodlar, gruplandırılarak kategorilere dönüştürülmüştür. Böylece oluşturulan kategoriler birbirlerine benzer duygu ve düşünceleri yansıtan kodları bir araya getirdiğinden, analiz daha anlamlı hâle gelmiştir.

Son adımda, kategorilerden elde edilen bulgular, çalışmanın ana bulgularını ve katılımcıların ortak deneyimlerini temsil eden temalara dönüştürülmüştür. Bu kodlama işlemlerinin anlaşılmasını sağlamak amacıyla, her bir temanın kodlaması Erlingsson ve Brysiewicz (2017) tarafından önerilen metodolojiye uygun olarak aşağıda şekiller hâlinde sunulmuştur.

Daha soyut, yorumlanmış içerik		<b>Tema</b>	Teknoloji ve Planlama
		<b>Kategori</b>	Teknoloji Kullanımı ve Deneyimleri
		<b>Kod</b>	teknoloji kullanımı/teknolojik yeterlilik ve beceri düzeyi
		<b>Yoğunlaştırılmış Anlam Birimi</b>	Teknoloji becerisi gelişimi
		<b>Anlam Birimi</b>	Teknolojiyi daha iyi öğrendim. (Matematik öğretmeni Murat)
Daha somut, doğrudan içerik			

Şekil 3.1: Teknoloji ve planlama teması örnek kodlama.

Daha soyut, yorumlanmış içerik		<b>Tema</b>	Duygu Durum, Sağlık ve Yorgunluk
		<b>Kategori</b>	Bedensel Sağlık
		<b>Kod</b>	göz-baş-sırt-bel ağrısı/ses yorgunluğu/fiziksel rahatsızlıklar
		<b>Yoğunlaştırılmış Anlam Birimi</b>	Sırt, bel ve gözde ağrılar mevcut
		<b>Anlam Birimi</b>	Sırt ağrısı, bel ağrısı, göz ağrıları oluyordu. (Rehber öğretmen Selin)
Daha somut, doğrudan içerik			

Şekil 3.2: Duygu durum, sağlık ve yorgunluk teması örnek kodlama.

Daha soyut, yorumlanmış içerik	<b>Tema</b>	Yönetim ve Verimlilik
	<b>Kategori</b>	Performans ve Verimlilik
	<b>Kod</b>	çoklu görev
	<b>Yoğunlaştırılmış Anlam Birimi</b>	Çoklu iş.
	<b>Anlam Birimi</b>	Birçok işi bir anda çıkardık. (Biyoloji öğretmeni Aslı)
Daha somut, doğrudan içerik		

Şekil 3.3: Yönetim ve verimlilik teması örnek kodlama.

Daha soyut, yorumlanmış içerik	<b>Tema</b>	Kişisel ve Profesyonel Gelişim
	<b>Kategori</b>	Evde Çalışma Koşulları ve Aile Dinamikleri
	<b>Kod</b>	dikkat dağıtan unsurlar
	<b>Yoğunlaştırılmış Anlam Birimi</b>	Görüşme esnasında dikkat dağıtıcı unsurlar arasında internet bağlantısının kesilmesi ve aile bireylerinin veya küçük çocukların müdahalesi yer alır.
	<b>Anlam Birimi</b>	Görüşme esnasında dikkatimizi dağıtan unsurlar internet bağlantısının kesilmesi, odada olduğun için aile bireyleri yaşıyorsa ve küçük çocuk varsa odaya girmesi, senden bir şeyler istemesi gibi durumlar dağıtabilir. (Meslek dersleri öğretmeni Zeynep)
Daha somut, doğrudan içerik		

Şekil 3.4: Kişisel ve profesyonel gelişim teması örnek kodlama.

Daha soyut, yorumlanmış içerik		<b>Tema</b>	Katılımcı Faktörü ve İletişim
		<b>Kategori</b>	İletişim ve Etkileşim
		<b>Kod</b>	tek taraflı iletişim/pasif/geri bildirim-dönüt
		<b>Yoğunlaştırılmış Anlam Birimi</b>	Cevapsız sorular.
		<b>Anlam Birimi</b>	Soru sorduk cevap alamadık. (İngilizce öğretmeni Aylın)
Daha somut, doğrudan içerik			

**Şekil 3.5:** Katılımcı faktörü ve iletişim teması örnek kodlama.

Daha soyut, yorumlanmış içerik		<b>Tema</b>	Tükenmişlik Dinamikleri
		<b>Kategori</b>	Tükenmişliğe Sebep Olan Faktörler
		<b>Kod</b>	tükenmişlik kaynakları/nedenleri
		<b>Yoğunlaştırılmış Anlam Birimi</b>	Yetersizlik hissi.
		<b>Anlam Birimi</b>	Sebebi kendimi yeterli ifade edememek, çocuklara dersleri anlatamadığımı düşünmek, konuların yetişmediğini düşünmek, faydalı olamamak bunlar. (Özel eğitim öğretmeni Merve)
Daha somut, doğrudan içerik			

**Şekil 3.6:** Tükenmişlik dinamikleri teması örnek kodlama.

Ayrıca bulgular bölümünde sunulan bilgiler, öğretmenlerin alıntlarıyla delillendirilmeye çalışılmıştır. Alıntılar bir veya birden fazla cümleden ve dolayısıyla birden fazla anlam biriminden oluşabilmektedir. Bu bağlamda bazı öğretmenlerden gelen alıntılarının farklı temalar altında tekrar tekrar kullanıldığı olmuştur. Bu durum aynı alıntının birden fazla anlam birimi tarafından oluşturduğunu, başka bir deyişle farklı kodlarla etiketlendiğini göstermektedir. Dolayısıyla alıntı tekrarlanmış gibi görünse de aslında anlam bütünlüğünü desteklemek için alıntının tamamı diğer anlam birimini de içerecek şekilde verilmiştir. Bu sayede öğretmenlerin bilgi ve deneyimleri verilerin daha geniş bir şekilde değerlendirilmesini sağlamış ve çalışmanın güvenilirliğine katkı sağlamıştır.

### 3.6 Geçerlik ve Güvenirlik

Bu bölümde, çalışmanın bilimsel altyapısını desteklemek ve ulaşılan bulguların sağlam temellere dayandığını göstermek açısından gerçekleştirilen çalışmalar ele alınmaktadır. Bu çalışma için uygulanan geçerlilik ve güvenilirlik yöntemleri aşağıda belirtilmektedir:

- ◊ Çalışma öncesinde özellikle araştırma soruları geniş bir literatür taramasına dayalı olarak geliştirilmiştir. Dolayısıyla, analiz aşamasında kavramsal çerçeve iyi anlaşıldığından, öğretmenlerin ifadelerinin amaçlanan anlamını belirlemek daha kolay olmuş ve bu da iç güvenilirliği artırmıştır (LeCompte ve Goetz, 1982).

Lincoln ve Guba (1985), çalışmaların inandırıcılığını artırmak adına araştırmacılara bir dizi strateji önermektedir. Bunlar arasında uzun süreli etkileşim, derinlik odaklı veri toplama, çeşitleme, uzman incelemesi ve katılımcı teyidi yer almaktadır. Bu noktada, aşağıdaki üç maddede ifade edilen süreç Lincoln ve Guba (1985) tarafından önerilen stratejilere dayanmaktadır:

- ◊ Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde güvenilir bir atmosfer oluşturmak ve samimi cevaplar için yeterli zaman sağlamak amacıyla yeterli süre verilmiş ve hatta bazı görüşmeler 45 dakika kadar sürmüştür. Bu da toplanan verilerin geçerliliğini artırmaktadır. Ayrıca çalışmada 37 öğretmen ile görüşme yapılarak görüşülen kişi sayısı artırılarak çeşitlilik sağlanmış ve araştırılan konunun doğru bir şekilde yansıtılması olasılığı artmıştır. Böylece çalışmadaki geçerlik ve güvenilirlik desteklenmiştir.
- ◊ Görüşmeler geniş bir zaman dilimine yayılmış ve uzun bir süreçte veriler elde edilmiştir. Bu anlamda çevrimiçi görüşmelerin yaygın olduğu pandemi döneminde öğretmenlerle görüşme yapmak daha olumsuz bir etki yaratabilecekken, çalışma pandemi sonrasında gerçekleştirilmiş ve böyle bir etki yaşanmamıştır. Dolayısıyla veriler sağlıklı bir şekilde toplanmış, bu durum çalışmanın geçerliğine ve güvenilirliğine katkı sağlamıştır.
- ◊ Görüşmeler çeşitli okul türlerinden, yaş gruplarından ve sosyo-ekonomik bölgelerden farklı öğretmenlerle yapılarak, farklı durumlar seçilmiştir. Böylece

çalışmanın hem geçerliği hem de güvenilirliği açısından daha nitelikli veri toplanmıştır.

- ◇ Erlandson vd. (1993) çalışmalarında üç tür katılımcı teyidi belirlemişlerdir. Bunlardan biri de şudur: araştırmacı, topladığı verilerin hemen ardından, topladığı verileri özetleyip katılımcıdan bu verilerin doğruluğu üzerine düşünmesini talep edebilir. Buradan hareketle görüşmeler sırasında, toplanan verileri teyit etmek amacıyla öğretmenlere zaman zaman “Bunu mu demek istediniz?” veya “Bunu, bu şekilde mi anlamalıyım?” gibi konuyu netleştirici sorular sorularak, yorumlamanın doğruluğu artırılmıştır. Bu da çalışmanın güvenilirliği ve geçerliğini olumlu yönde etkilemiştir.
- ◇ Erlandson vd. (1993) araştırmadan elde edilen sonuçların “aktarılabiliirliğini” artırmaya yönelik iki yol önermektedir: ayrıntılı betimleme ve amaçlı örnekleme. Bu bağlamda çalışma, birçok konuyu alıntılarla destekleyerek anlatmaktadır. Veriler toplanan verilere uygun olarak aktarılmıştır. Yorumlar ile doğrudan alıntılar birbirlerinden ayırt edilebilecek bir anlatım diliyle sunulmuştur. Ayrıca örneklem seçiminde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmaktadır. Bu, Erlandson vd. (1993)’e göre nitel çalışmalarda aktarılabiliirliği artırmak adına olguların hem kendine özgü durumlarını hem de farklı özelliklerini ortaya çıkarmaktadır. Böylece çalışmanın geçerliği de artırılmıştır.
- ◇ Erlandson vd. (1993) tutarlık incelemesi yönteminin veri toplama araçlarının oluşturulması, toplanması ve analiz edilmesi süreçleri boyunca takip edilmesi gerektiğini ortaya koymuşlardır. Bu nedenle veri toplama aracı olan görüşme soruları, nitel araştırma yöntemleri konusunda deneyimli uzmanların görüşlerine dayanılarak hazırlanmıştır. Bu noktada sorular, katılımcıları etkileyebilecek herhangi bir ifade veya davranıştan kaçınacak şekilde tasarlanmış ve böylece geçerlilik açısından güçlendirilmiştir.
- ◇ Erlandson vd. (1993) uygulanan diğer bir strateji teyit incelemesidir. Burada amaç, başlangıç aşamasından sonuç aşamasına kadar araştırmacının araştırma faaliyetlerinde tutarlı davranıp davranmadığını belirlemek amacıyla araştırmayı dışarıdan bir bakış açısıyla incelemektir. Bu amaçla çalışmanın analiz aşamasında



ChatGPT 3.5 ve 4'ten de yararlanılmıştır. Kodlama aşamasında tutarlılığa katkı sağlamak açısından araştırmacı, temsil edilen kod altındaki anlam ünitelerini ChatGPT'ye yorumlaması için sunarak kodlamayı tekrar kontrol etmiştir. Bu sayede yapay zekadan da yararlanılarak kodların ne kadar sağlıklı kodlandığı farklı bir bakış açısıyla da değerlendirilmiştir.

- ◊ Puanlayıcılar arası güvenilirlik için araştırmacı, analiz sonucunda elde ettiği verileri bir Excel tablosunda her satır ayrı bir anlam birimini temsil edecek şekilde düzenlemiş ve bir yardımcı araştırmacıya göndermiştir. Kodlama için kullanılacak kodlar da ayrı bir Excel sayfasında sunulmuştur. Yardımcı araştırmacı 17 yıldır bilişim teknolojileri öğretmeni olarak çalışmaktadır. Yardımcı araştırmacıdan her bir anlam birimi için uygun kodu ilgili sütuna kodlaması istenmiştir. Kodlama süreciyle ilgili gerekli açıklamalar yardımcı araştırmacıya yapılmıştır. Görüşme yapılan öğretmen sayısının ve sorulan soruların fazla olması sebebiyle bu işlem bir öğretmene ait görüşme metinleri üzerinden yapılmıştır.

Yardımcı araştırmacı kodlama sürecini tamamladıktan sonra, araştırmacının kendi kodlaması aynı dosyada ayrı bir sütuna eklenerek gösterilmiştir. Bu sayede iki kodlama seti arasında bir karşılaştırma yapılabilmektedir. Eğer iki sütunda da aynı kodlar kullanılmışsa, bu durum “1” olarak ayrı bir sütunda gösterilmiştir. Tersine, farklı kodlar kullanılmışsa “Aynı değil” olarak belirtilmiştir. Son adımda, Cohen'in Kappa katsayısına göre hesaplama yapılmış ve bu bağlamda “1” değeri ile işaretlenen hücreler toplanmış ve elde edilen değer toplam anlam birimi sayısına bölünerek, kodlar arasında %74'lük bir uyum oranı hesaplanmıştır.

Landis ve Koch (1977) çalışmasına göre; 0'dan küçük değerler uyumsuzluğu, 0.01-0.20 zayıf uyumu, 0.21-0.40 orta düzeyde uyumu, 0.41-0.60 kabul edilebilir uyumu, 0.61-0.80 iyi uyumu, 0.81-1.00 ise mükemmel uyumu göstermektedir.

Bu kapsamda, çalışmanın sonuçları kodlama sürecinin iyi uyuma karşılık geldiğini ve güvenirliliğin sağlandığını göstermektedir. Ancak bu oranın daha yüksek çıkmamasının sebebi, kodlama sürecini zorlaştıran büyük bir kod havuzunun bulunmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

#### 4. BULGULAR

Bu tez çalışmasının amacı, “Pandemi sırasında eğitim sorunlarına çözüm olarak sunulan ve günümüzde yaygın olarak kullanılan çevrimiçi ders ve toplantı faaliyetlerinin, öğretmenlerin yaşadığı tükenmişlik hissine olan etkisi nedir?” sorusuna cevap bulmaktır. Bu bağlamda görüşmeler yoluyla toplanan veriler, titiz bir şekilde analiz edilmiş ve bu başlık altında ayrıntılı bir şekilde sunulmuştur. Tükenmişlik, aniden ortaya çıkmayan ve çeşitli faktörlerden etkilenen karmaşık bir durumdur. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde sorulan sorulardan bir tanesi tükenmişliği sorgularken, diğer sorular daha çok çevrimiçi görüşmelerin öğretmenler üzerindeki etkisine dayalıdır. Bu sorular dolaylı yoldan tükenmişliğin sebeplerine ve etkilerine götürebilecek yapıda hazırlanmıştır. Bu sebeple tükenmişliğe etki edebilecek çeşitli faktörler göz önünde bulundurularak yapılan detaylı analiz, geniş kapsamlı bulgular ortaya koymuştur. Elde edilen bulguların, konunun çok boyutlu yapısını aydınlatarak, çalışma alanına yeni bakış açıları kazandıracağı düşünülmektedir.

Bulgular temelde 7 tane tema ve 14 tane kategori altında toplanmıştır. Ancak bu temalardan “Analize Dahil Edilmeyen” teması altında yer alan anlam birimleri, başka kodlamalar altında değinildiği ya da çalışma açısından yeterli anlam taşımadığı için analiz dışı bırakılmıştır ve dolayısıyla çalışma 6 tane temadan oluşmaktadır. Ayrıca ilgili tema altında, frekansları ve kodları gösteren şekillere yer verilmiştir. Kimi zaman, bazı kodlar diğer kodların anlamlarıyla örtüştüğü için bir arada sunulmuştur. Bu yöntem, kodların ve temaların daha kapsamlı ve bütüncül bir şekilde anlaşılmasını kolaylaştırmak amacıyla uygulanmıştır.

Aynı zamanda araştırmanın anlaşılmasını kolaylaştırmak ve metodolojik yapısının görsel bir sunumunu ortaya koymak amacıyla Şekil 4.1 oluşturulmuştur. Bu şekil, çevrimiçi canlı görüşme dinamikleri ile tükenmişlik dinamiklerinin birbirleriyle nasıl iç içe geçtiğini ve birbirinden ayrı düşünülemez olduklarını görsel olarak temsil etmektedir. Şekildeki çizgiler, çevrimiçi görüşme sürecinde karşılaşılan ve bazıları tükenmişlikle ilişkilendirilen çeşitli dinamikleri simgelemektedir. Bu durum, çevrimiçi görüşmelerin bireylerin duygu durumları üzerindeki çok boyutlu etkilerini ve bu etkilerin tükenmişlikle nasıl karmaşık ve derin bir ilişki içinde olduğunu ortaya koymaktadır. Aynı zamanda, bu bulgular, tezin ortaya koymaya çalıştığı gömülü teorinin temelini oluşturmaktadır.



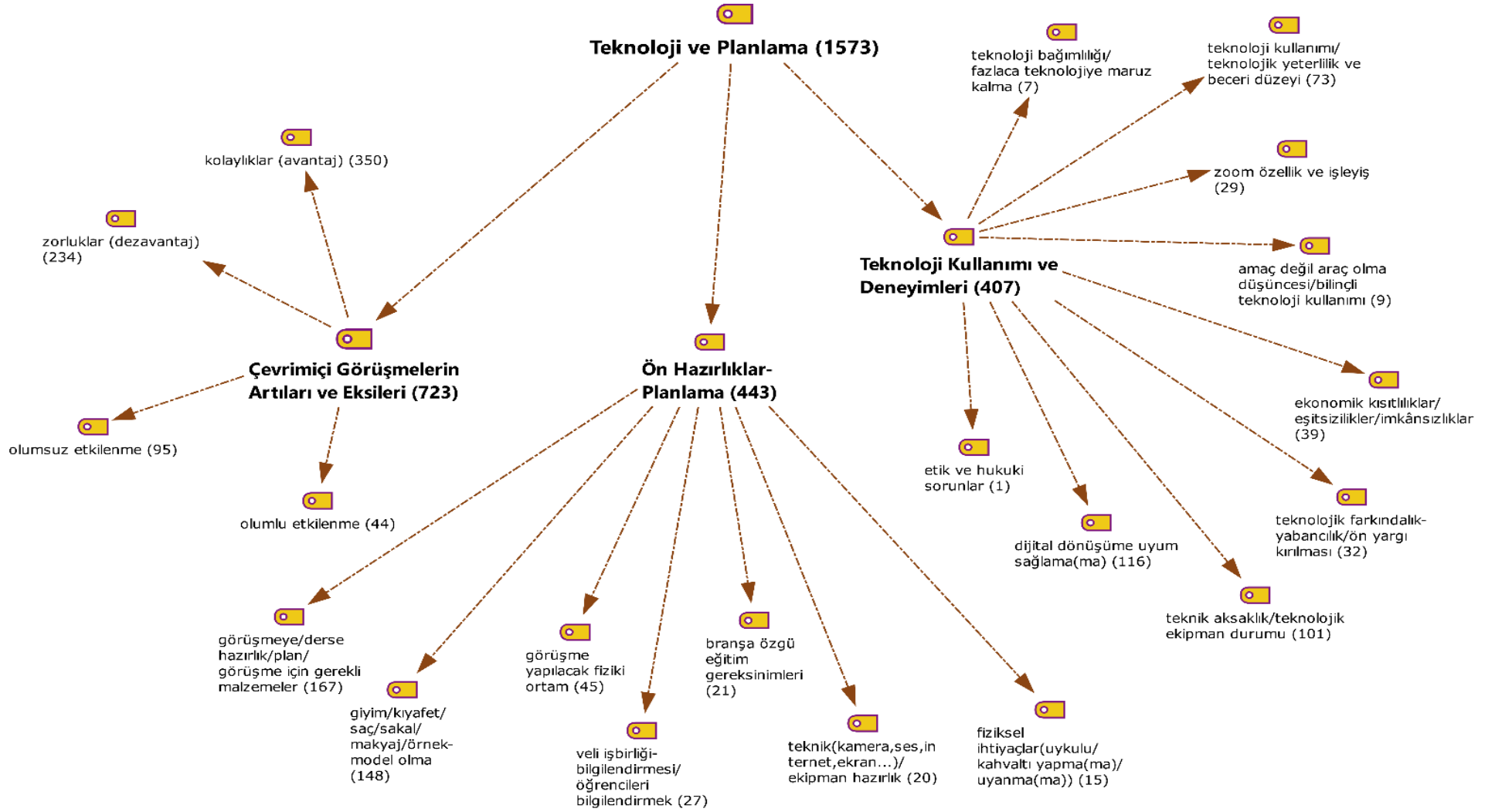
**Şekil 4.1:** Çevrimiçi görüşme ve tükenmişlik etkileşim modeli.

#### **4.1 Çevrimiçi Görüşme Dinamikleri**

Bu bölüm, çevrimiçi görüşme süreçlerinin genel çerçevesini çizen çeşitli temaların kapsamlı bir incelemesini sunmaktadır. Her bir tema, çevrimiçi görüşmelerin nasıl algılandığı, nasıl deneyimlendiği ve bu süreçlerin katılımcılar üzerindeki uzun vadeli etkileri açısından ele alınmaktadır. Çalışmada ele alınan temalara ilişkin kod modelleri, ilgili tema başlıkları altında şekiller halinde sunulmuştur. Bu şekiller kod frekanslarını göstermekte ve her bir temanın ne sıklıkla ortaya çıktığını ve veri içindeki dağılımını açıkça ortaya koymaktadır.

##### **4.1.1 Teknoloji ve Planlama**

Bu bölümde pandemi sırasında, fiziksel bir çalışma ortamında çalışamayan öğretmenlerin deneyimlerine ve özellikle çevrimiçi görüşmelerin teknik boyutuna odaklanılmıştır. Bu bağlamda uzaktan çalışma yöntemlerinin avantaj ve dezavantajları üzerinde durulmuştur. Toplantı öncesi hazırlık da önemli bir tartışma konusu olarak öne çıkmaktadır. Ayrıca çevrimiçi görüşmelerin günlük hayata nasıl entegre edildiği ve bu etkileşimlerin olumlu yönleri daha ayrıntılı biçimde anlatılmıştır.



Şekil 4.2: Teknoloji ve planlama kod alt kod modeli.

#### 4.1.1.1 Çevrimiçi Görüşmelerin Artıları ve Eksileri

Pandemi ile zorunlu hâle gelen çevrimiçi görüşmeler, teknolojinin bize sunduğu avantajları tekrar fark ettirmiş olsa da bu geçişin getirdiği olumsuz etkiler göz ardı edilemez. Yeni normalimiz haline gelen bu görüşmeler aynı zamanda bazı sorunlarla mücadele etmemizi zorunlu kılmıştır. Bu anlamda görüşme kayıtlarında sıkça rastlanan “olumsuz” ifadesinin kullanımı, çevrimiçi görüşmelerin genel algısının ve deneyimlerin olumsuz yönde yoğunlaştığını, öğretmenlerin çevrimiçi görüşmelere yönelik tutum ve görüşlerinde büyük bir çeşitlilik bulunduğunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle “*inanç/tutumlar*” kodu oluşturularak, söz konusu tutumlar analiz edilmiştir. Öğretmenlerin çevrimiçi görüşmelere yönelik tutumlarının, bu ortama uyum sağlamalarını büyük ölçüde etkilediği görülmüştür. Bu konuyla ilgili olarak anasınıfı öğretmeni Pınar, bazı meslektaşlarının ve velilerin kendilerini çevrimiçi ortamda eğitim yapılamayacağına inandırdıklarını ve bu yüzden olumsuz bir sonuçla karşılaştıklarını ifade etmiştir. Benzer şekilde, fen bilimleri öğretmeni Yasemin de pandemi öncesinde çevrimiçi görüşmelere karşı olumsuz bir tutuma sahip olduğunu, hatta bunları bir “kâbus” olarak nitelendirdiğini itiraf etmiştir.

Bunlardan yola çıkarak, çevrimiçi görüşmelerin nasıl olumsuz bir etki ortaya çıkardığını tarif eden anlam birimlerini işaretlemek amacıyla “*olumsuz etkilenme*” kodu oluşturulmuştur. Birçok öğretmen, çevrimiçi görüşmelerde çeşitli faktörlerin olumsuz yönde etkilenmeye sebep olduğunu ifade etmiştir. İngilizce öğretmeni Aylin’e göre bu faktörlerden biri “katılımın çok az olması” iken; tarih öğretmeni Esra’ya göre “katılımcı performansının düşük olmasıdır”. Sınıf öğretmeni Nilüfer ise “Bağlantıların kopması, o bizi çok olumsuz etkiledi.” diyerek teknik sorunlara (bağlantı, mikrofon, kamera problemleri) işaret etmiştir. Sınıf öğretmeni Arda “Çocukların annelerinin telefonlarını kullanmalarının” da buna sebep olabileceğini söylemiştir. Çünkü “telefon çaldığında, annesi ‘ver oğlum’” demektedir.

Bunların yanı sıra çevrimiçi ortamda öğrencilerin sosyalleşme ve akranlarından öğrenme fırsatlarının sınırlı olması, öğrencilerin davranışsal ve bilişsel gelişimlerini olumsuz etkilemektedir. Matematik öğretmeni Elif aşağıdaki ifadeyle bu konuya dikkat çekmektedir:

“İlkokul, ortaokul çocuğu arkadaşları ile oyun oynarken hatta kavga ederken, tartışırken bile pek çok şey öğreniyor. Hem davranış açısından hem düşünce açısından, kendini geliştiriyor. Yargılar oluşturuyor, benlik kavramı gelişiyor, bütün bunlar anlamında çok yetersiz kaldık aslında.”

Yönetici olan Kerem'e göre çevrimiçi görüşmeler insan ilişkileri açısından yetersizdir ve pandeminin de bu durum üzerinde etkisi vardır:

“Salgın döneminde hep yaşadık. Evinin önünden biri geçse de laf atsak dedik. Şimdi işimizde, çıktığımız sokakta birilerine selam verip alıyoruz, ayaküstü bir dk. hâl hatır ediyoruz ama mekanlar farklı olduğunda bunları yapamıyorsun. Karşıdakinin sesini almakla yalnızlık giderilmiyor. İnsan bir arada ise insanın kıymeti önemli. Tek başına yaşadıktan sonra senin yaşadığın çevreyi senden başka kimse görmüyorsa hayat tamamen senin etrafında dönüyor demektir.”

Ayrıca kimya öğretmeni Tuğba çevrimiçi görüşmelerde yaşanan olumsuz etkileşim ve sıkıntıların, öğrencilerin ve öğretmenlerin motivasyonunu, genel verimliliğini azalttığına hatta “gevşeklik ve boş vermişliğe” sebep olduğuna dikkat çekmiştir. Tuğba öğretmen aynı zamanda öğrencilerle şakalaşmayı, konuşmayı, göz teması kurmayı sevdiğini ancak çevrimiçi ortamın bunları sağlamada yetersiz kaldığı için sıkıntı yaşadığını belirtmiştir. Öte yandan tarih öğretmeni Esra ise “Evde aynı anda birkaç tane cihazı çalıştırdığımızda o radyasyon ortamında durmak hepimizi olumsuz etkiliyor.” demiştir. Bunların yanında öğrencilerinin ev yaşamlarına dair mahrem konulara şahit olan tarih öğretmeni Esra huzursuzluğunu şöyle dile getirmiştir:

“Öğrenciye soru sordum. Mikrofonunuz açık olsun dedim. Çocuk mikrofonunu açtığında evde farklı bir tartışma, ekonomik parayla ilgili bir tartışmaya denk geldim. O duruma denk gelmek beni olumsuz yönde etkiledi.”

Türkçe öğretmeni İrem, evde diğer aile üyeleriyle birlikte yapılan görüşmelerde, “arkadan gelen kardeş sesi ve gürültünün kendisini olumsuz yönde etkilediğini” söylemiştir. Bunun yanı sıra sınıf öğretmeni Cansu, öğrencilerin “konuları yeterince anlamadıklarını” olumsuz bir durum olarak nitelendirmiş ve “sonradan fark ettiğim zaman üzüldüm” diyerek ifade etmiştir. Sınıf öğretmeni Gülay özellikle sayısal derslerde ciddi eksiklikler olduğuna işaret etmiştir. Elektrik-elektronik öğretmeni Uğur'a göre çevrimiçi görüşmelerin olumsuz yönü “öğrencilerin hiçbir şey yapmadan sınıf geçmeleridir.”

Yaşanan bu olumsuzluklar sonucunda, Uğur öğretmenin “Bizim çok fazla verimli olmadığımızı düşündüm. Aldığın parayı hak etme olayı var ya; sanki hak etmeden

alıyormuşum gibi hissettim, bu yüzden çok düşündüm.” diyerek kendini sorguladığı ve içsel çatışmalar yaşadığı görülmüştür.

Diğer yandan kimya öğretmeni Zehra, öğrencilerin görüşmelere “görünür olmak” için katılmasının kendisini olumsuz etkilediğini vurgulamıştır. Felsefe öğretmeni Barış da “Duyarsız olan öğrencilere” işaret ederek, onların olumsuz etkilediğini bildirmiştir. Bu konuyla ilgili gerekçesini İngilizce öğretmeni Aylin ise “keşke herkes aynı şartlara sahip olsa” diyerek göstermiştir.

Her ne kadar çevrimiçi platformların olumsuz etkileri sıkça gündeme gelse de bireyler ve kurumlar için sunduğu olumlu etkileri göz önünde bulundurmak gerekmektedir. Bu sebeple çevrimiçi görüşmelerin kişiler üzerindeki olumlu etkilerini detaylı bir şekilde analiz etmenin uygun olacağı düşünülmüştür. Nitekim “*olumlu etkilenme*” kodu altında yapılan analiz, çevrimiçi görüşmelerin nasıl avantajlar sunduğunu ve insanların günlük yaşamlarına nasıl entegre olduğunu netleştirmede yardımcı olmuştur. Aynı zamanda bu etkileşimlerin olumlu yönlerini göstermiştir.

Bu anlamda İngilizce öğretmeni Aylin özellikle pandemi gibi bir dönemde çevrimiçi görüşmelerin insanları tamamen izole olmaktan koruduğu ve psikolojik açıdan iyi geldiğini ifade etmiştir. Aynı zamanda sosyal bilgiler öğretmeni Şeyma bu platformların insanları uzaklaştırmadığını “aksine yakınlaştırdığını” belirtmiştir.

Beden eğitimi öğretmeni Ahmet, çevrimiçi görüşmelerin farklı yaş gruplarından insanlarla kurulan iletişim ve sosyal etkileşim için teşvik edici olduğunu, “bizden belki 10-15 yaş büyük insanların rahat tavırla konuşmaları cesaret veriyor” sözleriyle ifade etmiştir.

Fen bilimleri öğretmeni Yasemin’in ifadesine göre Zoom gibi çevrimiçi platformlar hastalık bulaşma riskini azaltmak adına olumlu bir çözüm sunmuştur. Bu da hem kendi hayatını hem de başkalarının hayatını olumlu yönde etkilemiştir.

Ayrıca sosyal bilgiler öğretmeni Şeyma “Görüşmelerde öğrencilerimin bir şeyler yemelerine, içmelerine izin veriyordum. Ekranı doğru değil ama kahve rahatlıkla alabiliyorlardı. Bu da onların dersleri daha keyifle dinlemelerine neden oldu.” şeklindeki

öğrenci odaklı yaklaşımıyla, görüşmelerin olumlu bir atmosferde geçmesine katkı sunmuştur.

Bununla birlikte İngilizce öğretmeni Aylin, “öğrencilerin merak ve hevesli olmasının” öğretmenler üzerinde motive edici bir etkiye sahip olduğunu vurgulamıştır. Benzer düşünceleri dile getiren yönetici olan Kerem, “Sizden karşı tarafa geçecek veya sizin karşı taraftan alacağınız enerji, görüşmenin gidişatını doğrudan etkileyebiliyor.” demiştir.

Biyoloji öğretmeni Ayşe’ye göre “katılımcı sayısının çok olması” görüşmeleri olumlu yönde etkilerken; sosyal bilgiler öğretmeni Şeyma’ya göre “katılan kişilerin nitelikleri” yani eğitim veren kişi “bu alanda ne kadar yeterli ne kadar yetkin ne kadar bilgiye sahip” ise, bu durum katılanları o denli olumlu etkilemektedir. Aynı zamanda tarih öğretmeni Gamze de çevrimiçi platformlarda “bazı şeyleri karşılıklı paylaşabilmenin olumlu etkisini” dile getirmiştir.

Sonuç olarak, çevrimiçi görüşmelerin herkes üzerinde farklı olumlu etkileri olduğunu görmekteyiz. Bu süreçlerin kişisel tercihler, yaşam tarzları ve eğitim yaklaşımlarına göre değiştiği ve her birey için ayrı bir önem taşıdığı anlaşılmaktadır.

Pandemi süreci, çevrimiçi görüşmelerin önemini artırmış ve bu alandaki hızlı dönüşüm, çevrimiçi görüşmelere olan talebi ve bu görüşmelerin getirdiği avantajları daha da belirginleştirmiştir. Bu bağlamda çevrimiçi görüşmelerin sunduğu avantajlar, “*kolaylıklar (avantaj)*” kodu ile analiz edilmiştir. Birçok öğretmenin, çevrimiçi görüşmelerin hayatı kolaylaştırması konusunda aynı cümleleri kurduğu görülmüştür. Örneğin fen bilimleri öğretmeni Yasemin “Aslında ofiste çalıştığım süre boyunca hayatımı çok daha kolaylaştırdı.” derken, felsefe öğretmeni Barış “Hayatı çok kolaylaştırdığını gördüm.” demektedir. Öğretmenler evden çalışmanın verdiği rahatlığı, güvenliği ve konforu da kolaylık olarak algılamış; “ev ortamı”, “kendi mekânın”, “Evinizin konforundasınız. Elinizin altında çayınız, kahveniz var.”, “kendi ortamında” gibi kelimeler kullanarak ifade etmişlerdir.

Bayan öğretmenler, evde olmanın verdiği rahatlıkla hem görevlerini sürdürmüşler hem de ev işlerini ve sorumluluklarını yerine getirebilmişlerdir. Bu durumla ilgili neredeyse bayan öğretmenlerin çoğu benzer cümleler kurmuşlardır: “Kendi özel hayatımızı da devam ettirebildiğimizde olumlu yanları var mesela. Toplantıyı dinlerken mutfakta yemeğini



yapabiliyorsun.” (Tarih öğretmeni Esra); “Küçük çocuğun olsa diğer odaya bırakabilirsin.” (Meslek dersleri öğretmeni Zeynep); “Kadınların en büyük olayı o arada çorba koymak, yemek yapmak, mutfağı düzenlemek, bulaşık makinesini yerleştirmek, boşaltmak.” (Kimya öğretmeni Tuğba). Bu anlamda evde, kendi ortamında çalışmanın verdiği rahatlık, bireyin kendini daha özgüvende hissetmesini sağlamıştır.

Diğer yandan tarih öğretmeni Gamze, ev ortamının “Öğrenciler açısından mesela yatarak ders dinlemek, çerez yiyerek ders dinlemek” gibi durumlar oluşturduğuna dikkat çekmektedir. Özellikle dışa dönük olmayan öğrenciler için ev ortamında bulunmanın iyi bir alternatif olduğunu kimya öğretmeni Tuğba aşağıdaki ifadesiyle belirtmiştir:

“Bazıları için belki olumlu da olmuş olabilir orada olmak, ev ortamında olmak. Kimi çocuk çok sevmiyor dışarıda olmayı, sosyalleşmeyi; öyleleri de var. Onlar anlamında da olumlu olmuştur.”

Benzer düşünceleri dile getiren Türkçe öğretmeni Emre şunları söylemiştir:

“Bazı öğrencilerde artı değer de kattı yani özellikle sınıf ortamında arkadaşlarıyla akran iletişiminden kopan, dikkatini tam toparlayamayan veya gruba uyduğundan dolayı ders içinde olamayan öğrenciler online derslerde dersin içindeydiler.”

Ayrıca tarih öğretmeni Gamze, öğrencilerin “kendi mekânında olmasının özgüven verdiği” işaret etmektedir. Kimya öğretmeni Zehra ise ev ortamının sunduğu imkânın öğrenciye göre değişebileceğini “Ama bilinçli olan öğrenci için büyük bir avantaj, şans.” olduğunu belirtmiştir.

Bunların yanında çevrimiçi görüşmeler hem öğretmenler hem de öğrenciler için mekânsal esneklik, ulaşım kolaylığı, zaman ve maliyet tasarrufu sağlamaktadır. Mesela sosyal bilgiler öğretmeni Şeyma “Her an arabanın içerisinde de yapabiliyorum.” ifadesiyle mekânsal esnekliğine işaret ederken, tarih öğretmeni Esra zaman tasarrufuna dikkat çekmektedir. Fen bilimleri öğretmeni Yasemin ise erişilebilirliğe dikkat çekerek “uzaktaki insanlardan eğitim alabiliyorsunuz” demektedir. Öte yandan Felsefe öğretmeni Barış’ın “McLuhan’ın bir sözü var: Dünya global bir köy haline geldi. Bunu sağlayan Zoom oldu.” cümlesi çevrimiçi görüşmelerin coğrafi sınırları aştığını ortaya koymaktadır. Elektrik-elektronik öğretmeni

Uğur da “Ben arabaya binmedim, arabayı çalıştırmadım, benzin yakmadım, dışarıda yemek parası vermedim.” diyerek ulaşım, yemek ve benzin gibi giderlerde tasarruf sağladığını vurgulamaktadır. Maliyet açısından konuya yaklaşan yönetici Kerem, kaynakların sınırlı olduğunu ve bu sayede kaynak israfının önüne geçilebildiğini belirtmektedir. Ayrıca biyoloji öğretmeni Aslı, evde okuldaki kadar ayakta efor sarf etmediğini söyleyerek, daha az güç harcadığını ima etmiştir. Devamında ise “Zoom’dan bana kalan süreyi akademik işlere çevirdim.” diyerek bu gücünü daha verimli işlere yönlendirdiğini söylemiştir.

Çevrimiçi görüşmeler yeni sosyal çevre oluşturma imkânını da beraberinde getirmiştir. Bu anlamda beden eğitimi öğretmeni Ahmet’in “Aldığım Zoom eğitimleri ile yeni arkadaşlar tanıdım ve çevre edindim.” ifadesi bu durumu anlatmaktadır. Yine aynı konuyla ilgili olarak sosyal bilgiler öğretmeni Şeyma “Farklı illerden öğrencilerle tanışma fırsatı buldum.” demiştir. Bu noktada çevrimiçi görüşmeler, “daha fazla insanla görüşme” ve “çok fikir alabilme” fırsatı sağlamıştır.

Diğer yandan sınıf öğretmeni Alper ve biyoloji öğretmeni Aslı, bu sürecin öğretmenleri bilgi ve beceri açısından geliştirdiğini, kişisel ve mesleki gelişimlerine katkı sağladığını vurgulamaktadırlar. Bu bağlamda biyoloji öğretmeni Aslı “O zamana kadar Google Classroom kullanmamıştım.” derken, sınıf öğretmeni Mert “Hiç bilmediğimiz kavramları öğrendik.” demiştir. Aynı zamanda Mert’in “Daha fazla arayış içerisine girdik. Öğrenciye daha fazla yardımcı olabilmek için neler yapabiliriz?” şeklindeki isteği, söz konusu gelişim için ekstra bir çaba harcandığını göstermektedir.

Öte yandan sınıf öğretmeni Mert ve Gülay, çevrimiçi görüşmeler aracılığıyla aradaki bağı kopmamasını, eğitime devam edilmesini, öğrenciler açısından olumlu bulmuşlardır. Bu da pandemi sürecinde çevrimiçi görüşmelerin yalnızca bilgi aktarımı için değil, aynı zamanda öğrencilerin okul ortamına, sınıfa ve öğretmene aidiyet duygusunu sürdürmeleri için de önemli olduğunu göstermektedir.

Ayrıca çevrimiçi platformlarla, öğrencilerin daha bireysel ve kendi odaklı eğitim alma imkânı artmıştır. Öğrenciler sadece öğretmenlerinden değil, aynı zamanda teknolojik araçlardan da öğrenme fırsatı yakalamışlardır.

Veliler, özellikle küçük yaş grubu çocuklarının eğitim süreçlerini daha yakından gözlemleyebilmiştir. Bu durumu anasınıflı öğretmeni Pınar şu sözlerle anlatmaktadır:

“Çocuklarını evin içerisinde görme. Mesela siz bana diyorsunuz hocam oğlum evde asla böyle şeyler yapmaz. Vuruyor diyorum asla inanmıyordu ama gördü. Armut dibine düşer hocam, bu da benim gibi sessiz diyenler oldu. Soruları biliyor ama cevaplayamıyor, parmak kaldıramıyor; bunları söyleyen çok oldu. Bence olumlu yönü aile için mükemmeldi ki annesini biz sınıfa sokamazdık, ama bu süreç anneyi mecburen sınıfa soktu.”

Bazı durumlarda kişilerin hayata bakış açısından kaynaklanan nedenlerle yüz yüze görüşme yapmak istememesi, çevrimiçi görüşme programlarını iyi bir tercih olarak öne çıkartmaktadır. Felsefe öğretmeni Barış'ın “Mesela Suriyeli mültecilerle yaptığımız görüşmelerde aynı fiziksel ortamda olmak istememeleri. Bu engeli Zoom ile aştık.” ifadesi bunu anlatmaktadır.

Birleştirilmiş sınıflar, özellikle farklı yaş ve sınıf seviyelerindeki öğrencilerin aynı anda eğitim gördüğü köy okullarında sıkça rastlanan bir durumdur. Bu durum öğretmenler için bir zorluk teşkil edebilir ve bir sınıfla ilgilenirken diğer sınıflardaki öğrencilere yeterli zaman ayırmakta zorlanabilirler. Ancak, çevrimiçi görüşmeler bu soruna bir çözüm sağlayabilir. Bu duruma örnek olarak sınıf öğretmeni Gizem'in deneyimi gösterilebilir: “Olumlu yönü birleştirilmiş sınıflar olduğu için çocukları bireysel olarak alabildim. Ayırdım onları. Bu açıdan olumluydu sınıfları parçaladığım için.” Bu ifadeyle öğretmenin, çevrimiçi platformlar sayesinde aynı sınıf seviyesindeki öğrencileri farklı oturumlarda bir araya getirerek, her bir öğrenci grubunun ihtiyaçlarını daha etkin bir şekilde karşılayabildiği görülmüştür. Bu, özellikle kaynakların sınırlı olduğu köy okullarında eğitim kalitesinin artırılmasına yönelik önemli bir adım olarak değerlendirilebilir.

Diğer taraftan rehber öğretmen Selin, çevrimiçi görüşmelerin veli toplantılarına katılım açısından avantaj sağladığını “Veli görüşmelerinde katılımın daha fazla olduğunu gözlemledim.” cümlesiyle belirtmiştir. Aynı öğretmen, çalışan velilerin toplantılara katılabilmesi adına zaman konusunda esnek davrandığını, görüşme saatlerini daha çok akşam yemeğinden sonrasına planladığını vurgulamıştır.

Kimya öğretmeni Tuğba ise “Mesela ben veli toplantısı yaptığımda anne baba bir aradaydı.” diyerek çevrimiçi toplantıların, ebeveynlerin birlikte katılımına imkân verdiğine işaret etmektedir. Dolayısıyla çevrimiçi görüşmeler, velilerin “yolumuz uzak”, “okula gitmek en azından 1 saatlik ön hazırlık gerektiriyor” gibi bahanelerini ortadan kaldırarak toplantıları daha erişilebilir hâle getirmiştir.

Bunlara karşın çevrimiçi görüşmelerin sunduğu avantajların yanı sıra, bazı ciddi dezavantajları da bulunmaktadır. Araştırma kapsamında yapılan görüşmelerde, öğretmen ifadeleri “zorluklar (dezavantaj)” koduyla kodlanmış ve analiz edilmiştir. Bulgular, çevrimiçi görüşmelerde genel olarak zorlukların daha ağır bastığını göstermektedir. Çalışmada öğretmenlerin dezavantaj olarak değerlendirdiği konular “Sosyal İzolasyon ve Yalnızlık”, “Dijital Yorgunluk”, “Etkileşimde Sınırlılık ve Fiziksel Temas Eksikliği”, “Öğrenme Kaybı”, “Katılımcı Sorunları”, “Konsantrasyon Sorunları”, “Teknolojik Sorunlar”, “Çalışma Ortamı”, “Sosyal Etkileşimin Azalması”, “Suistimal ve Yanıltma”, “Sağlık Sorunları”, “Öğretmen Denetimi ve Hakimiyeti”, “Eğitimde Kısıtlama” gibi başlıklar altında toplanmıştır. Ancak tükenmişlik üzerine yapılan analizde, söz konusu başlıkların tükenmişlikle yakından ilişkili olduğu görülmüştür. Dolayısıyla bu başlıklar altındaki bilgiler zaten dolaylı olarak “Tükenmişlik Dinamikleri” teması altında ele alınmıştır. Bu nedenle burada tekrar açıklamaya gerek duyulmamıştır.

#### **4.1.1.2 Teknoloji Kullanımı ve Deneyimleri**

Bu tema, çevrimiçi görüşme platformlarının teknik yönlerini ve bu yönlerin öğretmenler üzerindeki etkilerini detaylı bir şekilde bir araya getirmektedir. Görüşmelerde, Zoom vb. çevrimiçi platformların kullanımı, teknik sorunlar ve bu teknolojilerin eğitim sürecine entegrasyonu gibi konular üzerinde bolca durulmuştur.

Öğretmenler, çevrimiçi görüşmeler yoluyla eğitime başladıkları ilk zamanlarda alışma süreci yaşadıklarını belirtmişlerdir. Özellikle “ilk zamanlar”, “ilk etapta”, “ilk başlarda” ifadeleri sıkça kullanılarak, bu yeni eğitim ortamına alışmanın ve çeşitli zorlukların üstesinden gelmenin bir süreç olduğuna vurgu yapmışlardır. Başlangıçta teknolojiyle ilgili konularda yaşanan acemilik, çevrimiçi platformların kullanımındaki bilgi eksiklikleriyle birleşerek belirgin hâle gelmiştir.

Özellikle anasınıfı öğretmeni Derya “Birden pandemi patladı ve birden canlı derse de geçtik.” ifadesiyle Zoom’un zorunlu yeni bir deneyim olduğunu vurgulamaktadır. Birçok öğretmen, bu süreçte yeni teknolojik araçlar ve platformlar hakkında bilgi edinmiş ve bu araçları ilk kez kullanmaya başlamışlardır. Fen bilimleri öğretmeni Mehmet “Zoom hakkında hiçbir bilgim yoktu, sisteme nasıl girilecek, arka plan nasıl oluşturulacak, öğrenciler nasıl bağlanacak, onlar nasıl duracaklar, kontrol nasıl olacak bilgim yoktu.” diyerek başlangıçta programı bilmemesinden kaynaklanan kullanım zorluğuna dikkat çekmiştir. Ancak bu platformlara alışma ve öğrenme sürecinde tarih öğretmeni Esra, Youtube’dan ve bilişim teknolojileri öğretmenlerinden yardım aldık demiştir. Sınıf öğretmeni Nilüfer ise takıldığı noktalarda, arkadaşlarından yardım istediğini belirtmiştir. Bu bağlamda öğretmenler arasındaki dayanışma ve bilgi paylaşımı da göze çarpmaktadır.

Aynı zamanda öğretmenler görüşme sürecinde karşılaştıkları sorunları çözmek için kendi başlarına öğrenmeye ve araştırmaya çalışmışlardır. Fen bilimleri öğretmeni Yavuz “Bunun çalışması bize seminer şeklinde verilmemişti. Biz yaşayarak öğrenmeye başladık. Öğrenciler de veliler de yaşayarak öğrenmeye başladı.” sözleriyle bu çaba ve öğrenme sürecine atıfta bulunmaktadır. Ayrıca bazı öğretmenler, özellikle öğrencilere nasıl yaklaşılacağı ve öğrencilerin motivasyonlarını nasıl artıracabilecekleri konusunda daha fazla bilgi ve eğitime duyduklarını dile getirmişlerdir: “Öğrencilerin motivasyonunun yükseltilmesi için hem rehberlik eğitimi hem de görüşme programlarının kullanımı üzerine bir eğitim verilmesi gerekiyordu.” (Biyoloji öğretmeni Ayşe). Benzer görüşü Elektrik- elektronik öğretmeni Uğur, “Eğitim öğretmene verildikten sonra başlanabilirdi. Bir ay geç başlasın bizim görüşmelerimiz, derslerimiz. Çocuklarla nasıl olacağı anlatılabilirdi.” ifadesiyle dile getirmiştir.

Her ne kadar çevrimiçi görüşme süreci hazırlıksız, aniden başlamış olsa da sosyal bilgiler öğretmeni Şeyma “Ama o dönem içerisinde hiçbir şey yapmamak olarak düşündüğünüzde bu büyük bir kurtarıcıydı bence.” diyerek açıklamıştır.

Fakat ilerleyen süreçte, öğretmenler çevrimiçi görüşme platformlarını öğrendikçe ve hâkim oldukça geliştiklerini ifade etmişler ve görüşmelerin daha rahat hâle geldiğini söylemişlerdir.

Özellikle bu süreçte yaşanan teknolojik dönüşüm hem fırsatlar hem de zorluklar sunarken, öğretmenlerin bu yeni ortama adaptasyon süreçleri ve karşılaştıkları teknik zorluklar öne çıkmaktadır. Bu bağlamda Türkçe öğretmeni İrem “Öğretmen – öğrenci ve bu yaşanan sıkıntılar 3. bir kişiydi.” ifadesi bu zorlukların ne kadar belirgin olduğunu açıkça göstermektedir. Bu teknik aksaklıkları önlemek ve görüşmelerin sorunsuz geçmesini sağlamak için meslek dersleri öğretmeni Zeynep “Hepsinin hazır olması gerekiyor ki yani görüşme esnasında herhangi bir aksaklık yaşamayayım.” demektedir. Üstelik öğretmenlerin bu süreçte karşılaştıkları en yaygın teknik sorunlardan biri, internet bağlantısının kesintiye uğraması veya sık sık bağlantı sorunları yaşanmasıdır. Söz konusu kesintilerin öğretmenlerin zihinsel hazırlıklarını ve ders akışını olumsuz etkilediği Türkçe öğretmeni Emre tarafından ifade edilmektedir. Aynı zamanda bu sorunların görüşme esnasında ne ölçüde yaşanacağına dair belirsizlikler, birçok öğretmenin endişe ve kaygı yaşamasına sebep olmuştur. Bu bağlamda Türkçe öğretmeni İrem “İnternet kesintileri yaşayabiliriz, öğrenciler de internet kesintisi yaşayabilir. Bu belirsizlik bende ciddi anlamda kaygı yaratıyor.” ifadesini kullanmıştır. Diğer taraftan öğretmenlerin ve öğrencilerin donanım eksiklikleri ve internet bağlantı farklılıkları derslerin ve görüşmelerin verimliliği üzerinde etkili olmaktadır. Bununla ilgili olarak meslek dersleri öğretmeni Zeynep “Genelde toplantılar bağlantı güzel olduğu zaman verimli geçti ama şu var karşıdaki kişilerin eksik donanımı olduğu zaman görüşmelerde maalesef aksaklıklar yaşandı.” demiştir. Sınıf öğretmeni Meltem ise öğrencilerin teknik sebeplerle derslerden düşmelerine veya sistemsiz problemler nedeniyle sorunlar yaşamalarına “Başka bir çocuğa geçiyorsun ses geliyor, duydum diyor. Ses kesiliyor.” diyerek dikkat çekmektedir. Bu yaşanan problemlerden dolayı Türkçe öğretmeni İrem “Teknik aksaklıklardan kaynaklanan problemlerden dolayı 20 dk. anlatmam gereken konuyu 30 dk. anlattım.” ifadesini kullanmıştır.

Öte yandan sınıf öğretmeni Arda'nın “Biri maddi imkânsızlıktan dolayı interneti olmadığı için derslere hiç katılmadı.” görüşü çok daha dikkat çekicidir. Özellikle ekonomik eşitsizlikler sebebiyle teknolojik cihazlara (bilgisayar, tablet, internet vb.) erişimde yaşanan engeller, sosyal ve coğrafi farklılıklarla birleşerek eğitimde fırsat eşitsizliğini daha da belirginleştirmiştir. Bu durum öğretmenlerin birçoğu tarafından dile getirilmiştir:

“Herkes aynı eşit şartlara sahip olmadığı için bir grup tamamen kayboluyor bu görüşmelerde.” (İngilizce öğretmeni Aylin)

“Teknolojik donanıma sahip olmayan öğrenciler maalesef derslerde hiçbir şekilde derslerden yararlanamadılar. Bu konuda da öğrencilere çok yardımcı olamadık.”  
(Matematik öğretmeni Elif)

“Giremeyen çocuklar için üzülüyorsun aslında derse girmek istiyorlar ama maddi yetersizlik var. Herkesin odası, bilgisayar ya da bir çalışma masası yok.” (Sınıf öğretmeni Meltem)

“Bağlanamayanlar...Onlar için üzuldüm tabi çünkü imkansızlıktan dolayı, internet bağlantısı gelmiyordu köye. Herkes mobille bağlanabiliyor, mobilde çekmiyordu çukur bir köy olduğu için.” (Sınıf öğretmeni Gülay)

Pandemi, öğretmenlere farklı dijital araçları kullanma ve bu araçları eğitim süreçlerine adapte etme konusunda önemli itici bir güç olmuş ve öğretmenler, şüphesiz bu teknolojik araçların kullanımında daha yetkin hâle gelmiştir. Mesela Zoom gibi çeşitli çevrimiçi görüşme platformları ve teknolojik aletlerin yaygın kullanımını matematik öğretmeni Burak şöyle ifade etmektedir:

“Hayatımıza yeni kavramlar, yeni teknolojik aletler girdi. Ben mesela grafik tablet varlığından bile haberdar değilken, grafik tablet sahibi oldum. Zoom, Google Meet bunlardan haberdar değilken bunlardan haberdar olmaya başladım.”

Bu bağlamda çevrimiçi görüşmeler öğretmenlerin güncel teknolojiye adapte olmalarında ve dijital çağın gereksinimlerine uyum sağlamalarında bir nevi aracı rolü üstlenmiştir. Bu durum, teknik zorluklara ve öğretmenlerin yeni bir öğretim yönteminin aniden uygulamaya konması karşısında becerilerini geliştirme çabalarına bağlanabilir. Ayrıca öğretmenlerin teknoloji konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmalarının önemi de bu dönemde daha belirgin hâle gelmiştir. Meslek dersleri öğretmeni Zeynep’in “Herhangi bir aksaklık olduğunda neler yapabilirim bunları bildiğim için belki sakın olabilirim. Teknolojik bilgi kesinlikle önemli.” ifadesi bu noktayı işaret etmektedir. Buradan hareketle öğretmenler, yaşadıkları bu deneyimlere ve dijital dönüşüme sık sık vurgu yapmaktadırlar:

“Teknoloji konusunda belki de hiç bilmediğimiz, kullanmadığımız kavramları, düzenlemeleri, uygulamaları bu süreçte hayata geçirdik. İlk başlarda yardım alırken ekrana görüntü yansıtma, belge paylaşımı, etkinlikleri yapma zor gelirken sonrasında bu konuda kendimi daha iyi hissettim.” (Edebiyat öğretmeni Fatma)

“Önce bir panikledik, nasıl gireceğiz, nasıl yapacağız, dersi nasıl oluşturacağım. Orada tahtayı nasıl açacağım bilmiyorduk hiçbirimiz bu kadar şey.” (Sınıf öğretmeni Meltem)

“Başlangıçta uyum sağlayamadım ama çok sıkıntı yaşadım. Sonra nasıl daha iyi geliştirebilirim nasıl daha iyi performans sağlayabilirim diye baya uyum sağladım. Şu anda deseler ki yarın geçelim geçerim her şey hazır.” (Kimya öğretmeni Tuğba)

Ancak teknolojiye uyum sağlama konusunda öğretmenler farklı gelişim süreçlerinden geçmişlerdir. Söz konusu gelişim süreçlerinden sınıf öğretmeni Cansu “Şu an mesela daha öncesiyle şu durumumu kıyaslayacak olursak daha iyi seviyeye geldim.” diye bahsederken; Türkçe öğretmeni İrem, daha gerçekçi davranarak “Ama yüzde yüz etkin miyim, değilim. Zaten çok hızlı olamam da.” demiştir. Buna karşın, biyoloji öğretmeni Ayşe “Bilgisayar çağında yetişen kişilerden biri olduğum için çok çabuk adapte oldum.” ifadesini kullanmıştır. Anasınıfı öğretmeni Derya ise “Tabii ki de yeterli olduğunu düşünmüyorum. Daha çok öğrenmem gereken şey olduğunu düşünüyorum ve hiçbir şey bilmediğimi, öğrenmeye yeni başladığımı hissettim.” diyerek devam eden gelişim sürecine dikkat çekmiştir. Bu bağlamda, bazı öğretmenler yeni sisteme hızlı bir şekilde adapte olurken, diğerleri daha yavaş bir ilerleme göstermiştir.

Öğretmenler teknoloji kullanmayı, dijital araçları derslerine entegre etmeyi kendi kendilerine öğrenmişlerdir. Bu dönüşüm ve öğrenme süreci öğretmenlerin değişen eğitim şartlarına adaptasyon ve esneklik gösterme yeteneğini geliştirmiştir. Örneğin fen bilimleri öğretmeni Mehmet “Dijital dönüşüme uyum sağlamak, o ortama alıştım. Hızlı bir şekilde kullanabilir pozisyondayım.”, sınıf öğretmeni Alper “Dijital dönüşüme ayak uydurdum diyebilirim.”, meslek dersleri öğretmeni Zeynep “Kesinlikle uyum sağladığımı düşünüyorum.”, fen bilimleri öğretmeni Yasemin ise “Yani büyük oranda; %100 diyemem ama, %85 diyebilirim.” ifadeleriyle bu sürece olan uyumlarını açıklamışlardır.

Pandeminin ardından, birçok öğretmen dijital araçları ve platformları kullanmaya devam ettiklerini ve yeni normale başarılı bir şekilde uyum sağladıklarını bildirmiştir. Fen bilimleri öğretmeni Yavuz bu sürecin sürekliliğini şu sözlerle ifade etmiştir: “Bazı Web 2.0 araçlarımı sürekli olarak ölçme değerlendirme olarak kullanıyorum düzenli olarak. Ben de artık alışkanlık haline geldi.” Daha geniş bir perspektiften bakıldığında, Türkçe öğretmeni Emre pandemi sonrası dönemi eleştirerek şunları söylemiştir:



“Ama şöyle bir algı oldu. Pandemi bitti uzaktan eğitim bitti gibi. Bu tam tersine deneyim kaybolmayarak, seviye ortada kalarak arttırılabilirdi. Bilişim dünyası nankördür, kullanılmayan bilgi kaybolur. Öğretmenlerimiz tam bu yetkinliği almışken üstüne bunu devam ettirmesi gerekiyordu sanki gereği yok formatına döndü gibi. İşte bu bir iki gün devam ettirilmiş olsaydı okullarda bu sistem daha hızlı, daha ilerlemiş devam edecekti. Bunun da bilişim anlamında hem öğrenci hem öğretmene büyük bir artısı olacaktı.”

Emre öğretmen bu sözleriyle dijital uyumun önemi ve sürekliliğine vurgu yapmıştır. Diğer taraftan tarih öğretmeni Gamze ise “Şu anda Zoom sadece gerekli olduğu zamanlarda kullanılmalı.” diyerek çevrimiçi görüşmeler ile geleneksel eğitim arasındaki dengenin sağlanmasına dikkat çekmiştir.

Öte yandan Türkçe öğretmeni İrem’in söylediği “Teknoloji öğrenciye de lazım fikri oluştu velilerde.” ifadesi, teknolojinin çocuklarının eğitimi için ne kadar önemli olduğunu artık ailelerin de kabullendiğini göstermektedir. Bu sayede kameralı ve mikrofonlu cihazlara olan talep artmış, velilerin çocukları bilgisayarda nasıl denetleyecekleri konusunda fikirleri oluşmuştur.

Diğer taraftan bu süreç içerisinde anasınıfı öğretmeni Derya birçok yenilikle karşılaştığını “Bu da varmış diye şok olduğum çok konu oldu. Kendi ekranını olduğu gibi farklı ekrana yansıtıyorsun. O ilk defa gördüğüm bir şeydi.” şeklinde ifade ederek, şaşkınlığını dile getirmiştir. Aynı zamanda öğretmenler bilgi ve becerilerini yenileme, teknolojiyi daha fazla derslerine entegre etme ihtiyacı hissetmişlerdir ki Derya öğretmenin “Ne kadar geride kaldığımızı, kendimizi güncellememiz, yenilememiz gerektiğini hissettirdi bana bu dersler.” ifadesi, bu düşüncüyü genel hatlarıyla anlatmaktadır. Diğer taraftan matematik öğretmeni Murat’ın görüşleri öğretmenlerin çevrimiçi platformları yüz yüze eğitime alternatif veya tamamlayıcı bir yöntem olarak algılamaları perspektifinden dikkate alınması gereken önemli bir husustur:

“O tip bir çalışmanın yüz yüze de yapılabileceğini hissettim ve açıkçası belki geliştığım nokta o düşünce açısından ... Böyle bir çalışma ortamını canlı ortamda da yapabileceğimi; her ders olmasa da bazı dersleri, bazı kavramları bu şekilde verebileceğimi; çocukların böyle de algılayabileceğini, daha iyi algılayabileceğini daha doğrusu ...”

Öğretmenlerin teknolojik becerilerindeki artışın yanı sıra dijital platformlara yönelik tutum ve yaklaşımlarında da olumlu bir değişim olduğu görülmektedir. Başlangıçta dijital ortama şüpheyile yaklaşan öğretmenler zaman içinde dijital ortamın avantajlarını anlamaya ve benimsemeye başlamıştır. Bu değişim, sisteme daha fazla katılmalarını ve dijital eğitime karşı önyargılarını aşmalarını sağlamıştır. Özellikle, çevrimiçi görüşmelerin etkililiğine ilişkin başlangıçtaki şüphecilik, bu sistemlerin etkili bir şekilde işleyebileceği anlaşıldıkça yavaş yavaş ortadan kalkmıştır. Bu konu hakkında Türkçe öğretmeni Emre şu cümleyi kurmuştur:

“Öğretmenlerin çoğunun bu sisteme entegre olması bir önyargıyı da yıkmış oldu. İlk başta ‘Online ders mi olur? Bu sistem ne kadar sağlıklı yürür?’ formatının yürüyebileceğinin, yürütülebileceğini görmüş olduk.”

Çevrimiçi platformların faydalarını benimseyen ve bu yeni ortama uyum sağlayan öğretmenler, teknolojinin eğitimin geleceğinde oynayacağı rolü daha iyi anlamışlardır. Bu, eğitim alanında ve öğretmenlerin mesleki gelişiminde önemli bir geçiş dönemi ve dönüşümdür. Öğretmenlerin teknoloji konusundaki farkındalığı ve teknoloji kabulü önemli ölçüde artmıştır. Aynı zamanda öğretmenler, öğrencilerin teknoloji kullanımını ve dijital araçlarla etkileşimlerini yakından gözlemlene fırsatı bulmuştur. Öğrencilerin dijital araçlara hızla adapte oldukları ve bazı durumlarda öğretmenlerden daha yetkin oldukları gözlemlenmiştir. Örneğin sınıf öğretmeni Cansu “Sınıf kameralarını açıp kapatma, sesleri ayarlama gibi konularda öğrenciler bizden daha iyi durumdadır” derken, fen bilimleri öğretmeni Yavuz “Çocuklar bazen benim yaptığımdan daha iyisini tasarlayıp yapabiliyorlar.” demiştir. Sosyal bilgiler öğretmeni Şeyma ise öğrencilerin dijital araçlara olan yatkınlığını vurgulayarak, “Birtakım materyaller hazırlamaya çalıştım, ancak çocukların bu konudaki becerileri benimkinden çok daha üstün olduğu için bazen zorlandım.” ifadesini kullanmıştır.

Bunların yanında Zoom, çevrimiçi görüşmelerde ve uzaktan eğitim sürecince sıklıkla kullanılan bir platform olarak belirtilmiştir. Zoom gibi çevrimiçi görüşme platformlarının kullanımı, eğitim ve toplantı süreçlerine yeni bir boyut getirerek öğretmenlerin deneyimlerini önemli ölçüde etkilemiştir. Tarih öğretmeni Gamze'nin “Artık bu görüşmelerin hayatımızdan çıkacağını zannetmiyorum.” cümlesi bu platformların öğretmenlerin hayatlarının ayrılmaz bir parçası haline geldiğini göstermektedir. Bununla

birlikte, Zoom'un ücretsiz sürümünün 40 dakika sonra oturumu otomatik olarak sonlandırması gibi teknik sınırlamalar beklenmedik durumlar oluşturmuştur. Örneğin biyoloji öğretmeni Aslı "Genelde yüzümüze kapandı, bitti süre." veya beden eğitimi öğretmeni Ahmet "Program birden kapanıveriyor." gibi mesajlarla ani oturum sonlanmalarına dikkat çekmişlerdir. Zoom'un görüntülü iletişim özelliği geniş bir kitleye erişim sağlarken, bazı zorlukları da beraberinde getirmiştir, çünkü: "Küçük bir ekranda aynı anda 6 ya da 8 tane öğrenci görebiliyorsunuz, ekranı büyütürseniz kendi ekranınız küçülüyor." (Sınıf öğretmeni Arda) Bununla birlikte Zoom'un sohbet ve emoji tepkileri gibi interaktif özellikleri öğretmenler ve öğrenciler arasındaki etkileşimi artırmıştır. Mesela "Programın kontrol noktalarını kullanarak sesi, mikrofonu açıp kapatıyorum" diyen Türkçe öğretmeni Emre ile "Chat bölümünden bazen yazışabiliyoruz." diyen fen bilimleri öğretmeni Yasemin, bu özellikleri vurgulamıştır. Sonuç olarak Zoom ve benzeri platformlar eğitim süreçlerine değerli katkılar sunarken, teknik sınırlılıkları, öğretmen ve öğrencilerin çevrimiçi eğitime adaptasyonunu etkilemiştir. Hatta Türkçe öğretmeni İrem "Çocukların çok fazla bahaneler oluşturabileceği ortam oluştu." ifadesiyle, çevrimiçi ortamda yaşanan serbestlik ve buna bağlı olarak ortaya çıkan mazeretlere dikkat çekmiştir.

Çevrimiçi görüşmelerdeki fiziksel sınıf ortam eksikliği, öğrencilere belirli bir özgürlük alanı sağlarken, aynı zamanda öğretmenin fiziksel olarak bulunmaması, öğrencilerin disiplin eksikliği yaşamasına yol açmıştır. Çevrimiçi görüşme sürecinde öğretmenler tarafından sıkça ifade edilen bahaneler, öğrencilerin bu yeni ortama alışma süreçlerinin bir parçası olarak ortaya çıkmaktadır. Bunlar arasında internet sorunları, elektrik kesintileri gibi faktörler de bulunmaktadır. Bu anlamda öğretmenler tarafından sıkça dile getirilen bahaneler şu şekildedir:

"Yüz yüze eğitimde sağlık sorunu hariç sürekli okula gelirler ama çevrimiçinde hocam internetim bitti, işte elektrikler kesildi gibi çok fazla mazeret ürettiklerinden dolayı sürekli derse katılan çok az öğrenciydi." (Fen bilimleri öğretmeni Yavuz)

"Bağlanılmıyor edilmiyor diyorlardı. Koptuktan sonra çocuklar tekrar giremedik diyorlardı. Onların ekmeğine yağ sürülmüş olunuyordu yani." (Elektrik-elektronik öğretmeni Uğur)

“Sonrasında öğretmenim sesiniz gelmedi. Konuştum ama benim sesim gelmedi. İşte mikrofon bozuk...” (Sınıf öğretmeni Meltem)

Ayrıca derslerin, toplantıların ve diğer eğitim faaliyetlerinin çevrimiçi platformlar üzerinden gerçekleştirilmesi hem öğretmenler hem de öğrenciler için ekran süresini önemli ölçüde artırmış ve bu durum rehber öğretmen Selin tarafından “Fazla bilgisayarla haşır neşir olduk.” şeklinde açıklanmıştır. Benzer görüşe sahip beden eğitimi öğretmeni Ahmet de “Saatlerce ekran karşısında zaman geçirmenin” yorucu olabileceğini ifade etmiştir. Bu noktada öğretmenler teknolojinin bilinçli ve dengeli kullanımını dile getirmişlerdir: “Yerinde, zamanında, bilinçli kullanırsak çok güzel.” (Türkçe öğretmeni İrem), “Kendi yaşamımda teknolojinin şartlarına hâkim olmaya çalışıyorum. Beni kontrol etmesini istemiyorum.” (Felsefe öğretmeni Barış) Öte yandan çocukların internete ve teknolojiye yeterli eğitim ve denetim olmaksızın daha fazla erişim sağlaması öğretmenleri tedirgin etmiştir. Hatta Türkçe öğretmeni İrem şu sözlerle endişesini dile getirmiştir:

“Biz araba sürünce ehliyet aldık, biri silah almak için ruhsat alıyor. Çocukların eline internet veriyoruz. Hiçbir denetimimiz yok, eğitimimiz yok. Sadece pandemi de değil. Çocuklara internet verdik odaya kapattık. Dünyaya açtık ama denetimsizce. Güvenli bir internet ortamı olsaydı daha verimli olurdu.”

İrem öğretmen devamında “Ben çocuğumun eline yarım saat vermezken telefonu, çocuk saatlerce onun başında kaldı. Alışkanlık oldu.” diyerek bu durumun, çocuklarda teknoloji bağımlılığı gibi yeni alışkanlıklara sebebiyet verebileceğine vurgu yapmıştır.

Çevrimiçi görüşmeler sırasında öğretmenler etik ve yasal sorumluluklar açısından da önemli zorluklarla karşılaşmışlardır. Görüşme sırasında ortaya çıkabilecek belirsizlikleri yönetmek için önceden planlanmış strateji geliştirmenin önemli olduğu vurgulanmıştır. Öğrencilerin uygunsuz davranışlarıyla veya beklenmedik durumlarla karşılaşıldığında, öğretmenlerin nasıl hızlı ve etkili bir şekilde müdahale edebilecekleri öğretmenlerde soru işareti oluşturmuştur. Bu durumu biyoloji öğretmeni Aslı şöyle ifade etmiştir:

“O anda kafanda sürekli şunu kurguluyorsun: Bir problem olursa nasıl müdahale ederim? Hemen Zoom’u mu kapatırım mesela ya da o anda ekran görüntüsü almam gerekir mi? Hani herhangi soruşturmalık bir şey olursa diye çok yönlü düşünmek gerekiyor aslında bazen bazı şeyleri. Yaptı mesela bunu, bütün öğrenciler bütün okul duyacak. Bunu bir şekilde kanıtlamak gerekirse, idari ceza

vermek gerekirse nasıl olur? Bunları hep düşünüyordum. Ya ekran görüntüsü alma ya da hemen Zoom’u kapatırım yoluna gidebilirim diye böyle A, B, C planları oluyor insanın kafasında.”

Tüm bunlara ek, öğretmenler çevrimiçi görüşme deneyimlerini sıklıkla yüz yüze eğitimle kıyaslamışlardır. Ancak bu kıyaslamaların burada ayrıntılı bir şekilde ele alınmamasının sebebi, diğer temaların altında zaten bu konuların başlıklar şeklinde işlenmiş olması ve tekrara düşülmek istenmemesidir.

Sonuç olarak birçok öğretmen, yüz yüze eğitimin, eğitim sisteminde hâlâ önemli bir yere sahip olduğuna dikkat çekmiştir. Mesela bu konuyla ilgili fen bilimleri öğretmeni Mehmet “Yüz yüze eğitim her zaman çok daha iyi.” derken; felsefe öğretmeni Barış “Hiçbir zaman yüz yüze eğitimin yerini tutamaz. Yüz yüzenin elektriğini asla veremedi.” demiştir. Ancak çevrimiçi platformlar, yüz yüze eğitim ile öğrencilerin öğrenme deneyimlerini zenginleştirmede önemli bir rol oynamaktadır. Dolayısıyla çevrimiçi ve yüz yüze eğitim yöntemlerinin birbirinin yerine kullanılmayacağı, fakat birbirlerini tamamlayarak eğitim süreçlerini geliştirebileceği bazı öğretmenler tarafından şu sözlerle açıklanmıştır:

“Öğretmenlik mesleği düşünüldüğünde yüz yüze olmalı. Gerekliğinde çevrimiçi görüşmelerle desteklenebilir ama ana unsur yüz yüze görüşmeler olmalı.”  
(Matematik öğretmeni Elif)

“Yüz yüze eğitim her zaman çok daha iyi. Öğrencilerin sosyalleşmesi her konu da gelişmesi açısından sınıfsal eğitim daha iyi bence. Dijital ortam ise belli bir yaştan sonra belli konularda çok ideal olabilir.” (Fen bilimleri öğretmeni Mehmet)

“Alt yapı mutlaka yüz yüze eğitim olmalı ama uzaktan eğitimden kesinlikle faydalanılmalı.” (Türkçe öğretmeni İrem)

#### **4.1.1.3 Ön Hazırlıklar ve Planlama**

Bu tema altında, çevrimiçi görüşmeler öncesi fiziksel ortamın düzenlenmesi, kılık kıyafet seçimi, öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanması ve velilerle iletişim kurulması gibi hazırlık süreçleri bir araya getirilmiştir. “Hazırlık süreçleri” ifadesi, genellikle çevrimiçi görüşme başlamadan önce yapılan çeşitli önlemleri ve işlemleri ifade etmek amacıyla kullanılmıştır.

Bu anlamda rehber öğretmen Selin'in "İllaki hazırlık gerekiyor." ile fen bilimleri öğretmeni Yasemin'in "Tabii öncesinde elbette hazırlığımız var." gibi ifadeleri ders öncesi yapılan hazırlığın önemine vurgu yapmaktadır. Hatta bu hazırlığın görüşme sonrasında da devam ettiğini, felsefe öğretmeni Barış'ın "Ders sonrasında bir sonraki dersin materyallerinin hazırlanmaya başlaması" şeklindeki ifadesi göstermektedir. Ayrıca Türkçe öğretmeni Emre, zihinsel açıdan yaptığı hazırlığa vurgu yaparak; anlatacağı konudan vereceği örneğe kadar zihninde tasarladığını vurgulamaktadır. Fen bilimleri öğretmeni Mehmet ve biyoloji öğretmeni Ayşe; görüşme öncesi yaptıkları birtakım ritüellere işaret ederek, müzik dinlemek ya da kahve içmek suretiyle hazırlandıklarını söylemişlerdir. Elektrik-elektronik öğretmeni Uğur ise kendini "aynı ev ortamındaki gibi veya sınıftaki gibi düşünmeye" çalıştığını ifade ederek, alışık olmadığı koşullarla başa çıkabilme stratejisinden bahsetmektedir. Yine birçok öğretmen çevrimiçi derse hazırlık süreci için "sanki okuldaki derse girecekmiş gibi", onunla aynı olacak şekilde hazırlandıklarını belirtmişlerdir. Aynı zamanda öğretmenlerin bu süreçte yaşadıkları deneyim, detaylı bir hazırlığın çevrimiçi görüşmede başarının anahtarı olduğunu göstermektedir.

Diğer taraftan hazırlanma; dikkatli bir planlama ve materyal hazırlama, teknik düzenlemeler, konuya hakimiyet ve kişisel hazırlık dahil olmak üzere birçok açıdan hazır olmayı gerektirmektedir. Sınıf öğretmeni Gizem "Etkinliklerimizi belirliyorum." derken, tarih öğretmeni Gamze "Örneğin ders içeriği için görselimi, anlatacağım cümleleri slayt ya da Word belgesine ayarlıyorum." diyerek ve fen bilimleri öğretmeni Yavuz "Ona uygun materyaller varsa sunum, varsa video onları hazırlıyordum." ifadeleriyle hazırlıkların neleri içereceğini söylemektedirler. Matematik öğretmeni Murat ise "Bazen derslerden önce online çocuklara çalışma kâğıdı gönderiyordum bunları yazıcıdan çıkartmalarını istiyordum." demiştir. Hazırlık süreciyle ilgili anasınıflı öğretmeni Pınar da "Materyalin neyse yanına koyman lazım." demektedir. Bunların yanı sıra örneğin sekmeleri açma, ekranda gösterme, linkleri hazırlama gibi faaliyetlerin dahi önceden hazır edilmesi gerektiğine meslek dersleri öğretmeni Zeynep dikkat çekmektedir. Bu anlatılan hazırlık sürecini sınıf öğretmeni Meltem ise şöyle özetlemektedir:

"Derste çocuklara hangi görselleri sunacağımızı, hangi materyalleri kullanacağımızı, mesela eğer sıvıları anlatıyorsam evdeki ölçme araçlarını da kullanabiliyorduk. Defter, kitap biz de kitap kullanıyorduk, çocukların da elinde kitap vardı. Kitaplarımızı getiriyorduk. Materyal hazırlıyorduk."

Ayrıca verimli bir görüşme deneyimi adına beden eğitimi öğretmeni Ahmet: “Ama gerekli donanıma sahip değilsem, hazırlığı iyi yapmadıysam biraz daha böyle çekingen ve geri planda kalmaya çalışıyorum.” ifadesini kullanmaktadır. Meslek dersleri öğretmeni Zeynep de Ahmet öğretmenin vurguladığı başarılı ve verimli görüşme adına “hepsinin hazır olması gerekiyor ki yani görüşme esnasında herhangi bir aksaklık yaşamayayım.” demektedir. Öte yandan felsefe öğretmeni Barış “Görüşme ile ilgili önceden plan yaparsanız aslında bir belirsizlik olmaz.” fikrini öne sürmektedir.

Öte yandan birçok öğretmen, iş toplantıları ve dersler sırasında profesyonel bir imaj yansıtmamanın önemini vurgulamıştır. Bu bağlamda bazı öğretmenlerin fiziksel görünüşlerine verdikleri önem “okuldaki gibi olmaya çalışıyorum”, “okula gidecekmiş gibi olurum” şeklindeki ifadelerle ön plana çıkmakta ve bu sözleri ciddi bir yaklaşım sergileme çabalarını yansıtmaktadır. Öğretmenlerin toplantı öncesi kılık kıyafetleri açısından da nasıl bir tutum benimsedikleri incelendiğinde; çevrimiçi görüşmeler ve dersler sırasında kılık, kıyafet ve bakım konusundaki yaklaşımları, dersin veya görüşmenin türüne, kişisel profesyonellik anlayışına ve görüşülecek kişiye göre değişiklik göstermektedir. Örneğin Türkçe öğretmeni İrem “Öğrencilerin karşısına öğretime, mesleğime yakışır bir kıyafetle çıkmak isterim.” derken; benzer şekilde İngilizce öğretmeni Aylin de “Saçım, makyajım, kıyafetimle tam olarak, sadece üst olarak değil tepeden tırnağa kıyafetimle çıkmayı tercih ettim.” demiştir. Biyoloji öğretmeni Ayşe ise “öncelikle kişinin kendisine ve daha sonra karşısındakine saygısından ötürü olduğunu düşündüğüm için mutlaka kıyafetime ve dış görünüşüme özen gösteririm” demektedir. Bunun yanında matematik öğretmeni Burak, ev ortamının verdiği rahatlıkla daha az resmi yaklaşım sergilediğini: “Fiziksel açıdan hazırlık yapmaya çok fazla gerek duymuyorsun. Sonuçta ev içerisinde herhangi bir mekân değişikliği olmadığı için rahatız.” diyerek vurgulamıştır.

Bunlara ek kameranın açık olup olmaması da kişisel hazırlığı etkilemiştir. Fen bilimleri öğretmeni Mehmet “Eğer kamera açık olacaksa tabii ki [özen] gösteririm ama kamera açık olmayacağı zamanlar çok da özen göstermiyordum açıkçası.” ifadesini kullanırken, matematik öğretmeni Elif “Kameranın açılmadığı görüşmelerde çok da dikkat etmedim.” demiştir. Kameranın açık olduğu durumlarda ise rehber öğretmen Selin ve kimya öğretmeni Tuğba kamerada görünen alanın düzenli olmasına dikkat ettiklerini ancak görünmeyen kısım

için pijama bile giyilebileceğini söylemişlerdir. Ayrıca anasınıflı öğretmeni Pınar, öğrencilere örnek teşkil etmesi ve saygınlığın korunmasının önemine vurgu yapmıştır:

“Üstünü başını okula gidiyormuş gibi giyiyorsun, üstüne başına dikkat ediyorsun. Örnek olman lazım. Bu çocukların karşısına ben pijama ya da nahoş bir kıyafetle kirli olarak, dağınık çıkarsam onlara o örnek olmuş olacak. Onlar da benim karşıma ya da daha ileriki yaşamlarında onlarda öyle davranacaklar.”

Bununla birlikte görüşme yapılacak kişiye göre hazırlığın değişebileceğini Türkçe öğretmeni Emre “Öğrencilerle görüşürken onların giyim tarzına uygun giyinmeye çalıştığımı söyleyebilirim. Ama görüşme üst makamlar ise ona uygun bir kıyafet tercihinde bulunduğumuzu söyleyebilirim.” şeklinde ifade etmektedir. Ancak coğrafya öğretmeni Onur “Tabii ki kıyafete önem verirdim. Kişiye göre değil, müdür de olsa aynı, öğrenci de olsa aynı.” diyerek bu durumun kişiye göre değişmediğine dikkat çekmiştir. Sosyal bilgiler öğretmeni Şeyma da farklı yaş grupları için farklı kriterlerin etkili olabileceğini söylemiştir:

“Ergenlik dönemindeki çocuklarla diyalog kuruyorsam ya da yetişkin değilse onlar için onlara uygun şeyler. İşte saçım, makyajım, şeklim bence onlar için önemli. Ama yetişkinler ile çalışıyorsam bu onlar için o kadar mühim değil. Çünkü onlar daha çok içerik kısmına dikkat ediyorlar.”

Son olarak, sınıf öğretmeni Gizem ise kılık kıyafetin karşı taraf verdiği izlenime işaret ederek, şunları söylemiştir:

“Kendim için de kendimi daha iyi hissetmek için, daha iyi adapte olmak için özen gösteriyordum. Kılık kıyafetimin görüşeceğim kişileri de etkilediğini düşünüyorum. Paspal çıkmak istemiyorum karşılarına. En azından ‘karşıdaki sizi ciddiye alsın’ imajını vermek için dikkat ediyordum.”

Dolayısıyla analiz bazı öğretmenlerin özellikle çevrimiçi toplantılar sırasında günlük ve rahat kıyafetler giymeyi seçtiğini, bazılarının ise daha profesyonel bir imaj sergilemeyi tercih ettiğini göstermektedir.

Öğretmenler, görüşme yapılacak fiziki ortamın nasıl düzenleneceği ve hazır hâle getirileceği konusundaki deneyimlerini de paylaşmışlardır. Örneğin meslek dersleri öğretmeni Zeynep “İlk önce ortamı hazırlamam gerekiyor.” diyerek bu sürecin önemini belirtmiştir. Matematik



öğretmeni Elif ise ev ortamında çalışırken rahatsız edilmeyecek, dikkat dağıtmayan sessiz bir çalışma alanı bulma çabasını anlatmıştır. Bu ifadeler, görüşmeler için ortam hazırlığının önemli bir konu olduğunu göstermektedir. Fiziksel mekânın düzenlenmesinin yanı sıra, bazı öğretmenler teknolojik araçların yerleşiminin ve iyi bir duruş sergilemenin önemini de vurgulamışlardır. Örneğin, “ortamı hazırlamam gerekiyor” ve “ışığı, bilgisayarımı, duruşumu bu şekilde hazırlıyordum” gibi ifadeler hazırlık sürecinin ne kadar ayrıntılı olduğunu göstermektedir. Bu noktada fen bilimleri öğretmeni Yasemin ile Türkçe öğretmeni Emre, kamerada arka planda görünecek alanı dahi hazırladıklarını belirtmişlerdir. “Hatta arkamda karşımdakini manipüle edecek bir görüntü var mı yok mu ona bile dikkat ederim.” diyen felsefe öğretmeni Barış, Yasemin ve Emre öğretmeni desteklemiştir. Bu da çevrimiçi görüşmelerde sadece konuşmacının değil, arka planının da dinleyicileri ya da katılımcıları etkileyebileceğini göstermektedir. Diğer yandan yönetici olan Kerem, görüş alanı içindeki düzenlemenin yeterli olabileceğini belirtmekte ve bu görüşleri birbirine bağlamaktadır.

Buna ek olarak, Sınıf öğretmeni Mert ev ortamında esneklik sağlayan uygun bir çalışma alanı seçmeyi göz ardı etmemiştir: “Ev için düşünürsek bazen mutfakta, bazen yatak odasında bazen oturma odası, salon neresi en sessiz, en uygun, rahatsız edilmeyeceğim bir yer ise orayı tercih ediyordum.”

Ayrıca küçük yaş grubu öğrenciler için uygun çalışma ortamının nasıl olması gerektiğini anasınıfı öğretmeni Derya şu şekilde ifade etmiştir:

“Derslerimi yaparken velilere dedim ki mümkünse en az görselin olduğu, en az dikkat dağıtıcının olduğu bir ortam olsun. Çünkü çocuk bu sefer pembe tokaya gidiyor aklı, kırmızı arabaya gidiyor aklı. Öğrencilerin dikkatlerini dağıtacak çok fazla materyalin olmadığı ortamlarda bunu yapmayı tercih ettik.”

Derya öğretmenin bu tercihi, özellikle öğrencilerin odaklanma becerilerini geliştirmede çok önemli bir faktördür.

Diğer yandan ev ortamının zorlukları ve buna uyum sağlama ihtiyacı, her evin kendine özgü ihtiyaçları ve kısıtlamaları olduğunu göstermektedir. Türkçe öğretmeni İrem “Çocuklara uygun ortam sağlamada ne yapılabilir bilmiyorum. Veli kalkıp da biz çok kalabalığımız tek bir oda veremiyorum dediğinde ne yapabiliriz.” cümlesiyle söz konusu ortamı sağlamanın

zorluğuna işaret etmektedir. Aynı zamanda ne kadar çaresiz olduğunu da vurgulamaktadır. Kimya öğretmeni Zehra ise görüşünü “Ayrı bir çalışma odanız ve buna ayırdığınız zaman ve mekân yoksa herkesle ortak kullandığınız bir alanda yapıyorsanız verimli olmuyor.” diyerek belirtmektedir.

Çevrimiçi görüşmeler öncesi yapılması gereken hazırlıklarda ve iletişimde öğretmenlere ve velilere önemli görevler düşmektedir. Öğretmenler, velilerle iletişimi kolaylaştırmak için çeşitli iletişim platformlarını etkin bir şekilde kullanmıştır. Matematik öğretmeni Murat, WhatsApp gibi uygulamaların bu konuda yardımcı olduğunu vurgulamıştır. Diğer yandan öğrenciler ve velilerle iletişim, özellikle küçük yaştaki öğrencilerle yapılan görüşmelerde temel bir unsurdur. Anasınıfı öğretmeni Derya’ya göre bu süreç şu adımları içermektedir: “Önce çocuklara attım bunu velilere attım. Veliler evde bir görsünler nasıl yapacağımızı. Sonra materyalleri hazırlamalarını sağlayarak kendimiz yaptık.” Sınıf öğretmeni Nilüfer de bu adımların önceden planlanmasının önemini şu şekilde vurgulamıştır:

“Bunları da önceden planlamak gerekiyor. Yani o anda çocuklara şunu getirin, bunu getirin değil de onun öncesinde yarın şunu yapacağız ona göre çocuklar hazırlıklı olsun şeklinde mutlaka velilerle iletişim halindeydik.”

Böylece öğretmenler, öğrencilere ve velilere ders içeriği ve gerekli materyaller hakkında önceden bilgi vererek onların iyi hazırlanmış olmalarını sağlamışlardır. Ayrıca bu planlı ve organize yaklaşım, öğrencilerin görüşmelere aktif katılımını ve motivasyonunu artırarak, olumlu öğrenme ortamı oluşturmuştur.

Bununla birlikte çevrimiçi görüşme sürecinde öğretmenlerin teknolojik hazırlık ve yönetim stratejileri, görüşmelerin başarılı bir şekilde yürütülmesi açısından kritik bir öneme sahiptir. Bu bağlamda matematik öğretmeni Murat’ın görüşme öncesi çalışan ekipmanlarını kontrol edilmesi, bu konunun önemine işaret etmektedir. Buna bağlı olarak özellikle “teknik açıdan donanımlı bir bilgisayar”, “Bilgisayarımın düzgün bir şekilde olması lazım yani telefonumun işte gigabaytının yüksek olması lazım, hafıza sorunu olmaması lazım.” gibi ifadeler, ihtiyaç duyulan temel teknolojik donanımları ortaya koymaktadır. Ayrıca internet bağlantısının ve diğer teknik bağlantıların güvenilirliği de bu sürecin ayrılmaz bir parçasıdır. Nitekim Türkçe öğretmeni İrem’in “Önce bilgisayarı ve internet bağlantısını kontrol ederim” ifadesi bu bağlantıların ne kadar hayati olduğunu göstermektedir. Biyoloji öğretmeni Ayşe

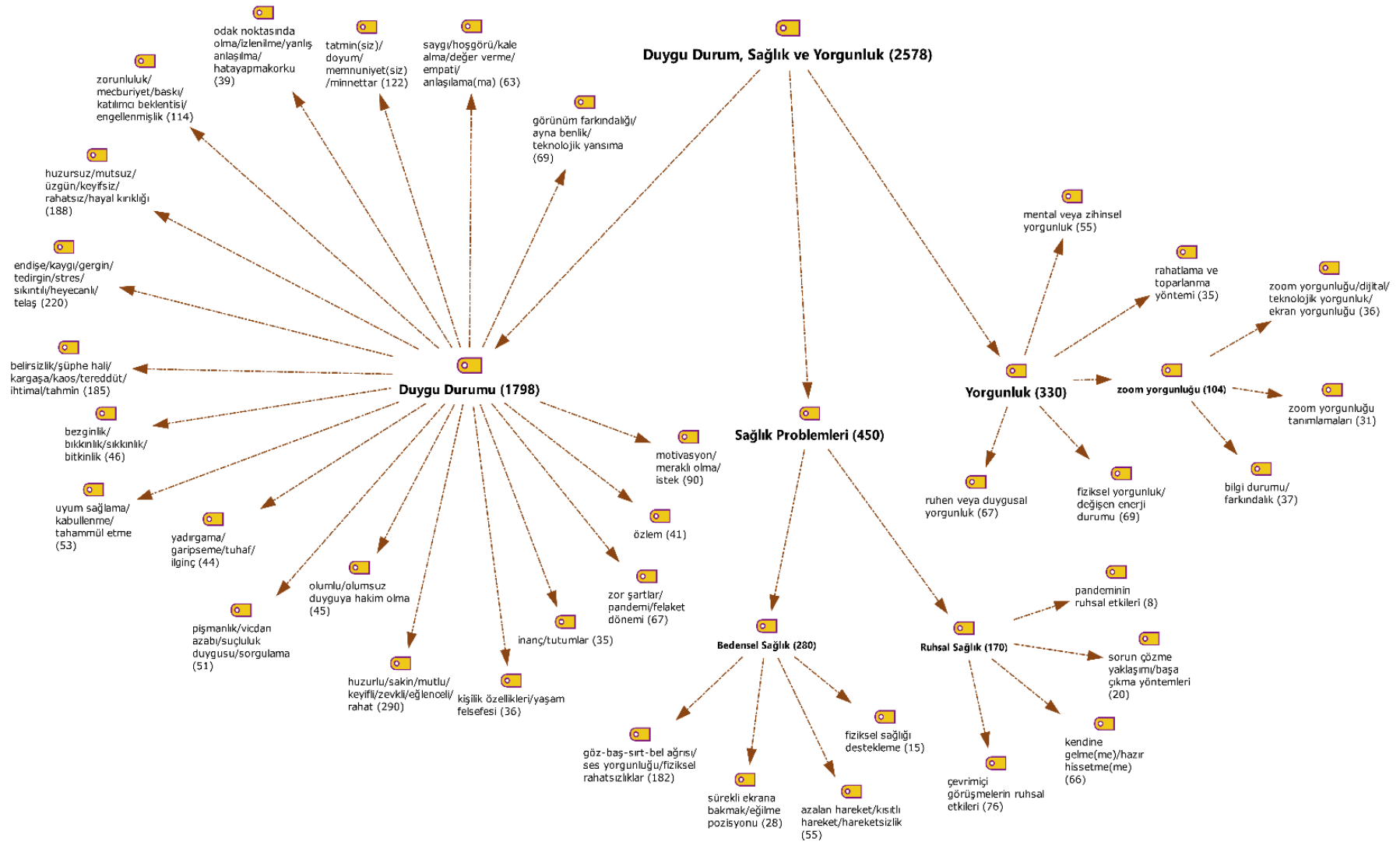
de ses ve video ayarlarına dair “Kamerayı ayarlayıp, ekranda görünmesini istemediğim bir görüntü olup olmadığını kontrol ediyorum” ifadesini kullanmaktadır.

Öte yandan anasınıfı öğretmeni Pınar’ın “Aile o gün internet ortamı olabilir, telefon veya teknolojiye ulaşılabilirlik, herkeste yok. Diyelim büyük çocuğa verdi, bizim yaş grubumuza kalmamış oluyor.” söylemi ile Türkçe öğretmeni İrem’in “Kamera yok, mikrofon yok.” ifadesi, öğrencilerin ve ailelerinin teknolojik araçlara ulaşmadaki eşitsizliğini vurgulamaktadır. Kısaca, çevrimiçi görüşmede öğretmenler, derslerin etkili bir şekilde yürütülmesi için kapsamlı bir teknolojik hazırlık ve yönetim sürecinden geçmektedir. Bu süreç teknolojik cihazların hazırlanmasından internet ve bağlantı kontrollerine, ses ve görüntü ayarlarından ders sonrası işlemlere kadar geniş bir alanı kapsamaktadır.

Bunların yanı sıra çevrimiçi görüşmelerde öğrencilerin ve öğretmenlerin kişisel ihtiyaçlarının ele alınması toplantıya hazırlanmanın önemli bir parçasıdır. Bu süreçte ders saatleri öğrencilerin uyku ve beslenme düzenlerine denk gelebilmektedir. Örneğin öğrencilerin derslere “uykulu ya da kahvaltı etmeden” katılabileceği veya “uyuklayarak derse katılanlar” olabileceği birçok öğretmen tarafından vurgulanmıştır. Bu durumlar odaklanmayı ve derslere verimli bir şekilde katılmayı zorlaştırmaktadır. Ayrıca “lavaboya gitmeye bile zaman kalmaması”, “bir bardak su bile alamamak” gibi durumlar da öğretmenlerin, benzer zorluklarla karşılaştığını göstermektedir. Bu nedenle hazırlık ve planlamanın sadece akademik içerikle sınırlı olmadığı, aynı zamanda öğrencilerin ve öğretmenlerin kişisel ihtiyaçlarının da dikkate alınması gerektiği vurgulanmıştır.

#### **4.1.2 Duygu Durum, Sağlık ve Yorgunluk**

Bu bölümde öğretmenlerin çevrimiçi görüşmeler sırasında yaşadıkları duygu durumları, sağlık sorunları ve yorgunlukları analiz edilmekte ve bu faktörlerin tükenmişlik belirtilerini nasıl etkilediği değerlendirilmektedir. Çevrimiçi görüşme sürecinin kapsamlı bir analizi yapılarak bu duygular, sağlık sorunları ve tükenmişlik belirtileri arasındaki potansiyel ilişkiler anlatılmaya çalışılmıştır.



Şekil 4.3: Duygu durum, sağlık ve yorgunluk kod alt kod modeli.

#### 4.1.2.1 Duygu Durumu

Çevrimiçi görüşmelerde öğretmenlerin yaşadığı duygu durumları ve bu durumların eğitim süreçlerine etkisi detaylı bir şekilde incelenmiştir. Pandemi sürecinin getirdiği zorluklar ve dijital dönüşüm, öğretmenlerin hem profesyonel hem de kişisel yaşamlarında yeni ve beklenmedik bir takım duygu durumlarıyla karşı karşıya kalmalarına neden olmuştur. Bu duygu durumlarının öğretmenlerin mesleki uygulamaları ve eğitim kalitesi üzerindeki etkisini anlamak, eğitim stratejilerinin geliştirilmesi ve öğretmenlerin desteklenmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Aynı zamanda öğretmenlerin bu süreçte hissettikleri duygular, öğretmenlerde ortaya çıkabilecek olası tükenmişlik belirtileri açısından önemlidir.

Diğer taraftan öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğretmenlere yöneltilen “Çevrimiçi görüşmeler esnasında olumsuz duygu ve düşüncelere sahip olur musunuz?” sorusuna verilen cevaplar da bu başlık altında ele alınmıştır. Cevaplar arasında tarih öğretmeni Gamze'nin “Öyle olumsuz bir duyguya kapılmadım.” ifadesi olduğu gibi, fen bilimleri öğretmeni Yavuz'un “Hep olumsuz duygu ve düşüncelere sahip oluyordum.” ifadesi de vardır. Bu farklılık, çevrimiçi görüşmelerin öğretmenler üzerindeki karmaşık etkisini ve bu süreçteki duygusal gelgitleri yansıtmaktadır. Çevrimiçi görüşmeler öğretmenlere yüz yüze eğitimden farklı bazı avantaj ve zorluklar sunduğundan, hissedilen duygularda da farklılıklar olması muhtemeldir. Bu genel değerlendirme sonrası, bu duygular ve bunların öğretmenler tarafından nasıl algılandığına yakından bakmak daha faydalı olacaktır.

Detaylı inceleme sonucunda, çevrimiçi görüşmelerde öğretmenlerin endişe, kaygı, gerginlik, tedirginlik, stres, sıkıntı, heyecan, telaş gibi duygular yaşadıkları görülmüş ve bu duygular tek bir kod altında incelenmiştir. Böylece duyguların birbirleriyle nasıl bağlantılı olduğu ve genellikle bir duygunun diğer bir duygunun hem sebebi hem de sonucu olduğu ortaya konmuştur. Örneğin öğretmenin hissettiği kaygı, endişe yerini zamanla gerginlik ve strese bırakmıştır. Benzer şekilde öğretmenlerin yaşadığı heyecan ve telaş da zaman zaman strese ve tedirginliğe dönüşmüştür. Bu iç içe geçmiş duygu durumları özellikle çevrimiçi görüşmelerde öğretmenlerin yaşadığı karmaşık zihinsel ve duygusal süreçlerin bir yansımasıdır. Bu nedenle, öğretmenlerin bu süreçte yaşadıkları duyguları etkileyen faktörlerin neler olduğuna odaklanılmıştır. Bu faktörler sadece kaygı ve endişe üzerinden verilse de strese, heyecana, gerginliğe, sıkıntıya da sebep olduğu düşünülmelidir.

Bu noktada belirsizlik, çevrimiçi görüşmelerde en sık dile getirilen faktörlerden biridir. Dolayısıyla aşağıda ilerleyen paragraflar boyunca belirtilen kaygı ve endişe nedenlerinin altında, çevrimiçi görüşme sürecinde yaşanan bu belirsizliklerin olduğu söylenebilir. Hatta Türkçe öğretmeni İrem bu durumu “Bu belirsizlik bende ciddi anlamda kaygı yaratıyor.” diyerek doğrulamıştır. Biyoloji öğretmeni Ayşe ise hissettiği belirsizlikleri şöyle sıralamıştır:

“Katılımcı sayısı ne kadar olacak ve hatta katılan olacak mı olmayacak mı; son katılımcı ne kadar geç gelir ne kadar beklemem gerekecek; internet bağlantısında sorun yaşayacak mıyım, teknik bir sorun yaşayacak mıyım (sesle ilgili, görüntü ile ilgili); konuları yetiştirebilecek miyim gibi belirsizlikler beni tedirgin eder.”

Yine toplantı esnasında sıkça karşılaşılan ses kesintileri ve iletişim sorunları gibi teknolojik sorunlar, sürekli endişe ve belirsizlik oluşturarak gerginliğe yol açmıştır. Sınıf öğretmeni Meltem’in “Duyuyor mu duymuyor mu? Başka bir çocuğa geçiyorsun, ‘ses geliyor’, ‘duydum’ diyor. Ses kesiliyor. Yani orada o kadar büyük gerginlik var ki.” cümlesi bu durumu yansıtmaktadır. Buna benzer örnekler, başka öğretmenlerden de gelmiştir:

“Kaygılı çünkü sürprizlerle dolu. İnternet kesintileri yaşayabiliriz, öğrenciler de internet kesintisi yaşayabilir.” (Türkçe öğretmeni Emre)

“Teknik anlamda bir sıkıntı yaşarsam diye çok tedirgindim.” (Sınıf öğretmeni Arda)

“Suskunluk beni her zaman rahatsız eder. Çünkü bir belirsizlik. Öğrenci biliyor mu bilmiyorsunuz. Öğrenci ne kadar konuya hâkim hiçbir bilginiz yok. Bu sınıfta iken sorun yoktu. Göz teması kuruyorduk, yanına gidiyorduk. Uzaktan eğitim beni bu konuda çok tedirgin etti. Çocukları göremiyoruz, birçoğu ile iletişim yok. Kamera yok, mikrofon yok. Söylediğimiz sorulara birçok çocuk cevap vermiyor mesela.” (Sınıf öğretmeni Meltem)

İngilizce öğretmeni Aylin ise, endişeli olmasının sebebini “ne kadar katılım olacak?” diyerek vurgulamıştır. Rehber öğretmen Selin “Kaç kişi katılacak, toplantının ortasında çıkıp gidecek mi bu gibi belirsizlikler yaşıyorduk.” demiştir.

Bazı öğretiler de etkili ve verimli eğitim sağlama kaygısını “öğrenciye istediğimiz bilgiyi verebilecek miyiz veremeyecek miyiz?”, “çocuklara yeterli ders öğretemeyeceğim”,

“anlıyor mu anlamıyor mu”, “faydalı oluyor mu”, “insanlar memnun kalacak mı” gibi belirsizlik ifadeleriyle anlatmışlardır.

Yeni eğitim araç ve yöntemlerine uyum süreci öğretmenler için bir başka kaygı ve endişe kaynağı olmuştur. Çevrimiçi görüşme platformlarına geçiş sırasında karşılaşılan bu zorlukların öğretmenlerin duygu durumları üzerinde önemli bir etkisi olmuştur. Bu durum, öğretmenlerin aşağıdaki açıklamaları ile desteklenmiştir:

“İlk başladığımız zaman, ilk günlerde biraz ‘nasıl yapacağız’, ‘nasıl edeceğiz’, ‘teknoloji açısından yeterli olacak mıyız?’” (Kimya öğretmeni Tuğba)

“İlk deneyim çünkü. O zamana kadar Zoom üzerinden bir ders anlatmamışsınız.” (Felsefe öğretmeni Barış)

“Öğrencilere ne vermek, nasıl yaparız, bir de ilk defa yapacağımızdan dolayı bu işi, bir tedirginlik vardı.” (Coğrafya öğretmeni Onur)

Anasınıfı öğretmeni Derya, öğrencilerin evde gerekli kaynaklara erişememesi veya dersleri takip edememesi konusundaki endişesini “Hani çocuğa ulaşabildiğiniz zaman bir rahatlama oluyor ve ulaşamadığınız zaman o kaygı hep devam ediyor, nasıl ulaşabilirim kaygısı.” diyerek ifade etmiştir. Ayrıca Derya öğretmen öğrencilerin evdeki imkânlarına ve ailelerin tutumuna ilişkin belirsizliklere şöyle dikkat çekmiştir:

“Okulda bir şekilde hazır bulundurduğumuz materyale evde ulaşabilecek mi? Evde bunu sağlayabilecek ortam var mı? Yapıştırıcısı, makası, oynar gözü var mı? Bu anlamda hep bir tedirginlik oluyor. Veli ne kadar katkı sağlayacak ya da veli ortamı bozacak mı, çocuk dikkatini toplayabilecek mi kaygılarını yaşıyorsunuz. Derse katılacaklar mı, katılmayacakları mı? Belirsizlikler tabii rahatsız ediyor. Tedirgin ediyor.”

Bazı öğretmenler ise teknoloji kullanımı konusunda kendilerini yetersiz hissettiklerini belirterek, çevrimiçi platformlarda ders verme, araçları etkin bir şekilde kullanma ve teknolojik arızaları giderme konularında endişelerini dile getirmişlerdir:

“Gergin. Çok hoşlanmıyorum, teknoloji ile haşır neşir olmayı sevmiyorum. Ya da o gün bir sorunla karşılaşmışsam ‘acaba bunu nasıl halledeceğim’ diye

düşünüyorum. Biraz da teknolojik olarak çok yeterli olmadığım için.” (Kimya öğretmeni Zehra)

“Dijitalde çok kendimi bu süreç için çok hazır hissetmediğim için o noktada gerildim. Görüşmeyi başlatabilecek miyim, görüşmenin devamında dijital bir şeyler lazım olursa bunlarla ilgili bir sıkıntı yaşar mıyım şeklinde biraz o anlamda sadece endişelerim oldu.” (Matematik öğretmeni Elif)

Diğer taraftan özel eğitim öğretmeni Merve, yüz yüze eğitime kıyasla çevrimiçi eğitimin verimliliği konusundaki endişelerini “Çocuklara yetememek beni hep olumsuzluğa itiyordu ve hep kendimi sorguluyordum.” sözleriyle dile getirmiştir. Merve öğretmen kaygıya sebep olan durumları “Yetememe, çocukları ilerletememe, müfredatı yetiştirememe bunlar hep kaygı sebebiydi çok kaygılandım.” şeklinde belirtmiştir. Sınıf öğretmeni Gizem de eğitim içeriğinin öğrenciler tarafından ne kadar iyi anlaşıldığı ve öğrenildiği konusundaki tereddütünü “Bilemiyorum vermem gerekeni verdim mi vermedim mi?” diyerek vurgulamıştır.

Bunun yanı sıra çevrimiçi ortamda sınıf yönetimi, yüz yüze eğitime kıyasla farklı beceriler gerektirmektedir. Sınıf öğretmeni Cansu, bu yeni eğitim ortamında “Sınıf yönetimimi tam yapamadım diye hissettim. O da bende kaygı oluşturdu.” diyerek dile getirmiştir. Türkçe öğretmeni İrem ise söz konusu ortamda etkili öğretim yöntemlerini bulma ve uygulama sürecinde “Görüşmeyi nasıl verimli hâle getirebilirim?” kaygısını yaşamıştır. Aynı şekilde anasınıfı öğretmeni Derya da şu sözleriyle süregelen kaygısını anlatmıştır:

“Ben bunu nasıl verebilirim ya da sonraki derste ben ne katabilirim de verebilirim çocuğa anlatabilirim. Anlatamadığınız zaman o kaygı hep devam ediyor, nasıl anlatabilirim kaygısı.”

Zaman yönetimi de bazı öğretmenler için endişe teşkil etmiştir. Örneğin tarih öğretmeni Gamze, “söylemek istediğim önemli şeyler var da süreyi yetiştiremezsem diye bir endişe yaşarım.” demiştir. Gamze öğretmen ifadesiyle çevrimiçi görüşmelerdeki zaman kısıtlaması sebebiyle, konuları yeterince derinlemesine işleyememe kaygısını vurgulamaktadır. Aynı zamanda ders içeriğini ve etkinlikleri sınırlı bir zaman dilimine sığdırmanın zorluğunu ve bunun sonucunda ortaya çıkan belirsizliği anlatmaktadır. Benzer şekilde zaman vurgusu yapan bilişim teknolojileri öğretmeni Seda da “Eğer katılımcı isem ne kadar süreceğini bilmediğim toplantılarda genellikle süreyi de bilmiyorsam sonrasında yetişeceğim bir başka



iş, ders varsa belirsizlik yaratabiliyor.” demektedir. Bahsedilen toplantı süresine ilişkin belirsizlik, Seda öğretmenin planlamasını olumsuz etkileyerek stres ve kaygıya yol açabilmektedir.

Yine görüşme sürecinde karşılaşılan yaygın bir endişe kaynağı, katılımcıların görüşmeye vaktinde gelip gelmeyecekleri konusudur. Yönetici olan Kerem bu belirsizliği şöyle ifade etmiştir:

“Belirsizlikler genellikle şu şekilde oluyor: Yani görüşme başladığında görüşmeye katılacak kişilerin muhataplarının vaktinde bu görüşmelere dahil olup olmaması konusunda endişeler yaşıyorum.”

Bir başka kaygı ise tarih öğretmeni Esra'nın şu görüşüdür:

“Görüşmenin formatıyla ilgili bilgim olmadığı zaman endişe duyuyorum. Sonu nereye gidecek? Bir de bitiş noktasıyla ilgili ev ve aile hayatıyla ilgili düzeni kaydıracak bir durum yaşayacak mıyım?”

Esra öğretmen, görüşmenin içeriğindeki belirsizlik ve aksaklık nedeniyle aile yaşamında birtakım kaygı ve stres yaşamıştır. Aynı öğretmen açıklamaya devam ettiğinde farklı endişeler ortaya çıkmıştır:

“Şöyle ilk defa katıldığım bir kitleyle ilgili ‘acaba nasıl bir eğitim olacak, soru cevap olacak mı, bizlerden fikirlerimiz alınacak mı, ya da sadece karşı taraf mı fikirlerini aktaracak’ diye formatını bilmediğim görüşmelerde, eğitimin nasıl devam edeceğini bilmediğim görüşmelerde açıkçası belirsizlik oluyor.”

Edebiyat öğretmeni Fatma da “Toplantının gündemi tam olarak belli değilse” ya da “daha resmi ciddi toplantı olduğunda” belirsizlik, stres ve gerginlik yaşadığını vurgulamıştır.

Bunların yanında sınıf öğretmeni Alper, gelecekteki sorumluluklarına odaklanma eğilimi nedeniyle kaygı ve endişe yaşadığını “Görüşme tamamlanmış ancak sen yarını düşünüyorsun.” diyerek ifade etmiştir.

Ayrıca çevrimiçi eğitim ve toplantılarda yaşanan güvenlik ve gizlilik kaygılarına da bazı öğretmenlerin dikkat çektiği görülmüştür. Sosyal bilgiler öğretmeni Şeyma, çevrimiçi

ortamın potansiyel riskleri ve güvenlik açıkları nedeniyle “Kendimi güvende hissetmiyorum.” derken, felsefe öğretmeni Barış “Bugün yine yabancı biri girip kar maskesiyle bağırarak mı çünkü ara ara öyle şeyler oldu.” diyerek güvenlik endişesini dile getirmiştir.

Özellikle dikkat çeken bir başka husus da çevrimiçi görüşmeler sırasında ortamda başkalarının bulunabileceği ihtimaline ilişkin endişe ve belirsizliklerdir. Bu durum, çevrimiçi görüşmelerde öğretmenler için yeni bir zorluk teşkil etmektedir.

“Ama o esnada bilemiyoruz köşede, kameranın görüş alanının dışında bir yerde bir yakını, kardeşi, annesi, babası...bunları izliyor olabilir. Bu kısmen bir tedirginlik oluşturuyor. Başkalarının izliyor olması çünkü görüşmenin konusu görüşme yaptığım kişiyi ilgilendirir.” (Yönetici Kerem)

Yönetici olan Kerem, görüşmeler sırasında kaydedilen ses ve görüntülerin kötüye kullanılma ihtimaline karşı endişelerini de vurgulamıştır:

“Bazen bu görüşmeler gizli de olabilir. Kameranın açısı dışında karşı tarafta sesinin kaydedilmediğini, görüntünün kaydedilmediğini bilme imkânın yok. Sesini, görüntünü farklı bir mecrada lehine veya aleyhine kullanabilir. Bu tedirginlikler var.”

Kimya öğretmeni Tuğba çevrimiçi görüşmelerin sınırlılıklarını, etkili ölçme ve değerlendirme süreçlerini yürütmenin zorluklarını “Şu oluyor böyle hep bir kaos var. Yapabilecek misin, olabilecek mi, tam oluyor mu olmuyor mu, hep bir soru işareti var kafanda.” şeklinde vurgulamaktadır. Benzer düşünceleri ifade eden Türkçe öğretmeni İrem de “İletişime kapalı, ölçme değerlendirmenin sağlıklı bir biçimde yapılamadığı ortamda, öğrencinin neye ihtiyacı olduğunu bilmediğim için kaygı yaşadım.” demiştir.

Öğretmenler öğrencileriyle rahat iletişim kurarken, tanımadığı veya yeni tanıdığı kişilerle yapılan toplantılarda belirsizlikten kaynaklı bir tedirginlik yaşadığını belirtmişlerdir. Bu durumu sınıf öğretmeni Arda şöyle açıklamıştır:

“Başkalarıyla yapacağım görüşmelerde kaygılanıyordum. Çünkü ilk defa karşılaşacağım onlarla. Yani öğrencilerim ile rahatım ama başka bir toplantıya katılacaksam bu biraz daha çok beni endişelendiriyordu.”

Ayrıca uzun süren çevrimiçi görüşmeler esnasında sürekli tetikte olma, dikkatli olma gerekliliğinden duydukları gerginliği vurgulamışlardır. Sınıf öğretmeni Meltem ev ortamından çalışmanın getirdiği her an her şey olabilir düşüncesinin oluşturduğu belirsizliğin meydana getirdiği duygusal ve zihinsel zorluğa şu şekilde işaret etmektedir:

“Yani o 6 saat boyunca her şey olabilir ve evdesin. Haliyle hep dikkat etmek zorundasın böyle bir diken üstündesin. Hep bir gerginlik zaten hep bir gerginlik. Evin içindesin çocuklar geliyor bir şey soruyor sen ona cevap veriyorsun; ev ortamında da yaşadığın için onun verdiği bir gerginlik var.”

Fiziksel rahatsızlıklar da bir başka gerginlik sebebidir. Bazı öğretmenler ağrılar nedeniyle kendilerini daha fazla gergin hissettiklerini ifade etmişlerdir.

“Mesela derse girerken öğrencinin derse geç başlaması ya da benim bazen geç açmam, açamamam” gibi durumlar da sınıf öğretmeni Nilüfer’in kaygı yaşamasına neden olmuştur. Ayrıca sınıf öğretmeni Meltem “Ben giremiyorum bazen, ben kasılıyorum bu defa, ‘çocuklar orada beni bekliyorlar’.” ifadesi, öğretmenin öğrencilerinin kendisini beklemek durumunda kalmasından duyduğu endişeyi anlatmaktadır.

Öte yandan Türkçe öğretmeni Emre, kamera önünde olmanın hissettirdiği baskı ve gerginliğe atıfta bulunmuştur:

“Biraz olsun gerginlik oluşturuyor onu söyleyebilirim. Sanki böyle toplum önüne çıkıyormuş gibi. Aslında mesleğimiz öğretmenlik ama kameraya çıkmak apayrı bir deneyim oluşturuyor benim için. Kameranın ve Zoom’un birebir sizde olması, jest, mimiklerinize dikkat etmenizi gerektiriyor. Bu da tedirginlik oluşturuyor.”

Çocukların görüşme esnasında istenmeyen davranışlarda bulunmaları konusu da ayrı bir endişe ve belirsizlik kaynağıdır. Biyoloji öğretmeni Aslı çocukların yapabileceği uygunsuz paylaşımlarının endişe oluşturduğunu ve aynı zamanda anında müdahale edebilmek için tetikte olduğunu şu sözlerle aktarmaktadır:

“Şöyle söyleyeyim, sonuçta büyüklerle ilgili toplantılar için bir problem yok ama çocuklarla ilgili toplantılarda derslerimizde mesela çocuk orada görüntüyü açıp farklı bir şey gösterseydi bize ya da mikrofonu açıp kötü bir şey söyleseydi yani

böyle tedirginliklerimiz de olabilir açıkçası. Her an böyle elim mouse üzerinde duruyordu.”

Aslı öğretmen, “Bir problem olursa nasıl müdahale ederim?” sorusuyla da çevrimiçi ortamda karşılaşılabilecek problemlere nasıl yanıt vereceklerine dair belirsizliği ve endişelerini dile getirmiştir.

Öğretmenler, çevrimiçi görüşmeler esnasında öğrencilerin dersi aktif olarak dinleyip dinlemedikleri, fiziksel olarak orada olup olmadıklarına dair belirsizliklerle karşı karşıya kalmış ve bu durum öğretmenlerde kaygı oluşturmuştur. Sınıf öğretmeni Cansu’nun belirttiği “alt tarafta başka bir şeylerle oynayabildiği ya da başka bir telefonda oyun oynayabildiği” gibi durumları kestiremediklerini ifade etmişlerdir. Türkçe öğretmeni İrem, bu durumu “Düşünün konferans veriyorsunuz önünüzdeki sandalyelerin boş mu dolu mu olduğunu bilmiyorsunuz. Kapkaranlık ne düşünüyorsunuz?” diyerek ifade etmiştir. Bu belirsizlik, kimya öğretmeni Tuğba’nın ifadesiyle daha da belirginleşmiştir.

“Öğrenci gelecek mi, en çok kafamdaki soru karşı tarafı göremiyorsunuz ya ekranda görünüyor ama gerçekten orada mı, ne durumda yatıyor mu yatmıyor mu, ne kadar benimle birlikteler onunla ilgili biraz soru işaretleri vardı.”

Matematik öğretmeni Murat yukarıda sözü edilen faktörlere farklı bir perspektiften yaklaşarak, olumsuzlukları görüşmelerin doğal bir parçası olarak değerlendirmiştir:

“Bir belirsizlik yaşamıyorum zaten önden bir hazırlık yapmanın anlamı odur, belirsizlik yapmamaktır. Nasıl olabilir? Elektrik gidebilir, o belirsizlik olur. Onda sizin yapabileceğiniz bir şey yok. Çocukların interneti gidebilir, gelebilir. Bunlar da benim için bir belirsizlik değil gayet doğal, normal, süreç içerisinde olabilecek şeyler. Normal, yüz yüze derste çocuk dersten kopabilir, dışarıya bakabilir kaç kere gördüm yani. Oğlum sınıfa dön dediğimiz çok olur. Dolayısıyla elektrik kesilmesi de ona benzer bir şey yani.”

Kısaca öğretmenler çevrimiçi öğrenme ortamında belirsizlik ve strese neden olabilecek bir dizi zorlukla karşılaşmıştır. Ayrıca sınıf yönetimi, birden fazla kişinin aynı anda evde çevrimiçi olması, teknolojik sorunları yönetme, uzun süreli ekran başında olma, ev ve iş yaşamının iç içe geçmesi, öğrencilerin derslere düzenli katılımını sağlama ve uzun süreli

görüşmelerde öğrencilerin ilgi ve motivasyonunu koruma zorluğu gibi faktörler öğretmenlerde belirsizlik oluşturarak kaygı ve endişeyi tetiklemiştir.

Bunların yanı sıra çevrimiçi platformlar ve dijital araçların getirdiği yeni çalışma düzeni, teknik sorunlara anında müdahale etme gerekliliği, çevrimiçi ortama uygun ders içeriği ve sunum hazırlama, ders sürelerini etkili yönetme ve içeriği zaman sınırları içinde tamamlama, öğrencilerle çevrimiçi etkileşim yöntemleri deneme gibi unsurlar öğretmenlere heyecan ve telaş yaşatmıştır.

Öte yandan öğretmenler çevrimiçi görüşme veya ders sonrasında çoğunlukla rahatlama, huzur ve mutluluk hissettiklerini belirtmişlerdir. Bu olumlu duygu durumları, “*huzurlu, sakin, mutlu, keyifli, zevkli, eğlenceli, rahat*” perspektifinden incelenmiştir. Bu bağlamda zorlu çevrimiçi görüşme süreci sonrasında elektrik-elektronik öğretmeni Uğur “Oh çok şükür bu 30 dk. daha bitti, bu ızdırap daha bitti.” derken, fen bilimleri öğretmeni Mehmet “Şükür kurtulduk. Çok mutlu oluyoruz, bugünü de kazasız belasız bitirdik.” demiştir. Sınıf öğretmeni Gizem de “Oh şükürler olsun bugün bitti.” şeklinde bildirmiştir. Bazı öğretmenler ise yüz yüze eğitimdeki teneffüs ve hafta sonu başlangıcındaki hafifleme hissine benzer bir rahatlama duygusu olarak tanımlamışlardır: “Aslında okulda dersten çıktığımızda vücudumuzda nasıl bir hafifleme oluyorsa, Cuma çıkışında onun gibi bir rahatlık hissediyorduk.” (Rehber öğretmen Selin). “Ders nasıl bittiğinde teneffüs vermek mutlu hissettiriyorsa bunda da mutlu oluyorsun.” (Matematik öğretmeni Burak).

Özellikle başarılı bir toplantı veya ders sonrasında hissettiklerini yönetici olan Kerem şöyle ifade etmiştir:

“Ruhen de bir rahatlama yaşıyorum. Neden? Sorumluluğumu, görevimi, işimi yerine getirmenin bir hazzı oluyor tabi. Hele hele görüşmeler güzel bir ortamda geçtiyse insan kendini ruhen de mutlu ediyor.”

Aynı zamanda yönetici olan Kerem bu ifadesiyle, yaşadığı tatmin duygusunu da yansıtmaktadır.

Ayrıca matematik öğretmeni Murat “Çocuklara o şartlarda bile ulaşip ders verebilme mutluluğu da vardı açıkçası.” diyerek mesleğini devam ettirebilmenin mutluluğunu ve doyumunu vurgulamıştır.

Diğer taraftan öğretmenler, kendi evlerinde ve mekânlarında olmanın rahatlık ve özgüven verdiğini belirtmişlerdir. Ancak sınıf öğretmeni Gizem “Halbuki evinizdesiniz aslında. Evinizin konforundasınız. Elinizin altında çayınız, kahveniz var. Ama o bana konfor gibi gelmiyor, ciddi mutsuzluk gibi geliyor.” açıklamasıyla, çevrimiçi görüşme sürecinde evdeki konforun her zaman psikolojik rahatlık veya tatmin hissi vermediğine dikkat çekmiştir.

Bunun yanında bazı öğretmenler de katılımcı sayısının çok olmasının toplantıyı daha keyifli hâle getirdiğini vurgulamaktadır. Üstelik tarih öğretmeni Esra görüşme yaptığı grubun tanıdık olmasını “mesela benim ders verdiğim öğrenciler ile olursa oldukça rahat” diyerek belirtmektedir. Kimya öğretmeni Zehra da “Daha böyle hayata ortak baktığım bir insanla görüşüyorsam o beni sıkmaz. Ama çok uç noktalardan hayata bakan insanlarla görüşme yapmak zorundaysam sıkılırım.” yorumunu yapmıştır. Benzer şekilde meslek dersleri öğretmeni Zeynep ise “Ruhun bedenlen özlem duyduğum kişilerle görüşüyorsam rahatlıyorum.” demiştir. Bunu takiben, biyoloji öğretmeni Ayşe “Toplantı gruplarına göre kimi zaman rahatlamış kimi zaman da keyifle izlediğim bir filmin sonuna gelmiş gibi mutlu hissediyorum.” diyerek farklı gruplarla yapılan toplantılarda yaşanan duygusal değişimleri daha da detaylandırmıştır.

Diğer bir rahatlık sebebi ise görüşme öncesi yapılan hazırlıklardır. Bu anlamda sınıf öğretmeni Alper’in “Görüşme öncesinde anlatacaklarım ile ilgili kesinlikle çalışma yaparım. Çünkü bu durumda kendimi daha rahat hissederim.” ile tarih öğretmeni Esra’nın “Kendi derslerimde sıkıntısız, stressiz, ders materyallerimde hazır olduğum, gideceğim yol belli olduğu için sıkıntım olmuyor.” görüşü bu noktaya işaret etmektedir. Ancak sınıf öğretmeni Nilüfer’in “Eğer hazırlıksız başlıyorsam ki genelde öyle olmuyordu sıkıntı yaşıyordum.” şeklindeki ifadesi ise tam tersi durumu vurgulamaktadır.

Teknik problemlerin olmamasının ve görüşmelerin problemsiz geçmesinin verdiği rahatlığı bilişim teknolojileri öğretmeni Seda “Oh toplantı bitti. Özellikle problemsiz bitti, teknik anlamda bir sıkıntı olmadı, her şey yolunda gitti.” diyerek anlatmıştır.

Buna karşın “İlk başlarda geriliyordum ama sonra alıştım ve daha güzel ve keyifli gelmeye başladı.” diyen fen bilimleri öğretmeni Yasemin, yeni yöntemin zorluklarına zamanla ve pratik yaptıkça alıştığını, başlangıçtaki tedirginliğin rahatlık ve keyif duygularına dönüşebildiğini göstermiştir. Yine benzer şekilde anasınıfı öğretmeni Derya’nın “Tabii bu ilk etaplarda olan daha sonra biraz daha rahatladıktan sonra, sistemin işleyişini gördükten sonra biraz da rahata veriyorsunuz” yorumu da bu durumu yansıtmaktadır.

Ayrıca öğretmenlerin işlerinde başarılı olduklarında hissettikleri tatmini ve memnuniyeti edebiyat öğretmeni Fatma’nın “Verimli olduğumu düşündüğüm zaman rahatlama oluyor.” söylemi ile meslek dersleri öğretmeni Zeynep’in “Vermek istediklerimi verdiğim zaman, çocuğun kazanması gereken bilgiyi vermiş olduğum için tabii ki de rahatlamış oluyorum.” ifadeleri ortaya koymaktadır.

Son olarak sınıf öğretmeni Cansu toplantı sonrasında yoğun stres ve kaygıdan kurtulduğunu “Büyük bir rahatlama oluşuyor. Sebebi ortamdaki stres yoruyor sanırım, kaygılarınız olur ya o insanı baya bir yoruyor.” sözleriyle ifade etmiştir.

Özetle öğretmenlerin rahatlık düzeylerini; etkileşimli ve iyi hazırlanılmış görüşmeler, tanıdık çevre ve katılımcılar, fiziksel konfor gibi faktörler olumlu yönde etkilemektedir.

Bunlara ek, öğretmenlerle yapılan görüşmelerde motive olmuş öğretmenlerin daha olumlu duygusal durumlar yaşama eğiliminde oldukları ve bunun da hem mesleki başarılarını hem de kişisel refahlarını etkileyebileceği görülmüştür. Bu anlamda çevrimiçi görüşmelerde öğretmenlerin motivasyonu ve hevesi üzerindeki etkiler “*motivasyon/meraklı olma/istek*” açısından analiz edilmiştir.

Özellikle; öğrencilerin aktif katılımı, sorulan sorulara cevap vermesi, öğretmenin kendi merak ve hevesi, dersin içeriği ve katılımcı sayısı, katılımcı profili gibi faktörler motivasyon üzerinde belirleyici olmuştur. Buna karşın, katılımın düşük olması, katılımcıların toplantıdan ayrılması veya teknik sorunlar gibi zorluklar, öğretmenlerin motivasyonunu düşürmüştür. Motivasyon üzerinde etkili olan bu faktörler, aşağıdaki öğretmen dönütleriyle de desteklenmektedir:

“Proje yazmayı isteyen, yüz yüze eğitimlerde de yazdı online eğitimlerde de yazdı. Her şekilde yazdı. İsteyen bir şekilde engel tanımıyor.” (Fen bilimleri öğretmeni Yasemin)

“Öğretmenin isteğini ve heyecanını diri tutan öğrenci açıkçası.” (Beden eğitimi öğretmeni Ahmet)

“Çünkü soru soruyorsa onunla ilgili bir dinlemesi var demektir ve sorguluyordur, öğreniyordur. Bu da beni mutlu ediyor.” (Sosyal bilgiler öğretmeni Şeyma)

“Derse katılan öğrencileri gördüğümüzde daha şevkle, daha hırsla görüşmeyi yapmamıza vesile oluyordu.” (Fen bilimleri öğretmeni Yavuz)

“Performansları güzelse beni çok güzel etkiliyor, olumlu etkiliyor, enerjimi artırıyor.” (Sınıf öğretmeni Gizem)

“Sorulara cevap vermiyorsa bir kere en başta öğretmenin motivasyonunu bozuyor.” (Felsefe öğretmeni Barış)

“Katılımcı sayısı arttığı zaman çok daha istekli ve hevesli oluyorum.” (İngilizce öğretmeni Aylin)

“Çok az bir sayı dahil olduğunda ister istemez orada ders anlatma seviyemiz düşüyor, motivasyonumuz iniyor.” (Türkçe öğretmeni Emre)

Diğer taraftan öğretmenlerin bu yeni yöntemi merak etmeleri ve yeni bilgiler öğrenmeye hevesli olmaları motivasyonlarını artırarak, mutluluk ve tatmin düzeylerini yükseltmektedir. Bu bağlamda İngilizce öğretmeni Aylin’in “Meraklı olmamızın sebebi tabii ki yeni bir yöntem olması, ilk defa deneyeceğimiz etkinlik olması.” cümlesi bu durumu açıklamaktadır.

Toplantılar esnasında ve sonrasında yaşanan olumlu duygulara rağmen, öğretmenler birtakım olumsuz duygular da deneyimlemiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin yaşadıkları huzursuzluk, mutsuzluk, üzüntü, rahatsızlık, hayal kırıklığı gibi duygular detaylı bir şekilde incelenmiştir.

Türkçe öğretmeni Emre, bazı öğrencilerin katılım sağlayamamasından ve onlara ulaşamamaktan dolayı üzüntü duyduğunu ifade ederken; kimya öğretmeni Zehra öğrencilerin gelmemesinin kendisinde hayal kırıklığı oluşturduğunu belirtmiştir. Sınıf



öğretmeni Meltem de çevrimiçi görüşmelere gerçekten katılmak isteyen öğrencileri olduğunu fakat maddi imkânsızlık nedeniyle katılamadıklarını söylemiş ve bundan duyduğu üzüntüyü dile getirmiştir. Benzer bir duyguyu paylaşan yönetici olan Kerem de “Belirlenen katılımcı sayısı yakalanamadığı zaman moral bozukluğu yaşanabiliyor, enerji düşebiliyor.” diyerek katılımcı sayısına dikkat çekmiştir. Katılımcı bağlamında farklı bir noktaya değinen sınıf öğretmeni Alper, görüşme esnasında toplantıdan ayrılan katılımcı sayısının fazla olmasının kendisini üzdüğünü ve mutsuz ettiğini söylemiştir.

Öğrencilerin derse katılmaması, özellikle çevrimiçi ortamda başka şeylerle meşgul olmaları, öğretmenleri demoralize ederek, tatminsizlik hissi yaşatmaktadır. Mesela fen bilimleri öğretmeni Mehmet derslerin tek taraflı işlenmesinden duyduğu hayal kırıklığını dile getirerek bu durumun sınırlarını bozduğunu belirtmiştir. Yine Fen bilimleri öğretmeni Yavuz ise görüşme esnasında öğrencilerin ekranlarını kapatıp, dersle ilgilenmemesinin moral bozukluğuna yol açtığını vurgulamıştır.

Diğer taraftan matematik öğretmeni Burak “Öğrencinin ne yaptığını bilmiyor olmak bizim için çok büyük handikap. Çünkü dinliyor mu, dinlemiyor mu göremiyorsun ama sınıfta hareket etse görüyorsun. Tabi bunlar bir rahatsızlık oluşturuyor.” ifadesiyle çevrimiçi ortamda öğrencilerin davranışlarını ve etkileşimlerini doğrudan gözlemlememenin oluşturduğu rahatsızlık hissine dikkat çekmektedir. Aynı sorundan bahseden fen bilimleri öğretmeni Mehmet ise öğrencinin ne yaptığını bilmemenin can sıkıcı olduğunu ve hatta “işkence” olarak gördüğünü vurgulamıştır.

Öğretmenler bahsedilen bu iletişim eksikliği nedeniyle verdikleri eğitimden tam anlamıyla tatmin olamadıklarını ve hatta o dönem için “iletişim kuramamanın” büyük bir sıkıntı oluşturduğunu ifade etmişlerdir. Neticede öğrencilerin çevrimiçi görüşmelerden yeterince faydalanamadıklarını düşünmüşler ve eğitim standartlarını karşılayamadıkları düşüncesine kapılmışlardır. Bu anlamda sınıf öğretmeni Meltem’in “Ne kadar elimizden gelen her şeyi yapsak da hep bir yarım kalmışlık, eksiklik, istediğini yapamamak.” ifadesi bu duyguları yansıtmakta ve öğretmenlerde huzursuzluk ve üzüntüye sebep olmaktadır. Nitekim bu üzüntüyü sınıf öğretmeni Arda “Onlara verimli olamadığımı bu tarz bir programda amacıma ulaşamadığımı, aktarmak istediğim şeyleri aktaramadığımı düşündüğüm için” şeklinde dile getirmiştir. Aynı durum hakkında özel eğitim öğretmeni Merve de “Hedeflediğimiz konuları yetiştiremediğimiz için, öğretmediğimiz için bu beni üzdü açıkçası. Zor bir dönemdi, sıkıntı

yaşadık, rahatsız olduk.” demiştir. Meslek dersleri öğretmeni Zeynep de yaşanan teknik sorunlar nedeniyle “öğrencilere vermek istediklerini verememiş oluyorsun” diyerek rahatsızlığını dile getirmiştir. Aynı bakış açısıyla rehber öğretmen Selin’in şu yorumu, teknolojinin duygusal yönden destek sağlama ve öğrencilerin duygularını anlayabilmeyi nasıl sınırlandırdığını göstermektedir:

“Belki öğrenci buradayken oturup ağlayabiliyor, bir mendil uzatabiliyorsun ama orada ağladığında o başka bir bilgisayarın başında ağlıyor sen buradan ona faydalı olmadığını düşünebiliyorsun bazen. Ya da derdini tam olarak açamıyor sana. Çünkü arada bir bilgisayar var. O konuda bazen sorun yaşadık öğrencilerle.”

Aynı zamanda bu durum çevrimiçi ortamda öğretmen ve öğrenci arasındaki duygusal bağın önündeki engelleri ve bunun öğretmenler üzerindeki etkisini açıkça ortaya koymaktadır.

Özellikle görüşme esnasında kameraların kapalı tutulması bu süreci daha da zorlaştırmaktadır. Biyoloji öğretmeni Ayşe katılımcıların kameralarını kapalı tutmalarının, öğretmenlerin iletişim kurma yeteneklerini ciddi ölçüde kısıtlamakta ve huzursuzluğa yol açtığını ifade etmektedir. Aynı konu hakkında farklı bir noktayı vurgulayan fen bilimleri öğretmeni Yavuz, “Kendi kamera görüntümü görmek aslında hiç güzel hissettirmiyordu.” demiştir. Sınıf öğretmeni Nilüfer de “Ben kameramın kapalı olmasından rahatsız olurum. Ben nasıl çocuğu görmek istiyorsam o da beni görmek ister.” diyerek iki tarafın birbirini görmesinin daha etkili bir iletişim sağladığına vurgu yapmaktadır. Fakat Kimya öğretmeni Zehra, özellikle yeni tanıdığı öğrencilerle kamera açık iletişim kurarken hissettiklerini şöyle açıklamıştır:

“Mesela 12’lerde kameramın açık olmasından rahatsız olmam, 9’larda duyarım. 12’leri iyi tanıyorum öğrenciler de beni iyi tanıyor. Ne bileyim o anki dış görünüşünüzle ya da mimiklerinizle sizi rencide etmezler ama diğer öğrencilerde 9’larda aynı saygıyı görmeyebiliyorsunuz. Yeni tanıdığımız için.”

Zehra öğretmenin yaşadığı bu deneyim, çevrimiçi görüşmelerde kameraları aktif hâle getirmenin yalnızca teknik bir mesele olmadığını, aynı zamanda öğretmen-öğrenci ilişkisine de bağlı olduğunu vurgulamaktadır. Bu durum, çevrimiçi görüşmelerde iletişim ve etkileşimin hem öğrenci hem de öğretmen perspektifinden değerlendirilmesi gereken karmaşık boyutları olduğuna işaret etmektedir. Bu karmaşıklığa ek olarak, yönetici olan

Kerem “Görüşmeler zorlu geçerse ki zaman zaman olabiliyor çünkü görüşme yaptığımız kişi ya da kurumlar yeni emirler, talimatlar verirse tabi moralsiz oluyoruz.” açıklamasını yapmıştır.

Diğer taraftan tarih öğretmeni Esra, çevrimiçi eğitimlerde sunum yapan kişinin bir metne bağlı kalıp okumasından duyduğu rahatsızlığı dile getirmiştir. Bu anlamda görüşmelerde veya sunumlarda etkileşimin ve karşılıklı tartışmaların değerini ve pasif yöntemler yerine daha etkileşimli öğretim yöntemlerinin tercih edilmesinin önemini vurgulamıştır.

Bir diğer rahatsızlık durumunu ise biyoloji öğretmeni Ayşe şöyle açıklamıştır: “Evim benim mahremim olduğu için o esnada rahatsız olduğum oldu.”

Görüldüğü üzere çevrimiçi görüşme sürecinde öğretmenler çok çeşitli alanlarda farklı deneyimler yaşamıştır. Yukarıda analizi sunulan rahat hissetme, rahatsız hissetme ve tatmin olma gibi duygu deneyimleri, öğretmenleri farklı düzeylerde etkilemiştir. Bu durum öğretmenlerin çevrimiçi görüşmelerle ilgili farklı bakış açılarına ve yaşadığı deneyimlere dayanmaktadır.

Bu çeşitlilik içinde öğretmenlerin çevrimiçi görüşmeler sürecinde hissettikleri “*zorunluluk ve mecburiyet*” durumları da detaylı bir şekilde incelenmiştir. Bazı öğretmenler söz konusu zorunluluk hissini şu sözlerle ifade etmiştir: “Fakat birden pandemi patladı ve birden canlı derse de geçtik. Bir baktım ki zaten ben bu iş için hazırmışım ya da hazır olmak zorundaymışım.” (Anasınıfı öğretmeni Derya), “Bazen katılmak zorunda olduğumuz görüşmeler oldu. E katıldık ama aynı zamanda başka işlerle de ilgilendik, eğer kamerayı açmadıysak.” (Yönetici Kerem).

Öğretmenler sürekli aktif olma, belirli talimatlar, programlar ve kurallar nedeniyle kendilerini zorunlu ve mecbur hissetmişlerdir. Örneğin sınıf öğretmeni Meltem, görüşme esnasında sürekli konuşmak zorunda olduğunu belirtirken, rehber öğretmen Selin görüşme sonunda soruları almak zorunda kaldığını belirtmiştir. Bu zorunluluk; sadece eğitim içeriğini sunmakla kalmayıp, aynı zamanda teknik zorluklarla ve öğrencilerin katılımıyla da başa çıkmak zorunda oldukları bir durumu meydana getirmiştir. Mesela meslek dersleri öğretmeni Zeynep, internet bağlantısında bir sorun olduğunda bile çok düşük bir katılımı görüşmelere devam etme zorunluluğundan bahsetmiştir. Özellikle öğrencilerin derslere

düzenli katılımının sağlanamaması, teknik aksaklıklar ve ev ortamında çalışmanın getirdiği birtakım sınırlamalar öğretmenler üzerinde baskı oluşturmuştur. Ancak bu durumda elektrik-elektronik öğretmeni Uğur “Korkuttuk sözlü vereceğiz, performans vereceğiz şunu bunu yapacağız dedik; öyle biraz not korkusuyla geldiler.” demiştir. Türkçe öğretmeni İrem de çevrimiçi görüşmelerde kurumsal kararlara ve program gerekliliklerine uyma sorumluluğuna “Ders saatlerimizi biz belirleyemedik, programa göre gittik.” ifadesiyle dikkat çekmiştir.

Kamera kullanımı ve evdeki mahremiyet gibi konular da öğretmenlerin zorunluluk hissiyle baş etmek zorunda kaldıkları başka alanlar olarak belirtilmiştir. Bu konuda bazı görüşler aşağıdaki gibidir:

“Konuşmacıysam herkese açık ama katılımcıysam sürekli kapalı, zorunluluk yoksa.” (Bilişim teknolojileri öğretmeni Seda)

“Evdesin. Haliyle hep dikkat etmek zorundasın.” (Sınıf öğretmeni Meltem)

“Hem bir zorunluluk hem de ev içi yaşam rutinleriyle çakıştığında sıkıntı oluşturuyordu.” (Felsefe öğretmeni Barış)

“Kamera açık olduğunda sadece onunla ilgilenmek zorundasın ama açık olmadığında senin dikkatini dağıtan ya da bölen ya da o anda cevap vermen gereken bir şeye cevap verebilirmişsin duygusu var.” (Matematik öğretmeni Elif)

Çevrimiçi görüşmelerin getirdiği yeni zorunlulukları ve öğretmenlerin bu süreçte karşılaştıkları farklı zorlukları ve talepleri çarpıcı şekilde özetleyen elektrik-elektronik öğretmeni Uğur “Radyo programı gibi standupçılık yapmak zorunda kaldık.” diyerek, “stand-up” ve “radyo sunumu” benzetmelerini kullanmıştır. Öğretmen Uğur’a göre, dinamik ve etkileşimli dersler oluşturmak, öğretmenlerin geleneksel öğretim tekniklerinin ötesine geçen farklı bir takım beceri ve yaklaşımlara sahip olmalarını gerektirmektedir. Bu bağlamda çevrimiçi görüşmelerin öğretmenlerin sadece bilgi aktarmasını değil, aynı zamanda öğrencilerin ilgisini sürdürmek için yaratıcı ve ilgi çekici yöntemler kullanması gerektirdiğini göstermektedir. Dolayısıyla öğretmenler alışlagelmiş öğretim yöntemlerinin dışına çıkma ve çevrimiçi ortamda daha fazla çaba gösterme zorunluluğu hissetmiştir.

Sonuç olarak gerek zorunluluktan gerekse çevrimiçi görüşmelerin doğasından kaynaklanan sınırlamalar değerlendirildiğinde, Türkçe öğretmeni İrem'in "Çünkü kendimi özgür hissetmiyorum." cümlesi, bu sınırlamaların ve zorunlulukların öğretmenler üzerindeki etkisini göstermektedir. Öğretmenlerin yaşadığı bu duygu, çevrimiçi görüşme başarıları ve öğrencilerle olan etkileşimleri üzerinde önemli bir etki oluşturmuştur. Bu anlamda bazen öğretmenlerin motivasyonunu ve eğitim verme tarzlarını olumsuz etkileyebilirken, bazı durumlarda ise öğretmenlerin daha yaratıcı ve esnek olmalarını sağlamıştır.

Bu zorunlulukların yönetimi uyum sağlama ve kabullenme sürecini beraberinde getirmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin çevrimiçi ortama geçiş sürecindeki deneyimleri, kabullenme ve uyum sağlama kavramları üzerinden, "*uyum sağlama/kabullenme/tahammül etme*" kodu kullanılarak analiz edilmiştir. Nitekim bu konuyla ilgili olarak anasınıfı öğretmeni Derya "Ama bu sürece bir şekilde hâkim olduk ve uyum sağladık." ifadesini kullanmıştır. Kimya öğretmeni Tuğba ise "Bir süre sonra mecbur kaldığımız için kabullendik aslında. Sevdik mi? Çok sevmedik ama 'biz bunu yapmak zorundayız' diye kabullendik." demiştir. Sonuç olarak, öğretmenler başlangıçta çevrimiçi ortama alışmakta zorluk çekmiş olsalar da zamanla uyum sağlamış ve benimsemişlerdir. Dolayısıyla bu uyum süreci, öğretmenlerin kişisel ve mesleki becerilerindeki değişimin bir göstergesi olduğu gibi, esneklik ve hoşgörülerinin de bir göstergesidir.

Yine bu dönemde yaşanan duygusal dalgalanmalarda, pandemi sürecinin de etkisi olduğu düşünülmektedir. Bahsi geçen sebeple özdeşleşen anlam birimleri "*zor şartlar/pandemi/felaket dönemi*" kodu ile işaretlenmiştir. Yapılan analize göre, pandemi döneminde karşılaşılan zorlukların, öğretmenlerin çevrimiçi görüşmelerdeki duygusal durumlarını derinden etkilediği görülmüştür. Bazı öğretmenler bu süreçte yaşadıkları deneyimleri "pandemi olduğu için", "zaten bu pandemi sürecinde", "Sokağa çıkma yasakları vardı." gibi ifadelerle aktararak, bu dönemin duygusal yansımalarına dikkat çekmişlerdir.

Bunun yanında, çevrimiçi görüşme sürecinde öğretmenler öğrencilerine, meslektaşlarına ve eğitim sürecine karşı saygı, anlayış ve empati gösterme konusundaki kararlarını özellikle vurgulamışlardır. Ayrıca öğretmenlerin mesleki rol ve sorumluluklarına duydukları saygı da bu süreçte önemli bir rol oynamıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin ifadeleri "*saygı, hoşgörü, kale alma, değer verme, empati*" açısından analiz edilmiştir.

İngilizce öğretmeni Aylin “Kesinlikle dinleyici, öğrenci grubuma saygımdan ötürü yaptım bunu.” diyerek karşısındaki bireylere değer vermek, onların durumunu anlamak için çaba gösterdiğini anlatmak istemiştir. Matematik öğretmeni Elif böyle bir dönemde “Ben sadece kendimi düşünmedim açıkçası öğrencilerimi de düşündüm.” söylemiyle öğrencilerin ihtiyaçlarına ve hassasiyetlerine özellikle dikkat ettiğini, öğrencilerin kişiliklerine ve durumlarına uygun yaklaşımlar benimsediğini vurgulamıştır. Bu hassasiyetin bir parçası da öğrencilerin kararlarına, özellikle de kameralarını açıp kapatma tercihlerine saygı gösterilmesidir. Örneğin matematik öğretmeni Elif öğrencilere yönelik bu saygılı yaklaşımını şöyle anlatmaktadır: “Onlara bu hakkı tanıdım; isteyen kamerasını açsın görüntülü olarak katılsın, istemeyen açmasın, nasıl rahat ediyorsa.” Üstelik bu yaklaşım öğrencilerin kendilerini daha değerli ve önemli hissetmelerine yardımcı olmaktadır.

Öğretmenlerin çevrimiçi görüşmeler sırasında kamerada kendilerini görmeleri, görünüşlerini inceleme ve kontrol etme eğilimini artırmaktadır. Diğer taraftan bu deneyim, birçok öğretmenin tebessüm ederek anlattığı bir durum oluşturmaktadır. Kamerada öğretmenlerin kendi görüntülerini izlemeleri, görünüşlerine dair öz farkındalıklarını etkilemekte ve öğretmenler, kendilerini kamerada görmekten kaynaklanan çeşitli duyguları ifade etmektedirler. Bu noktada mevcut duruma uyan anlam birimleri, “*görünüm farkındalığı, ayna benlik, teknolojik yansıma*” kodu kullanılarak temsil ve analiz edilmiştir.

Bu bağlamda bazı öğretmenler kamerayı ayna gibi kullanmışlardır:

“Kendinizi oradan görebiliyorsunuz, saçlarınızı düzeltebiliyorsunuz, nasıl görüldüğümüze daha dikkat etmeye çalışıyoruz.” (Türkçe öğretmeni Emre)

“Yani kendimiz aynanın karşısına geçtiğimizde ne yapıyoruz? Saçımıza, kılık kıyafetimize bakıyoruz, çeki düzen veriyoruz. Kamerada kendimizi gördüğümüzde bunları yapmak durumundayız. Yani kamera bir nevi ayna görevi görüyor.” (Yönetici Kerem)

Bazı öğretmenler de kendi görüntülerine odaklanmalarının dikkat dağıtıcı olduğunu belirtmiştir:

“Kendimi orada görmek istemiyordum. Bilmiyorum, kendimi gördüğüm zaman kendime takılırım herhalde. Kaşımda, gözümde, yüzümde şöyle şeyler var deyip kendimi belki veremezdim.” (Coğrafya öğretmeni Onur)

Anasınıfı öğretmeni Derya ise ekranda kendisini görmeyen, ders işleyiş biçimini gözlemleme ve değerlendirme fırsatı sağladığına dikkat çekmiştir:

“Açıkçası çok gülüyordum ilk başlarda çünkü ders anlatırken çok fazla, mimik, jest çok kullanıyormuşuz. Ben bu kadar çok mimik kullandığımı bilmiyordum ve ekran karşısında kendimi hikâye anlatırken görünce önce bir güldüm. Çünkü ilk defa kendimle yüzleştim. Ne yapıyorsunuz? Tavşan kulağı.”

Felsefe öğretmeni Barış de bu durum için “Ayna benlik” tabirini kullanmıştır. Bu tabiriyle, kişinin kendi görüntüsünü ekranda görmesinin, davranışlarını ve ifadelerini dışarıdan bir bakış açısıyla değerlendirdiğine atıfta bulunmuştur. Bunun yanında sınıf öğretmeni Ömer, ekranda kendi görüntüsünü “farklı birisiymiş gibi” algıladığını belirtirken; sınıf öğretmeni Gizem “Orada başkası konuşuyormuş, başkası varmış gibi.” benzetmesini yapmıştır. Sınıf öğretmeni Mert ise bunu garip bir duygu olarak tanımlamıştır:

“Ne bileyim insanın aynadaki görüntüsünden daha farklı bir şey. Değişik bir duygu. Kameranın açık olması, kendini ekranın bir köşesinde görmek ilk başlarda tuhaf oluyordu.”

Bir kısım öğretmen de kendi görüntülerini kamerada görmeyen kendilerini duygusal olarak etkilemediğini ve bunu nötr bir deneyim olarak gördüklerini ifade etmiştir.

Bunların yanında öğretmenler, yapılan görüşmeleri, verilen eğitimin kalitesini ve kendi performanslarını sıkça sorgulamaktadırlar. Bu sebeple öğretmenlerin çevrimiçi görüşme sürecinde yaşadıkları öz değerlendirme ve kendilerine yönelik eleştiriler “*pişmanlık/vicdan azabı/suçluluk duygusu/sorgulama*” kodu ile ele alınmıştır. Özellikle pandemi döneminde, fiziksel olarak öğrencilerine ulaşamama ve etkileşimde bulunamama öğretmenlerin kendilerini yetersiz hissetmelerine neden olmuştur. Sonuç olarak, öğretmenler kendilerinden beklenen performansı tam olarak yerine getiremediklerini düşünerek pişmanlık, vicdan azabı, kendilerini suçlama gibi olumsuz duygusal tepkiler yaşamışlardır. Bu durum öğretmenlerin hem mesleki hem de kişisel düzeyde bir iç çatışma yaşadıklarını ve kendi davranışlarının sonuçları hakkında olumsuz duygulara sahip olduklarını göstermektedir. Üstelik bu durum öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri ve özgüvenleri üzerindeki etkiyi de ortaya koymaktadır. Örneğin bazı öğretmenler bu içsel sorgulama sürecini şöyle dile getirmektedir:

“Mesela bizim yüz yüze gelip anlatmamız gereken konular, etkinlikler çok daha fazla. Onları yapamadığım zaman bazen kendimi yetersiz hissettiğim anlar oldu.” (Rehber öğretmen Selin)

“Bunun dışında kendimi çok sorguladım. Ben gerçekten iyi bir öğretmen miyim, ben ne verebiliyorum?” (Özel eğitim öğretmeni Merve)

“Şahsen ben kendimi suçluyorum ben nerede yanlışlık yapıyorum.” (Sınıf öğretmeni Gizem)

“Dersi tam anlamıyla verimli işleyemediğin için aslında bir nevi vicdan azabı da çekiyorsun.” (Kimya öğretmeni Zehra)

Öte yandan bilgisayar başında uzun süre geçirmek, aynı ortamda bulunmak, aynı tür etkinlikler yapmak, sık ve uzun süren görüşmelere katılmak monotonluk hissine yol açarak nihayetinde bıkkınlığa, kızgınlığa, eziyet ve ızdıraba neden olmaktadır. Yaşanan bu sıkıntı “bezginlik/bıkkınlık/sıkınlık/bitkinlik” kodu oluşturularak, ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir. Öyle ki, fen bilimleri öğretmeni Yasemin’in “Bir ara Zoom görmek istememiştim. Öğretmenlikte 6-7 saat Zoom yaptığımız zamanlar oldu, insan bunalıyor açıkçası.” ifadesi bu durumu oldukça iyi yansıtmaktadır. Benzer şekilde fen bilimleri öğretmeni Mehmet de görüşme sırasında, 40 dakika boyunca sinirlerinin bozulduğunu ve hiçbir geri dönüş olmadığı için sinirlendiğini ifade etmektedir. Ayrıca, kimi öğretmenler de bu deneyimi bir tür “eziyet” ve “ızdırıp” olarak nitelendirmektedir.

Ayrıca öğretmenlerin çevrimiçi görüşmelerdeki deneyimleri, bu zorlu süreçteki bazı ilginç anları da yansıtmaktadır. Bu deneyimler “yadırgama/garipseme/tuhaf/ilginç” kodu yardımıyla incelenmiş ve çevrimiçi görüşme sürecinin sadece zorluklarla dolu olmadığını, aynı zamanda beklenmedik, tuhaf, ilginç anları da beraberinde getirdiğini göstermektedir. Örneğin İngilizce öğretmeni Aylin beklenmedik bir anı şöyle anlatmaktadır:

“Çocuklarımız var. 7 yaşında küçük kızım var. Ders esnasında gelip karnının acıktığını söylediği oldu. Sokakta ise eve girmek için zili çaldı veya yatak odasında ders yapmak zorunda kaldığım zaman yatağın üzerinde zıp zıp zıplıyor. Öğrenciler görüyor. Böyle olaylar yaşadık.”



Benzer şekilde elektrik-elektronik öğretmeni Uğur da bu konudaki deneyimini “Bakıyorsun 15 dk. sonra biri gelmiş. Zoom’dan el sallıyor falan. Böyle durumlar oldu.” diyerek paylaşmaktadır. Bu gibi deneyimler, çevrimiçi görüşmelerin tuhaf ve aynı zamanda da eğlenceli yönlerini vurgulamaktadır.

Diğer bir yandan, çevrimiçi görüşme sürecinde öğretmenlerin yüz yüze eğitime ve öğrencilerine duyduğu özlem “özlem” kodu kullanılarak analiz edilmiştir. Bulgular, öğretmenlerin genellikle sunduğu sosyal ve duygusal avantajlar nedeniyle yüz yüze eğitimi özlediklerini göstermektedir. Örneğin sınıf öğretmeni Gülay, çevrimiçi platformu sıcaklık ve samimiyetten yoksun bularak, öğrencilerini özlediğini dile getirmekte ve ekranı “soğuk bir ortam” olarak tanımlamaktadır. Sınıf öğretmeni Ömer de öğrencilerin yüz yüze eğitime olan özlemini gidermek amacıyla bazen okula kendi sınıfına gelip görüşmelerini oradan gerçekleştirmiştir. Hatta bu esnada öğrencilerin “Öğretmenim şurayı da gösterin burayı da gösterin.” dediklerini ifade etmiştir.

Buna ek olarak öğretmenlerin çevrimiçi görüşme sürecinde her an izlendikleri algısına sahip oldukları görülmektedir. Bu deneyimleri ele almak için kullanılan “*odakta olma, izlenme, yanlış anlaşılma korkusu, hata yapma*” kodu, öğretmenlerin görüşmeler esnasında üzerlerinde hissettikleri baskıyı açıklamaya katkıda bulunmaktadır. Bu noktada içinde bulunduğu tabloyu edebiyat öğretmeni Fatma, “Değişik geldi bana mesela bir televizyon ekranındaymışsın gibi. Vitrindeymişsin gibi hissettirdi bana.” ifadesiyle dile getirmiştir. Bu durumu, özgün bir bakış açısıyla değerlendiren felsefe öğretmeni Barış, sahne performansına işaret ederek “Düşsel izleyici topluluğu var. Herkes beni izliyor.” demiştir. Dahası, öğretmenler sadece öğrencileri tarafından değil aile üyeleri tarafından da gözlemlendiklerini belirtmişlerdir. Bilhassa küçük yaş grubuyla çalışan öğretmenlerin çevrimiçi ortamda izlenme ve gözlenme olasılığı daha da yüksek olmaktadır. Özellikle sınıf öğretmeni Meltem, “25 çocukla beraber 25 tane anne, bazen dede ve nineler de bizi dinlediği için pek çok insana hitap etmeye başladığımızdan onun gerginliği de oluyordu.” demektedir. Meltem öğretmen devamında “İnsanların hoşuna gitmeyen yanlış bir kelime söyleyebilir miyim?” diye kullandığı kelimeleri de dikkatle seçmek zorunda kaldığını vurgulamıştır. Böylece öğretmenler kendi davranışlarını kontrol etmek zorunda kalmışlardır. Özellikle beden dili ve sözsüz iletişimin sınırlı olduğu çevrimiçi ortamlarda bu durum karşı tarafın sözlerini yanlış anlama veya davranışlarını yanlış yorumlama riskini artırabilmektedir. Bu ise, fen bilimleri

öğretmeni Yavuz'un ifadesinde belirttiği “burnunu kaşıma” gibi basit hareketlerin bile çevrimiçi ortamda kısıtlandığı gerçeğinin altını çizmektedir.

Bunlardan başka öğretmenlerin kişilik özellikleri ve yaşam felsefeleri, çevrimiçi görüşmelere uyum süreçlerinde ve deneyimlerinde önemli bir rol oynamaktadır. Bu durum “*kişilik özellikleri/yaşam felsefesi*” kodu kullanılarak, analiz edilmiştir. Mesela mevcut durumu en iyi şekilde değerlendirmek adına pratik ve çözüm odaklı bir yaklaşım sergileyen Türkçe öğretmeni İrem “Keşkeyi çok kullanmam. Bulduğum andaki imkanlarla elimdekinin en iyisini yapmaya çalışırım.” ifadesini kullanmıştır. Benzer yaklaşımı anasınıflı öğretmeni Pınar “Genelde olumlu etkilerini görmeye çalıştım. Kişilik yapım buna müsaitti.” diyerek belirtmiştir. Kısacası öğretmenlerin kendilerini nasıl tanımladıkları ve karşılaştıkları durumları nasıl yönettikleri, çevrimiçi görüşmelere uyum sağlama ve bu süreçteki deneyimlerini şekillendirme becerileri açısından son derece önemlidir.

#### **4.1.2.2 Sağlık Problemleri**

Çevrimiçi görüşmeler ile yaşanan dönüşüm, eğitimin en önemli paydaşlarından biri olan öğretmenleri çeşitli zorluklarla karşı karşıya bırakmıştır. Özellikle dikkate alınması gereken önemli konulardan biri, öğretmenlerin fiziksel ve ruhsal sağlığı üzerindeki etkidir. Bu anlamda çevrimiçi görüşmeler sırasında öğretmenlerin yaşadığı fiziksel ve ruhsal sorunların yanı sıra bu sorunların kaynaklarını ve etkileri de araştırılmıştır. Öğretmenlerin sağlığını korumak ve eğitim kalitesini artırmak için gerekli tedbirlerin alınması bu nedenle önemlidir.

##### **4.1.2.2.1 Bedensel Sağlık**

Öğretmenlerin çevrimiçi görüşme sırasında yaşadıkları sorunların bir kısmı fiziksel rahatsızlıklara tekabül edip, “*azalan hareket/kısıtlı hareket/hareketsizlik*” ve “*sürekli ekrana bakmak/eğilme pozisyonu*” kodları altında gruplanmış ve sistematik bir biçimde analiz edilmiştir. Özellikle iki temel sorun ön plana çıkmaktadır. İlki uzun süre aynı pozisyonda oturma ve hareketsizlikten kaynaklanan problemler, ikincisi ise sürekli bilgisayar ekranına bakma gerekliliği nedeniyle yaşanan rahatsızlıklardır. Bu durumun hem fiziksel hem de psikolojik olarak yorgunluk ve hantallık hissi oluşturduğu vurgulanmaktadır. Örneğin coğrafya öğretmeni Onur sandalyede “Hep aynı pozisyonda oturuyorsan sırt ağrısı, bel ağrısı oluyordu.” demektedir. Sınıf öğretmeni Meltem ise “6 saat ben hiç kalkmadan ders yaptığımı biliyorum.” şeklinde durumu aktararak, aynı zamanda çevrimiçi görüşme süresinin

uzunluğuna da dikkat çekmektedir. Bu durum çevrimiçi görüşme süresinin uzunluğunun fiziksel rahatsızlıkların şiddetini artırdığını göstermektedir.

Çevrimiçi görüşmelerde kamera kullanımının öğretmenler üzerindeki fiziksel etkileri de dikkat edilmesi gereken başka bir konudur. Öğretmenler tarafından kamerada iyi bir görüntü vermek için sabit ve dik bir pozisyonu korumak gerektiğine işaret edilmektedir. Bu da doğal olarak öğretmenlerin hareket kabiliyetini kısıtlayarak, öğretmenleri daha fazla sınırlandırmaktadır. Tarih öğretmeni Esra, “Özellikle dinleyici pozisyonunda isem ve kameram açıksa, belli bir şekilde durmam gerektiğini hissettiriyor.” sözleri bu durumun ortaya çıkardığı baskıyı vurgulamaktadır. Türkçe öğretmeni Emre ise bu gerekliliği “Çünkü kameradaki görüntünüzün sabitlenmesi gerekiyor.” diyerek açıklamaktadır.

Tarih öğretmeni Esra da geleneksel sınıf ortamında hareketli ders anlatma alışkanlıklarına sahipken, çevrimiçi görüşmelerde bu alışkanlıkların değiştğine “Sürekli oturmak! Hareketli olmamız lazım, sınıf içerisinde o kadar alıştık ki hareketli olmaya.” ifadesiyle dikkat çekmektedir.

Diğer taraftan çevrimiçi görüşmeler öğretmenlerin sürekli olarak bilgisayar ekranına odaklanmalarını gerektirmekte ve bu da hem göz sağlığı hem de genel duruşları üzerinde olumsuz etkiler ortaya çıkarmaktadır. Saatler boyunca ekrana odaklanmak, göz yorgunluğu ve duruş bozuklukları gibi çeşitli sağlık sorunlarına yol açmaktadır. Öğretmenler, ekran süresindeki artışın fiziksel yorgunluk ve genel bir ağırlık hissinde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bu yorgunluğu edebiyat öğretmeni Fatma “Saatlerce ekran karşısında, pasif bir dinleyici kitlesine ders anlatmak yorucu.” şeklinde anlatırken, sınıf öğretmeni Nilüfer “Sürekli bilgisayara bakmak çok yorucuydu.” ifadesiyle açıklamaktadır. Bunlara ek, elektrik-elektronik öğretmeni Uğur “Yani uyumalarıma etkili oldu, onları kısıtladı.” diyerek uyku düzeninin bozulduğuna işaret etmektedir.

Bu kapsamdaki anlam birimlerini kümeleştiren bir başka kod “*göz-baş-sırt-bel ağrısı/ses yorgunluğu/fiziksel rahatsızlıklar*” olmuştur. Özellikle; sürekli ekrana bakma, öğretmenlerin göz sağlığını önemli ölçüde etkilemektedir. Örneğin gözlerde yorgunluk, ağrı, yanma, kızarıklık, kanlanma, sulanma, uzağı görememe, gözlük kullanımı ve gözlük numaralarında artış bu süreçte sık karşılaşılan şikayetlerdir.

Öte yandan matematik öğretmeni Burak “Uzun süren derslerde devamlı oturduğumuz için bel ağrısı, sırt ağrısı yaşayabiliyoruz.” demektedir. Yine uzun süre bilgisayar ekranına yakın ve eğik bir pozisyonda çalışmak, öğretmenler arasında yaygın bir sağlık sorunu haline gelen “boyun ve omuz ağrıları” ile “omuzlarda tutulmalara” sebep olmaktadır. Baş ağrısı, özellikle görüşmelerde çok sık tekrar eden bir şikâyet olarak karşımıza çıkmakta ve sınıf öğretmeni Gizem, “Şiddetli baş ağrılarım oluyor.” diyerek vurgulamaktadır. Sınıf öğretmeni Meltem ise bu zorlukların giderek artan bir sorun haline geldiğini, “Bir süre sonra baş ağrısı yaşamaya başladım.” diyerek ifade etmektedir. Ayrıca tarih öğretmeni Gamze de migren vakalarında gözlemlenen artışa dikkat çekmektedir. Çevrimiçi görüşme sırasında yaşanabilen diğer bazı bedensel rahatsızlıklar da şöyledir:

“Bacaklarda uyuşma ve şişme bunlar gün boyu yapıldığında ciddi sıkıntı oluyor.” (Sosyal bilgiler öğretmeni Şeyma)

“Mesela bilgisayardan sürekli bir akış sağlamak zorundaysan kolunda ağrı olabiliyor.” (Tarih öğretmeni Gamze)

“Kas ağrıları bacaklarda özellikle uzun süre sandalyede oturmaktan.” (Sınıf öğretmeni Mert)

Bunun yanında, ses yorgunluğu sürekli aktif bir şekilde konuşmanın bir sonucu olarak öne çıkmakta ve sınıf öğretmeni Meltem’in “Sürekli aktif olduğum için de ses yorgunluğu yaşadım.” ifadesiyle karşılık bulmaktadır. Bir başka rahatsızlık da fen bilimleri öğretmeni Yavuz’un “Boğaz ağrısı ve bunun sonucunda öksürük” şeklindeki şikâyetidir. Bunlara ek, sınıf öğretmeni Gülay çevrimiçi görüşmeler sırasında karşılaştığı işitme sorunlarını ve kulaklık kullanımından kaynaklanan rahatsızlığı “Kulaklık kullanmak zorunda kalmak da sıkıcıydı. Kulaklarımı biraz zorladı.” diyerek dile getirmektedir.

Çevrimiçi görüşmeler sırasında, bazı öğretmenler daha ciddi sağlık sorunlarına yol açan fiziksel rahatsızlıklar da yaşamışlardır. Örneğin, uzun süre aynı pozisyonda dirsek dayayarak çalışmak, “sekreter hastalığı” olarak da bilinen rahatsızlığın ortaya çıkmasına neden olmuştur. Biyoloji öğretmeni Aslı, bu duruma şöyle dikkat çekmektedir:

“Sağlık problemi yaşadım. Doktora gittiğimde ‘bu sekreter hastalığıdır’ dedi. Çok dirsek dayamaktan olur dedi. Böyle bir hastalığı sonradan fark ettim ve

solda bir de sağda da değil. Evet grafik tablet kullanırken sağ elle yazıyorum ama sürekli sola yükleniyorum çok ilginç geldi.”

Sınıf öğretmeni Meltem ise yaşadıklarını şu şekilde anlatmaktadır:

“Üşüyorum ellerim buz gibi, ayaklarım buz gibi. Sürekli oturmak hareketsizlik, sürekli üşüme nöbetleri. Bir saat falan sıtma gibi titreme oluyordu ben de. Bir saat sonra kendime gelebiliyordum.”

Bahsedilen tüm bu rahatsızlıklar, ekran başında geçirilen uzun zamanın yalnızca eğitim öğretimi etkilemediğini aynı zamanda öğretmenlerin sağlığı üzerinde de ciddi etkileri olduğunu göstermektedir.

#### 4.1.2.2.2 Ruhsal Sağlık

Öte yandan süreç içerisinde yaşanan stres ve gerginliğin de fiziksel rahatsızlıkların ortaya çıkmasında etkili olabileceği düşünülmektedir. Bu da fiziksel sorunların hem fiziksel hem de psikolojik faktörlerden etkilenebileceği anlamına gelmektedir. Buradan hareketle çevrimiçi görüşmelerin öğretmenlerin ruh sağlığı ve psikolojik sağlamlığı üzerindeki etkileri “çevrimiçi görüşmelerin ruhsal etkileri” kodu altında toplanmıştır.

Verilerin detaylı analizi, öğretmenlerin ruh hallerini ve sağlık durumlarını tanımlamak için çeşitli ifadeler kullandıklarını göstermektedir. Bazı öğretmenler ruhsal açıdan problem yaşadığını kabul ederken, bazı öğretmenler reddetmektedir. Bu tutarsızlıklar, çevrimiçi görüşmelerin bireylerin ruh hali üzerinde karmaşık ve çeşitli etkileri olduğunu göstermektedir. Kimi bu görüşmelerin hiçbir negatif etkisinin olmadığını savunurken; kimileri de stres, moral bozukluğu, yalnızlık hissi, gerginlik, huzursuzluk, öfke patlaması, çabuk sinirlenme, konuşmama ve depresyon yaşadıklarından bahsetmektedir. Tarih öğretmeni Gamze ise yaşadığı ruhsal durumun geçici olduğunu “Şu anda yaşamıyorum artık çünkü o dönemde oldu bitti.” şeklinde belirtmektedir. Oysa “ruhi yönden çöküş” ve “yıpranmışlık” olarak tanımlayan fen bilimleri öğretmeni Yavuz ve sınıf öğretmeni Gülay, deneyimlerini daha kalıcı ve derin olarak nitelendirmektedir. Sınıf öğretmeni Arda da “Geceleri uykusuzluk problemleri yaşamaya başladım.” diyerek ruhsal açıdan yaşadığı durumun uykusuzluğa sebep olduğunu belirtmektedir.

Ayrıca öğretmenlerin çevrimiçi görüşmeler sırasında yaşadıkları ruhsal durumların analizine ek olarak, pandemi döneminin getirdiği sokağa çıkma yasakları ve çalışma koşullarındaki ani değişikliklerin de öğretmenlerin ruh sağlığını etkilediği görülmektedir. Matematik öğretmeni Elif'in ifadesi bu durumun çevrimiçi görüşmelere yansıdığına açık bir göstergesidir:

“Pandemi sürecinin etkilerinden kaynaklanan bazı sıkıntılarımız tabii ki uzun süre evlerde kaldığımız için yaşandı. Sanki pandeminin etkilerini biraz görüşmelerimize de yansıttık. Pandemiye yaşadığımız dezavantajlı duyguların, davranışların, düşüncelerin, görüşmelerimizi de kısa tutup bir an önce kapatmak, sonlandırmak noktasında etkilediğini düşünüyorum.”

Sosyal bilgiler öğretmeni Şeyma “Hep evde kapalı bir insan değildim. Dışarıya da çıktım belki bundan dolayı ben de çok azdır etkisi.” demekte ve bu söylemiyle Elif öğretmeni doğrulamaktadır.

Bu nedenle pandeminin etkisine ilişkin anlam birimlerini gruplamak için “*pandeminin ruhsal etkileri*” kodu kullanılmıştır. Bu kodlar üzerinden öğretmenlerin yaşadıkları duygusal değişiklikler, çevrimiçi görüşmelerin yanı sıra bu küresel sağlık krizinin de bir sonucu olarak analiz edilmiştir. Öğretmenlerin pandemi sürecinden kaynaklanan olumsuz psikolojik durumlarının, çevrimiçi görüşmelere dair motivasyonlarını ve sabrını azalttığı görülmüştür. Kısacası pandemi ve uzun süreli evde kalma, öğretmenlerin çevrimiçi görüşmelere yönelik yaklaşımlarında belirgin bir değişime yol açmıştır.

#### **4.1.2.3 Yorgunluk**

Çevrimiçi görüşmelerde öğretmenlerin yaşadığı fiziksel, ruhsal problemleri inceledikten sonra, söz konusu rahatsızlıkların ortaya çıkmasında etkili olan yorgunluk faktörüne odaklanılmıştır.

#### **4.1.2.4 Yorgunluk Türleri**

Analiz sonucunda çevrimiçi görüşmelerin öğretmenler üzerinde dört farklı yorgunluk türüne neden olduğu görülmüştür. Bunlar; Zoom yorgunluğu, fiziksel yorgunluk, ruhsal yorgunluk ve zihinsel veya mental yorgunluktur. Bu kapsamda, her yorgunluk türü detaylı bir şekilde ele alınarak, aşağıda ayrı ayrı açıklanmıştır.

#### 4.1.2.4.1 Zoom Yorgunluğu

**Zoom yorgunluğu;** öğretmenlerin pandemi sürecinde sıklıkla ve genellikle farkında olmadan deneyimlediği, literatürde ise yeni yer bulan bir kavramdır. Aynı zamanda öğretmenlerin yaşadığı yorgunlukları ve hissettiği tükenmişlik durumlarını anlamada kilit bir rol oynamaktadır. Öğretmenler tarafından belirtilen bu yorgunluk türünü analiz etmek için, bu anlama gelen ifadeler “*zoom yorgunluğu/dijital/teknolojik yorgunluk/ekran yorgunluğu*” olarak kodlanmıştır. Tarih öğretmeni Gamze söz konusu durumu tarif etmek için “Gözlerde fiziksel ve zihinsel olarak yorgunluk var.” derken, biyoloji öğretmeni Ayşe “Ama zihinsel olarak daha çok yoracağı düşüncesindeyim.” demektedir. Ayşe öğretmen ayrıca Zoom kullanımının daha fazla zihinsel çaba gerektirdiğine de dikkat çekmektedir. Bunun yanında bazı öğretmenler, özellikle radyasyon ve ekran ışığının bu yorgunlukta etkili olduğunu vurgulamaktadır. Türkçe öğretmeni İrem, Zoom yorgunluğunu okula gidip ders anlatmayla kıyaslayarak “Okula gelip ders anlattığım zaman evde daha az yorgun oluyordum.” demiştir. Biyoloji öğretmeni Aslı ise Zoom toplantıları bittikten sonra bir daha Zoom’u açmayacağım diyerek tükenmişlik ve bıkkınlık hissini vurgulamaktadır.

Diğer önemli bir konu da öğretmenlerin Zoom yorgunluğu terimi ve bu terimin çevrimiçi platformlardan kaynaklanan yorgunluk ile ilişkisi hakkında ne kadar bilgi sahibi olduklarıdır. “*bilgi durumu/farkındalık*” kodu altında gruplanan anlam birimleri, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun bu terimle ilk kez karşılaştıklarını yansıtmaktadır. Örneğin rehber öğretmen Selin ilk defa duyduğunu söylerken, sosyal bilgiler öğretmeni Şeyma “Duydum. Yani insanların çevrimiçi görüşmekten sürekli yoruldukları bir şey diye düşünüyorum.” şeklinde ifade etmiştir. Türkçe öğretmeni Emre de “Zoom yorgunluğu terimini duymadık bizzat Zoom yorgunu olduk.” demiştir.

Öğretmenlerin Zoom yorgunluğu deneyimi ve farkındalıklarının incelenmesine paralel olarak, bu terimin onlar için ne anlama geldiği, bu terimi nasıl algıladıkları ve tanımladıkları merak konusu olmuştur. Bu sebeple öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğretmenlere “Zoom yorgunluğunun” ne anlama geldiği bizzat sorulmuştur. Öğretmenlerden gelen cevaplardaki anlam birimlerinin çoğu “*zoom yorgunluğu tanımlamaları*” kodu altında gruplanmıştır. Bu anlamda Zoom yorgunluğu kavramına dair farklı yorumlar geldiği görülmüştür (bkz. Tablo 4.1). Bu yorumlar kategorize edildiğinde Zoom yorgunluğuna öğretmenlerin; “Fiziksel ve Psikolojik Yorgunluk”, “Sosyal İzolasyon ve Monotonluk”, “Teknolojik Sorunlar, Kullanım Zorluğu ve Güvenlik Endişeleri”, “Teknoloji Kullanımı ve

Bağımlılığı”, “Ekran ve Teknolojik Araçların Fiziksel Etkileri”, “Tükenmişlik Sendromu”, “Görüşme Sıklığı ve Süresi” açısından yaklaşarak yorum yaptıkları ve tahminde buldukları görülmektedir. İlgili bakış açıları ve bunlara karşılık gelen örnek öğretmen ifadeleri aşağıdaki tabloda (Tablo 4.1) ayrıntılı bir şekilde sunulmuştur.

**Tablo 4.1:** Öğretmenlerin Zoom yorgunluğuna bakış açıları.

<i>Bakış Açısı</i>	<i>Öğretmen İfade Örnekleri</i>
<b><i>Fiziksel ve Psikolojik Yorgunluk</i></b>	
<i>Sürekli ekran karşısında olmanın psikolojik baskı ve sıkıntı yarattığı, çevrimiçi görüşmelerin insanlarda mental bir bıkkınlık ve yorgunluk hissi oluşturduğu ve bu yorgunluğun Zoom yorgunluğu olabileceği tahmini yapılmaktadır. Aynı zamanda öğretmenler, çevrimiçi platformlarda uzun süre geçirilen zamanın fiziksel ve zihinsel yorgunluğa sebep olduğunu belirterek, Zoom yorgunluğunun fiziksel ve zihinsel yorgunluk olabileceğini de dile getirmektedirler.</i>	<p>“Fikir yürüttüğümde, çok online ya da çevrimiçi görüşmeler sonundaki bedensel ve ruhsal yorgunluk.” (Edebiyat öğretmeni Fatma)</p> <p>“Zoom yorgunluğu tahminim o psikolojik baskı, sıkıntı falandır ruhen odur yani.” (Matematik öğretmeni Murat)</p> <p>“O stressel bir şeydir herhalde ve sinirsel bir şeydir herhalde.” (Fen bilimleri öğretmeni Mehmet)</p> <p>“Zoom’un yorucu, yıpratıcı hem psikolojik hem fiziksel olarak insanları çok yıprattığını yordüğünü düşünüyorum.” (Sınıf öğretmeni Meltem)</p> <p>“Bedendeki o aşırı, bedenden çok o zihindeki beyindeki yorgunluk. Benim düşüncem bu.” (Sınıf öğretmeni Mert)</p> <p>“Mental yorgunluk, sanırım Zoom’la ders yapmaktan dolayı daha doğrusu beynen ve ruhen yorgunluk olduğunu tahmin ediyorum.” (Sınıf öğretmeni Ömer)</p> <p>“Ancak kişinin görüşmeler esnasında ve sonrasında yaşadığı psikolojik ve fiziksel sorunlar olabilir.” (Sınıf öğretmeni Alper)</p> <p>“Özellikle bu online görüşmeler sonrasında yaşanan işte o fiziksel birtakım aktivite yapmış gibi insandaki o yorgunluk.” (Bilişim teknolojileri öğretmeni Seda)</p>
<b><i>Sosyal İzolasyon ve Monotonluk</i></b>	
<i>Çevrimiçi platformlarda gerçekleştirilen iletişimlerin, yüz yüze de gerçekleşen doğal ve rahat iletişimin yerini tam anlamıyla alamadığı ifade edilmektedir. Yaşanan sosyal izolasyon ve uzun süreli yalnızlığın, insanların genel enerji düzeylerini etkileyerek artan bir yorgunluk duygusuna sebep olabileceği belirtilmektedir.</i>	<p>“Zoom yorgunluğu işte o dediğimiz sürekli ekran üstünde sürekli aynı şey ve daha çok tahminim tabii ki bu insanların yalnız olması. Bir teneffüse çıktığımızda arkadaşımıza bir çay içelim demekle evde tek başınıza çay içmek yani yorgunluk dediği şey o olabilir. İnsan bir değişiklik arıyor olabilir insan.” (Matematik öğretmeni Murat)</p> <p>“Yüz yüze de doğallık var ama teknolojik araçlarla gereçlerle yapılan görüşmelerde ister istemez o doğallık</p>



### **Teknolojik Sorunlar, Kullanım Zorluğu ve Güvenlik Endişeleri**

Zoom ve benzeri çevrimiçi platformların kullanımından kaynaklanan teknik sorunların, kullanıcıların yorgunluk hissetmesine neden olabileceği ifade edilmektedir. Bu platformların kullanım zorlukları ve güvenlik endişeleri, özellikle şifre koruması ve kişisel verilerin güvenliği konusunda endişelere yol açabileceği üzerinde durulmaktadır.

### **Teknoloji Kullanımı ve Bağımlılığı**

Ekran süresinin artmasıyla ilgili endişeler ve bu sürenin insanları nasıl etkileyebileceği üzerinde durulmaktadır. Sanal ortamın uzun süreli kullanımının bireylerde bağımlılık yapabileceği endişesi anlatılmaktadır.

### **Ekran ve Teknolojik Araçların Fiziksel Etkileri**

Teknolojik cihazların yaydığı enerjinin insan sağlığına olumsuz etkileri şeklinde yorumlar yapılmaktadır. Elektronik cihazların enerji yayımı ve bu enerjinin olumsuz etkilerine dikkat çekilmektedir.

### **Tükenmişlik Sendromu**

Bazı öğretmenler, Zoom yorgunluğunu, sürekli çevrimiçi olmanın getirdiği bir tür tükenmişlik sendromuna benzetmektedirler.

### **Görüşme Sıklığı ve Süresi**

Sık ve uzun süreli yapılan görüşmelerin yol açtığı yorgunluk duygusuna dikkat çeken tanımlamalar yapılmaktadır.

olmayabiliyor. Bu olumsuz yönde etkiliyor ve hepsi Zoom yorgunluğu altında düşünülebilir.” (Yönetici Kerem)

“Mesela işte sanal alemde zorbalığa kadar gideceği söylendi. Şifrelerin çalınabileceği, kopyalanabileceği, görüntülerin farklı şekillerde uygulanabileceği söylendi. Belki ben yanlış yorumladım ama ben inanmıyorum böyle bir şeye. Mesela benim eşim sürekli şifre değiştiriyordu. Ne gerek var diyordum. Yorumlamam doğru mu, Zoom yorgunluğunu ama.” (Anasınıfı öğretmeni Pınar)

“Ama tahminde bulunacak olursam dersten sonraki ya da Zoom programını kurarken, Zoom programı ile ilgili yorgunluk olabilir.” (Matematik öğretmeni Burak)

“Burada ekran bağımlılığında mı bahsediyoruz, ekran yorgunluğu gibi.” (Anasınıfı öğretmeni Derya)

“Çok fazla ekran başında kalan insanlarda oluşan bir şey herhalde.” (Kimya öğretmeni Zehra)

“Mesela şu örneği de verebiliriz. İnsan bir alışveriş merkezinde uzun süre kaldığı zaman yorgunluğu bir başka oluyor, çok fazla olabiliyor. Ama doğal ortamda bir çayırda bayırda dolaştığı zaman aynı süre içerisinde kendisini çok yorgun hissetmiyor. İşte oradaki teknolojik araçların, elektriğin yaydığı bir yorgunluk.

“Şu olabilir elektrikli araçlar hepsi enerji tüketen cihazlar, çevresine enerji yayan cihazlar. Bu cihazların yaymış olduğu enerji olumsuz yönde etkiler.” (Yönetici Kerem)

“Baş ağrısı bunlar sanırım Zoom yorgunluğu.” (Bilişim teknolojileri öğretmeni Seda)

“Ama tahminimce öğretmenlerin ve bu pandemi sürecinde çok fazla görüşme yapanların artık canlı görüşme yapmaktan tükenmişlik sendromu gibi bir şey.” (Rehberlik öğretmeni Selin)

“Haddinden fazla görüşme yaptığından kaynaklı yorgunluklar.” (Meslek dersleri öğretmeni Zeynep)

“Yani insanların çevrimiçi görüşmekten sürekli yoruldukları bir şey diye düşünüyorum.” (Sosyal bilgiler öğretmeni Şeyma)

“Bu işi çok yapanlar için mi acaba yorgunluk. Bizim için belki çok fazla bir şey olmadı ama iş hayatında olabilir, belki sürekli bu işi yapanlar.” (Coğrafya öğretmeni Onur)

Ayrıca öğretmenlerin Zoom yorgunluğunu zaman zaman “ekran yorgunluğu”, “dijital yorgunluk”, veya “teknolojik yorgunluk” olarak da ifade ettikleri görülmektedir. Özetle analiz öğretmenlerin büyük bir kısmının Zoom yorgunluğuna yabancı olduğunu göstermektedir. Ancak terim hakkında hiçbir fikri olmayan öğretmenler bile, uzun süreli ekran kullanımından kaynaklanan zihinsel ve fiziksel yorgunluk hissine aşına olduklarını belirtmektedirler. Sonuç olarak; Zoom, yaşanan zorlu süreci kolaylaştırmış gibi görünse de aslında hem öğretmenler hem de öğrenciler için yeni bir zorluk oluşturmaktadır.

#### 4.1.2.4.2 Fiziksel Yorgunluk

Zoom yorgunluğundan sonra gelen diğer bir yorgunluk türü, **fiziksel yorgunluktur**. Öğretmenlerin ifadeleri “*fiziksel yorgunluk/değişen enerji durumu*” kodu altında gruplandırılarak, analiz edilmiştir. Öğretmenlerin yaşadıkları deneyimler, çevrimiçi görüşmelerin yol açtığı fiziksel yorgunluk hissini ortaya koymaktadır. Bazı öğretmenler, ekran karşısında uzun süre geçirmenin özellikle göz yorgunluğuna yol açtığını “insanın gözlerini yoruyor”, “özellikle göz yorgunluğu”, “ekran gözleri çok yorması” gibi söylemlerle sıkça dile getirmektedirler. Diğer taraftan çevrimiçi görüşmelerin fiziksel bir aktivite içermemesine rağmen, bedensel yorgunluk hissine sebep olduğu “bedenen yoruluyorsun”, “bedenen çok yorgun olduğumuz için”, “bedenen çok yorucu” gibi ifadelerden anlaşılmaktadır. Mesela sınıf öğretmeni Gülay “Yoksa bedenen yorulmuyorsunuz. Çok oturmaktan dolayı yorgunluğunuz oluyor.” derken bunu dile getirmektedir. Fen bilimleri öğretmeni Mehmet’te “Merdiven çıkmak bile zor geliyor, koşan ben yerine sürünen bene geçtim.” diyerek tükenmişlik yaşadığını ve eski enerjik haline kıyasla daha güçsüz hissettiğini anlatmaktadır. Ayrıca fen bilimleri öğretmeni Yavuz’un “Görüşmeyi yapıyorsun sonrasında göz teması, ses vs. hepsi vücutta bir halsizliğe sebebiyet veriyordu.” ifadesinde belirttiği iletişimdeki azalma, fiziksel yorgunluk hissine katkıda bulunmaktadır.

#### 4.1.2.4.3 Ruhsal Yorgunluk

Zoom yorgunluğu ve fiziksel yorgunluğun dışında, öğretmenlerin ifadelerine yansıyan diğer bir yorgunluk türü de **ruhsal yorgunluktur**. Buradan hareketle “*ruhen veya duygusal yorgunluk*” kodu, ilgili öğretmen ifadelerindeki anlam birimlerini bu perspektiften toplamak ve analiz etmek için kullanılmıştır. Bu süreçte öğretmenlerin karşılaştığı zorluklar, yaşadıkları duygusal değişiklikler ve bu durumun yaşamlarına olan etkileri detaylıca incelenmiştir. Öğretmenler üzerinde genel bir ruhsal yorgunluk hissini hâkim olduğu görülmüştür. Bazı öğretmenler tarafından söylenen, “o aslında fiziken yorgunluk değil ruhen yorgunluktur”, “ruhsal yorgunluğu hissediyorum”, “psikolojik olarak yorucu” ve “ruhsal açıdan yorgunluk oldu” gibi ifadeler yaşanan zorlukların sadece fiziksel değil, aynı zamanda ruhsal yorgunluğu da beraberinde getirdiğini ortaya koymaktadır. Sonuç olarak, öğretmenlerde genel bir bitkinlik hissi ortaya çıkmıştır. Ayrıca İngilizce öğretmeni Aylin tarafından da “tolere edilebilir bir yorgunluk” olduğu, görüşme tamamlandıktan sonra az bir dinlenme ile geçebileceği ifade edilmektedir.

Ruhsal yorgunluğa sebep olan faktörler arasında tarih öğretmeni Esra'nın “Beni ilgilendirmeyen bir konudan dolayı toplantının süresinin uzaması benim ruhsal yorgunluğuma sebep oluyor.” ifadesi örnek olarak gösterilebilir. Yine öğretmenlerin yaşadığı psikolojik baskı ve stres de ruhsal yorgunluğun başlıca nedenleri arasındadır. Hatta fen bilimleri öğretmeni Mehmet içinde bulunduğu bu stresle başa çıkma çabasını “Yani o yaşamış olduğum stresli şeyden kurtulmak için” sözleriyle dile getirmektedir. Sınıf öğretmeni Gizem de “Üstümde baskı hissettiğim için.” diyerek zamanla ruhsal yorgunluğa yol açabileceğine işaret etmektedir. Ayrıca felsefe öğretmeni Barış'ın “Kendi kişisel alışkanlıklarınıza yönelemiyorsunuz.” açıklaması, çevrimiçi görüşmelerin günlük rutinler üzerindeki etkisini ve ruhsal yorgunluğa katkısını nispeten göstermektedir. Öte yandan tarih öğretmeni Gamze, bu dönemde sosyal izolasyonun ruhsal yorgunluğa neden olduğunu “Dışarı çıkmamak belki süreçte yormuştur.” diyerek belirtmektedir.

#### 4.1.2.4.4 Zihinsel veya Mental Yorgunluk

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler, özellikle çevrimiçi ortamlarda ve yoğun görüşme süreçlerinde sıklıkla **zihinsel veya mental yorgunluk yaşadıklarını** ortaya koymaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin deneyimleri “*mental veya zihinsel yorgunluk*” kodu altında toplanarak, bu yorgunluğun çeşitli yönlerinin detaylı bir analizi yapılmıştır. Ayrıca önceki başlıkta sunulan ruhsal yorgunluk daha çok duygu durumları ve psikolojik süreçlerle

bağlantılıyken, zihinsel veya mental yorgunluk; bilişsel faaliyetler, düşünme süreçleri ve zihinsel çabadan kaynaklanmaktadır. Bu bağlamda yönetici olan Kerem'in "Özellikle beyin yorgunluğu olabiliyor." ifadesi ile biyoloji öğretmeni Ayşe'nin "Genel olarak evet mental yorgunluk hissediyordum." sözleri bu durumu destekler niteliktedir. Nitekim sınıf öğretmeni Gülay'ın "Göz kulak koordinasyonu çok yoruyor." söylemi ile felsefe öğretmeni Barış'ın "Dinleyeceksiniz, anlayacaksınız, sorunuz varsa soracaksınız ben buralara katılırken en büyük yorgunluğu buralarda yaşadım." gibi açıklamaları da bahsedilen bu bilişsel faaliyetleri ima etmektedir. Hatta tarih öğretmeni Esra'nın "Yoğun geçen, hararetili konuşma ve tartışmanın yaşandığı görüşmeler" ile anlatmak istediği yine bu yoğun bilişsel faaliyet gerektiren görümlerdir.

Öte yandan çevrimiçi görüşmelerin gün içinde herhangi bir saatte gerçekleştirilebilmesinden kaynaklanan sürekli tetikte olma hali, felsefe öğretmeni Barış'ın "gün bölünüyordu" hissine kapılmasına neden olmaktadır. Bu sürekli tetikte olma hali, öğretmenlerin günlük rutinlerini kesintiye uğratmakta ve zihinsel yorgunluğa yol açarak hem mesleki hem de kişisel zaman yönetimlerini etkilemektedir. Üstelik fen bilimleri öğretmeni Yavuz'un "Şunu düşünüyorsunuz. Sabah dersiniz var görüşmeniz var ve görüşmeler sürekli kafanızda, düşünüyorsunuz." ifadesi ile coğrafya öğretmeni Onur'un "Hem zihinsel olarak ön hazırlık yapman gerektiğini düşünerek yoruyor." cümlesi, öğretmenlerin devamlı plan yapma ve hazırlanma sürecinin nasıl zihinsel bir yük oluşturabileceğini göstermektedir. Son olarak sınıf öğretmeni Mert, yaşadığı bu zorluğun ve mücadelenin etkilerinin ne kadar güçlü olduğunu "Çünkü bir savaştan çıkmış gibi oluyorsun." benzetimiyle anlatmaktadır. Kaldı ki bu durumun sadece öğretmenlerle sınırlı olmadığı sınıf öğretmeni Alper'in "Hem beni hem öğrencilerimi çok yordu." demesinden anlaşılmaktadır.

#### 4.1.2.5 Yorgunlukla Başa Çıkma

Çevrimiçi görüşmelerin fiziksel ve ruhsal sağlık üzerindeki etkilerini ve bunun sonucunda ortaya çıkan yorgunluğu değerlendirmeye ilintili olarak, elde edilen anlam birimlerinin bir kısmının **toparlanma stratejilerine** odaklandığını görmek önem arz etmektedir. Bu bilgiler, öğretmenlerin zorluklarla nasıl başa çıktıklarını ve nasıl iyileşebildiklerini açıklamaya yardımcı olabilir. Bu bağlamda, öğretmenlerin çevrimiçi görüşme zorluklarıyla başa çıkmak için geliştirdikleri farklı yöntem ve stratejiler; fiziksel rahatsızlıklarla, ruhsal sıkıntılarla, zihinsel yorgunlukla baş etme açısından ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir.

Bu kapsamda, öğretmenlerin çevrimiçi ortamda yaşadıkları fiziksel rahatsızlıklarla baş etmek için geliştirdikleri stratejileri ilgilendiren anlam birimleri “*fiziksel sağlığı destekleme*” koduyla işaretlenmiş ve analiz edilmiştir. Nitekim sınıf öğretmeni Cansu’nun “Evin içinde dolaştım. Ey Allah’ım bu hareket edebilmek ne kadar büyük bir özgürlükmüş öyle diye düşündüm.” cümlesi, hareket etmenin görünüşte basit bir şey olduğunu ancak ne kadar değerli olduğunu vurgulamaktadır. Örneğin sosyal bilgiler öğretmeni Şeyma, fiziksel rahatsızlıkları hafifletmek için “sırtını destekleyerek ve dik oturmaya çalışarak” önlem aldığını belirtmektedir. Sınıf öğretmeni Meltem de sürekli aynı pozisyonda oturmadan kaynaklanan hareketsizliğin vücut ısısında düşüşe yol açtığına dikkat çekmekte ve “Kalkıyordum ısınma hareketleri yapmaya başlıyordum. Elimi, kolumu, bacaklarımı hareket ettirip ısınmaya çalışıyordum.” demektedir. Kimya öğretmeni Tuğba ise “Öğretmenin dijital ortamdaki biraz uzaklaşması sağlık sorunlarının biraz azalmasını sağlar.” ifadesini kullanmaktadır. Ayrıca bu süreçte biyoloji öğretmeni Aslı, “Fiziksel olarak da düzenli olarak hiçbir şekilde yapamadığım kadar spor yaptım.” demiştir. Sosyal bilgiler öğretmeni Şeyma’nın “Arada çocuklara benim bir yürümem lazım deyip geliyorum” ifadesi de Aslı öğretmenin bakış açısını pekiştirmektedir. Tüm bunlar çevrimiçi görüşmeler sırasında sürekli ekrana bakma ve aynı pozisyonda hareketsiz kalma gibi faktörlerin yol açtığı çok yönlü fiziksel zorluklar ve sağlık sorunlarını ortaya koymaktadır. Bu sorunlar, bacaklardaki uyuşmalardan göz sağlığına, sırt ve boyun ağrılarında ses yorgunluğuna kadar geniş bir yelpazeyi içermekte ve öğretmenlerin karşı karşıya kaldıkları zorluklara nasıl çözüm bulmaya çalıştıklarını detaylı bir şekilde vurgulamaktadır.

Öte yandan, öğretmenlerin ruhsal sıkıntılarla nasıl başa çıktıklarını anlatan anlam birimleri “*sorun çözme yaklaşımı/başa çıkma yöntemleri*” kodu altında toplanmıştır. Ayrıca öğretmenlere yöneltilen “diğer aktivitelere geçiş için hazır olma durumu” ile ilgili soruya verilen cevaplar çoğunlukla “*kendine gelme(me)/hazır hissetme(me)*” kodu altında gruplanmış ve bu cevapların başa çıkma yaklaşımlarıyla benzerlik gösterdiği fark edilmiştir. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin zihinsel yorgunluklarını azaltmalarına ve kendilerini daha iyi hissetmelerine yardımcı olabilecek stratejiler konusunda farkındalıkları da önem kazanmaktadır. Bu amaçla, “*rahatlama ve toparlanma yöntemi*” kodu ile öğretmenlerin bu süreçte kendilerini rahatlatma yöntemleri analiz edilmiştir. Analizde elde edilen bulgular, bu üç kodun (“*sorun çözme yaklaşımı/başa çıkma yöntemleri*”, “*kendine gelme(me)/hazır hissetme(me)*” ve “*rahatlama ve toparlanma yöntemi*”) altında benzer konular etrafında yoğunlaştığını göstermektedir. Bu yüzden, öğretmenlerin çevrimiçi görüşmelerden sonra

nasıl bir zihinsel ve ruhsal toparlanma sürecinden geçtiklerini ve bir sonraki faaliyet için kendilerini ne kadar hazır hissettiklerini anlamak için bu kodlar altındaki ifadeler bir bütün olarak analiz edilmiştir. Söz konusu yöntemler aşağıda örnek açıklamalarla maddeler halinde sunulmuştur:

- ◇ Öğretmenlerin çay veya kahve molası vermek ya da sevdikleri bir içecek veya yiyeceği tüketmek gibi basit ama etkili yöntemler kullandıkları sınıf öğretmeni Meltem ve Türkçe öğretmeni Emre tarafından dile getirilmektedir.
- ◇ İyi bir öğretmenin sadece akademik anlamda değil, aynı zamanda beklenmedik durumlarla başa çıkma ve etkili çözümler üretme becerisine de sahip olması gerektiği matematik öğretmeni Murat tarafından vurgulanmaktadır. Murat öğretmen bu ifadeyle daha çok sorun çözme, başa çıkma yöntemine işaret etmektedir.
- ◇ Sınıf öğretmeni Cansu ve biyoloji öğretmeni Aslı kişinin kendine ve ilgi alanlarına zaman ayırmasının, stres yönetiminde önemli olduğunu belirtmektedirler. Yine bazı öğretmenler de hobilerin veya ilgi alanlarının stresi ve zihinsel yükleri nasıl azaltabileceğini göstererek, keyif aldıkları faaliyetler yoluyla zihinsel rahatlama sağladıklarını bildirmektedir.
- ◇ Belli bir noktadan sonra hem öğrencilerin özgür iradelerine saygı duymak hem de öğretmenlerin üzerindeki psikolojik yükü azaltmak için sorumluluğu öğrencilere bırakmak kimya öğretmeni Tuğba'nın uyguladığı bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır.
- ◇ Anasınıfı öğretmeni Pınar, zihinsel yorgunluğu hafifletebilecek küçük egzersizler veya oyunlar oynayarak hem öğrencilerin hem de kendisinin yorgunluğunu atmayı tercih ettiğini belirtmektedir.
- ◇ Tarih öğretmenleri Esra ve Gamze öğretmenler, zihinsel açıdan kendilerini yenilemek için etkili yöntemler olarak gün içinde kısa süreli uyku veya dinlenmeden sıklıkla bahsetmektedirler.
- ◇ Biyoloji öğretmeni Aslı genellikle çalışma ortamını değiştirmek gibi zihinsel rahatlama yöntemlerini de tercih etmektedir.
- ◇ Fen bilimleri öğretmeni Yasemin görüşme aralarında veya sonrasında müzik dinlemenin öğretmenlerce tercih edilen bir rahatlama tekniği olduğundan söz etmektedir.
- ◇ Sınıf öğretmeni Arda ve biyoloji öğretmeni Aslı teknoloji kullanımını sınırlama veya ekran süresini azaltma yönünde görüş bildirmektedirler.

Öte yandan, görüşmeler sonrasında hemen başka bir işe geçiş yapma konusunda da bireysel farklılıklar göze çarpmaktadır. Mesela beden eğitimi öğretmeni Ahmet “Başka bir şeye hemen adapte olabilirim çünkü o görüşmeyi unutmak istediğim için.” şeklinde belirtirken, tarih öğretmeni Esra “Hemen kendimi hazır hissetmiyorum, o teknolojik yorgunluğun geçmesi için sofraya bile oturacaksak hemen değil; ağır hareket ederek, kendimi dinlendirerek geçmek istiyorum.” diyerek açıklamaktadır. Kimya öğretmeni Zehra da yapmak zorunda olduğu sorumlulukları gereği “her daim hazır” olduğunu belirtmektedir. Elektrik-elektronik öğretmeni Uğur ise başka şeyler yapmak için hazır olmadığını şu şekilde dile getirmektedir:

“O süreçte hiç hazır değildim. Böyle kendimi hadi çıkayım da şunu yapayım falan psikolojik olarak biraz insanlar yıpranmıştı. Motivasyonumuz düştü. Farklı bir şeye hazır değildik. Bir istek arzu yoktu.”

Bunların yanı sıra öğretmenlerin çoğunluğu çevrimiçi görüşmeler sonrasında fiziksel ve zihinsel açıdan kendilerini yormayacak, daha rahat etkinlikleri tercih ettiklerini belirtmektedirler. Örneğin fen bilimleri öğretmeni Yavuz “Ben kendi açımdan daha çok televizyon seyrederek, dinlenerek geçiş yapmayı tercih ediyorum.” derken, sınıf öğretmeni Meltem “Televizyonda kafa dağıtmak gibi bir şeylere ihtiyaç duyuyordum.” demektedir. Dolayısıyla bu ifadeler, öğretmenlerin çevrimiçi görüşmeler ardından toparlanma ve enerjilerini yeniden kazanma ihtiyaçlarının kişiden kişiye değişiklik gösterdiğini ortaya koymaktadır.

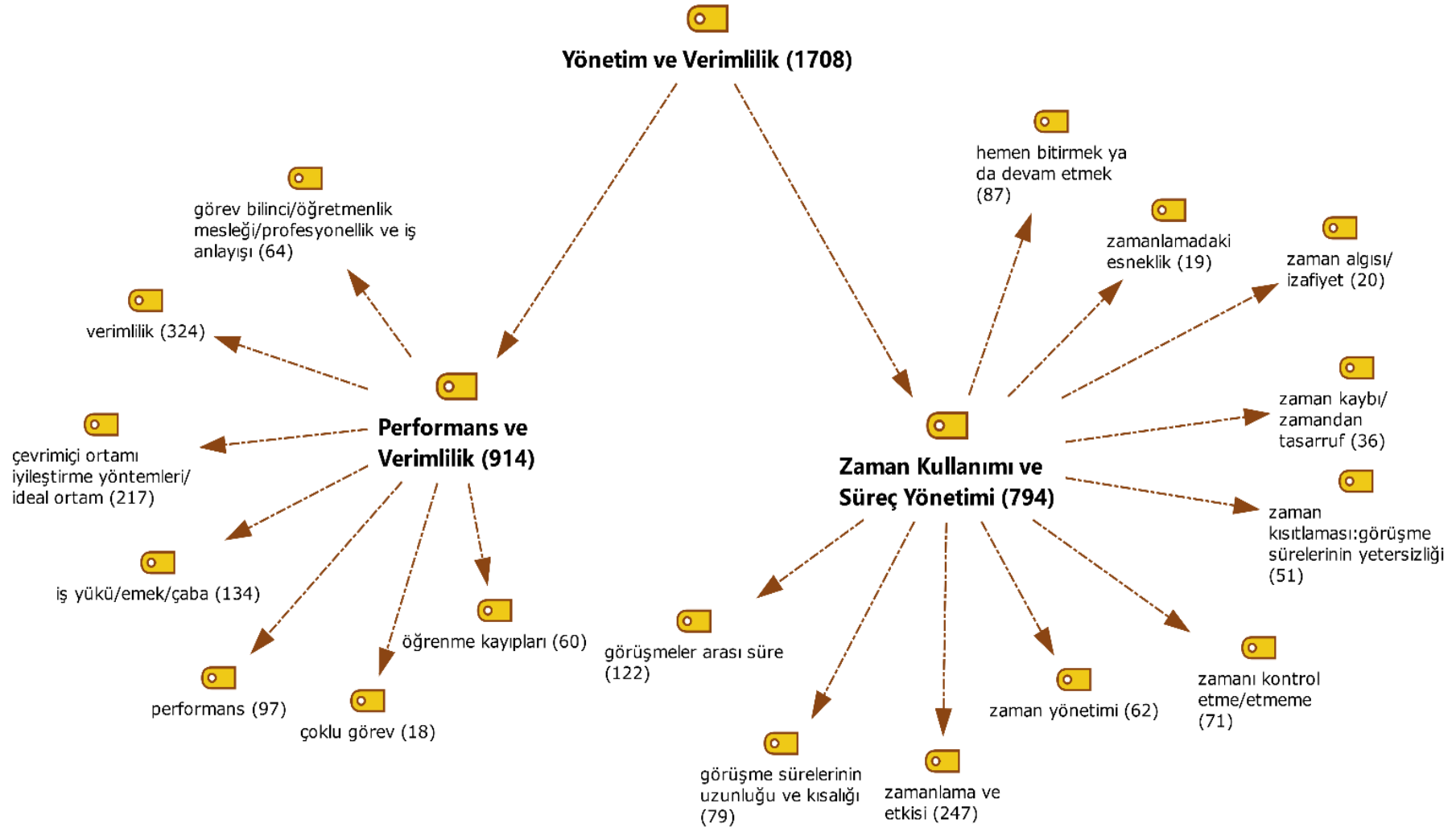
Öğretmenlerin rahatlama ve toparlanma yöntemlerinin yanında çevrimiçi görüşmeler sonrası gerek duydukları dinlenme süreleri de bireysel farklılıklar göstermektedir. Bu farklılıklar öğretmenlerin yorgunluk düzeyine ve kendi ihtiyaçlarına göre değişkenlik göstermektedir. Sınıf öğretmeni Mert “6 saatlik canlı dersten sonra o yorgunluğu atmak için yarım saat kesinlikle gerekli.” derken, biyoloji öğretmeni Ayşe “Özellikle toplantı sonrası 1 saat kadar zihinsel olarak dinlenmem gerekiyor.” demektedir. Kimya öğretmeni Zehra ise daha kısıtlı bir zaman dilimine işaret ederek “5 dakika, çünkü yapmam gereken işler var.” diyerek bildirmektedir. Bu durumda bazen 5 ila 20 dakikalık kısa bir mola yeterli olabilirken, diğer zamanlarda 1 ila 2 saatlik bir dinlenme süresi gerekli olabilmektedir.

### 4.1.3 Yönetim ve Verimlilik

Zaman ve süreç yönetimi, öğretmenlerin çevrimiçi ortamdaki verimliliği ve performansı üzerinde etkili olan kritik faktörlerdir. Aynı zamanda öğretmenlerin hedeflerine ulaşmadaki başarısı, zamanlarını verimli bir şekilde planlama becerileriyle yakından ilişkilidir. Bu noktada performans ve verimlilik üzerine yapılan analizde öğretmenlerin iş süreçleri değerlendirilmiş ve iyileştirmeye yönelik faaliyetler ele alınmıştır. Ayrıca çevrimiçi ortamda öğretmenlerin zamanı nasıl yönettikleri ve görüşme süreçlerinin nasıl şekillendiği detaylı bir şekilde incelenmiştir. Görüşmelerde zamanın verimli ve etkin kullanımı, esneklik, görüşme süresi, öğretmenlerin görüşme süresine ilişkin algıları, iş yükü ve verimliliği etkileyen faktörler analizin çıkış noktasını oluşturmaktadır.







**Şekil 4.4:** Yönetim ve verimlilik kod alt kod modeli.

#### 4.1.3.1 Çevrimiçi Görüşmelerde Zaman Kullanımı ve Süreç Yönetimi

Geleneksel sınıf ortamından çevrimiçi platformlara geçiş hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin zaman algıları ve süreç yönetimlerini önemli ölçüde etkilemiştir. Bu açıdan, çevrimiçi platformlar üzerinden gerçekleştirilen derslerin zaman yönetimi ve eğitim süreçlerine etkilerini analiz etmek gereklilik haline gelmiştir.

Bu bağlamda, gün içerisinde farklı saat dilimlerindeki görüşmelerin verimliliği ve katılımcıların tercihleri üzerine çeşitli ifadelerin yer aldığı görülmüştür. Bu nedenle “*zamanlama ve etkisi*” kodu oluşturularak, söz konusu ifadeler analiz edilmiştir. Örneğin anasınıfı öğretmeni Derya “Sabah 8.30 özellikle kışın hava aydınlanmaya başlarken esneye esneye ders anlatmak hoş değildi.” diyerek bu durumu dile getirmektedir. Yönetici olan Kerem’e göre sabah erken saatlerde yapılan görüşmeler, evde olmanın verdiği rahatlık ile kendine gelmeyi zorlaştırmakta, uyku mahmurluğuna sebep olmaktadır. Bu, aynı zamanda evde olmanın verdiği rahatlığın resmi ortamlarda hissedilen disiplin ve düzeni azaltabileceğini göstermektedir. Ayrıca pandemi döneminde evde geçirilen zamanın artması ve günlük rutinlerin değişmesi, yatma ve kalkma alışkanlıklarının değişmesinde etkili olmuştur. Bu alışkanlıkların değişmesinin sabah erken saatlerde yapılması gereken görüşmelere katılımı olumsuz yönde etkilediğini kimya öğretmeni Tuğba, “Sabah ilk derslerde kalkamıyorlardı.” cümlesiyle anlatmaktadır. Anasınıfı öğretmeni Pınar’a göre ise “Kahvaltıdan sonra saat 10.00 ile 12.00 arasında yapılan görüşmeler çok iyidir.” Pınar ve Derya öğretmenlerin ifadeleri aynı zamanda sabah saatlerindeki biyolojik ve çevresel faktörlerin insan performansı üzerinde belirgin bir etkisi olduğunu göstermektedir.

Diğer taraftan anasınıfı öğretmeni Derya, küçük yaş grubunda “dikkatler çok dağılmadan”, sabah erken saatte yapılan görüşmelerin daha verimli olduğundan bahsetmektedir. Bu sebeple, bazı öğretmenlerin öğrencilerin sabah saatlerinde daha dikkatli ve motive olduklarını göz önünde bulundurarak temel dersleri sabah saat 9:00 ile 12:00/13:00 arasına yerleştirmeyi tercih ettikleri görülmektedir. Özellikle bu konu hakkında İngilizce öğretmeni Aylin “Sabahleyin 3. ders saatinden sonra başlayan [10.50] çok rahat.”, fen bilimleri öğretmeni Yavuz “En ideal zaman ne zaman desek 10.00-11.00”, sınıf öğretmeni Nilüfer “Sabahleyin çocukların uykusunu almış olarak, kahvaltısını yapmış olarak başlamaları, öğleye kadar olan zaman çok daha verimli.” gibi ifadeler kullanmaktadırlar.

Diğer yandan öğleden sonra yapılan görüşmelerin verdiği rahatsızlığı sınıf öğretmeni Gizem “Öğleden sonra yorucu geldi bana.” diyerek vurgulamaktadır. Benzer mantıkla sosyal bilgiler öğretmeni Şeyma da “özellikle öğleden sonra sonraya kalanları olumsuz” olarak değerlendirmektedir. Bununla birlikte Şeyma öğretmen ile sınıf öğretmeni Ömer “9.00-12.00, 9.00-13.00” ile “9.00 ile 15.00” arası yapılan görüşmeleri çok verimli ve rahat bulmaktadırlar. Şeyma öğretmen ayrıca günün ilerleyen saatlerindeki görüşmeler hakkında “Yemek ve rehabet hele akşam saatleri çok kötü.” diyerek ifade etmektedir. Aynı şekilde tarih öğretmeni Gamze ve sınıf öğretmeni Mert de akşam yapılan görüşmeleri yorucu ve verimsiz bulmaktadır. Üstelik kimya öğretmeni Zehra akşam saatlerinin toplantılar için neden uygun olmadığını “Çünkü yemekten sonra böyle oturup dinlenmek, aile ile vakit geçirmek istediğin bir saatte toplantı olacağı zaman bana angarya gibi geliyor.” ifadesiyle vurgulamaktadır. Ayrıca anasınıfı öğretmeni Pınar öğleden sonra 14:00- 16:00 saatleri arasında yapılan görüşmelerde, küçük yaş grubu çocukların “uyku saatiydi ya da atıştırma saati olduğu” için sinirli ve agresif oldukları ve bu sebeple bu saatlerdeki görüşmelerden verim alınmadığı vurgulamaktadır.

Bunun yanı sıra, sosyal bilgiler öğretmeni Şeyma “Çalışan grup için ise akşam 21.00 dan sonra çok rahat. Herkes elini eteğini çekmiş oluyor, sadece çalışma kalıyor.” diyerek çalışanlar açısından uygun saat dilimine işaret etmektedir.

Öte yandan, katılımcıların aileleriyle vakit geçirmeleri gereken ve aile üyelerine öncelik verdikleri zamanlarda yapılan görüşmeler, evdeki yoğunluk ve hareketlilik nedeniyle rahatsızlık oluşturabilmektedir. Örneğin tarih öğretmeni Esra’nın “Hafta sonu kahvaltı zamanında veya akşam yemek vaktinde, evde hareketliliğin olması gereken zamanlara bu programlar denk geldiği zaman rahatsız oluyoruz.” açıklaması bu durumu özetlemektedir. Yine aynı şekilde matematik öğretmeni Burak’ın “Aile hayatımın olması gereken saatte iş hayatım olduğu zaman” ifadesi bu rahatsızlığı vurgulamaktadır.

Ayrıca derslerin zamanlamasının öğretmenler tarafından belirlenemediği, çevrimiçi görüşmeler için belirlenen zaman dilimi daha çok okul tarafından hazırlanan bir program doğrultusunda gerçekleşmekte olduğunu sınıf öğretmeni Mert’in “Zaman dilimini ben belirlemedim ki. Milli Eğitim bize şu saatte yapacaksın dedi o saatte yaptık. Bize soran olmadı yani ‘sen hangi saatte yapmak istiyorsun’.” açıklaması ortaya koymaktadır. Ancak sınıf öğretmeni Alper, “Görüşmelerin okula gider gibi planlanması doğru olmadı. Kesinlikle

saatler öğretmenlere bırakılmalı, esnek zaman diliminde yapabilecekleri belirtilmeliydi.” diyerek bu sistemin ihtiyaçlara ve tercihlere tam olarak cevap veremediğine dikkat çekmektedir. Fen bilimleri öğretmeni Yavuz ise “En uygun vakitler nereler, okul idaresi bize yardımcı olmak için bize nasıl ayarlayacağımızı soruyordu. Biz de söylemeye çalışıyorduk. En ideal hazırlanmaya çalışılıyordu.” ifadesiyle okul yönetiminin görüşme zamanını belirlemede esnek davrandığını belirtmektedir.

Bir diğer önemli nokta da katılımcıların görüşme saatlerine uyumu ve katılımının, görüşmelerin zamanlamasına bağlı olarak değişmekte olduğudur. Örneğin matematik öğretmeni Elif, bu durumu velilerle görüşme zamanı açısından göz önünde bulundurduğunu, “Veli toplantılarımdan bir tanesini akşam saatlerinde yapmıştım. Tam yemek saatiydi, çünkü velilerin çoğunun evde olması gereken bir saati bulmaya çalıştım.” diyerek belirtmektedir.

Ayrıca öğretmenler çeşitli nedenlerle derslerini ertelemek, farklı saatlerde yapmak ya da ek oturumlar planlamak zorunda kaldıklarını söylemektedirler. Söz konusu nedenler arasında öğretmenlerin sağlık sorunları, öğrencilerin diğer dersleri veya acil durumlar bulunmaktadır. Bu durum, çevrimiçi görüşmelerin ihtiyaca ve gereksinimlere göre uyarlanabilir, yani esnek yapıda olduğunu göstermektedir. Mesela kimya öğretmeni Zehra “Rahatsızım doktora gideceğim, öğrencilere gruplarımızdan mesaj atıyordum diyordum ki dersin ilk iki saatini işleyemeyeceğim hangi saatte müsaitseniz onlar da bana yazıyorlardı şu gün yapalım.” şeklindeki ifadesiyle bu esnekliğe vurgu yapmaktadır. Aynı zamanda öğretmenlerin ek veya telafi oturumları planlarken öğrencilere danışarak ortak bir saat belirlemeleri, öğrenci etkileşimi ve katılımını artırmada etkili bir yöntem olarak ortaya çıkmaktadır. Diğer taraftan öğretmenler, bazen beklenmedik ve plansız toplantılar gerçekleştirdiklerine dikkat çekerek, bu toplantıların hem kendilerinin hem de öğrencilerin günlük rutinlerini bozabildiğini ve rahatsız edici olduğunu ifade etmektedirler:

“Bazı görüşmeler anlık gelişebilen alelacele olabiliyor. Bazen kendim anlık görüşme gerçekleştirebilmeye ihtiyaç duyabiliyorum. Bu durumlarda plan dışında, beklenti dışında olduğu için o esnada öyle bir gönülsüzlük oluyor. Sağlıklı görüşmeler olmayabiliyor.” (Yönetici Kerem)

Dolayısıyla, çevrimiçi görüşmelerde görüşme saatlerinin esnekliği ve öğretmenin bu saatleri belirlemedeki serbestliği, görüşmelerin verimliliği ve katılımcıların memnuniyeti için kritik öneme sahip olduğunu göstermektedir.

Diğer yandan görüşmelerin başlangıç ve bitiş saatlerinin net bir şekilde belirlenmemesi, ders ve toplantı sürelerinin planlanandan daha uzun sürmesine yol açabilmektedir. Öğrenciler ve öğretmenler için bu durum, gün içindeki diğer etkinliklerin zamanlamasını etkileyebilmekte ve tarih öğretmeni Esra'nın "Ev ve aile hayatıyla ilgili düzeni kaydırarak bir durum yaşayacak mıyım şeklinde" dile getirdiği bir endişeye sebep olmaktadır. Bu aynı zamanda katılımcıların günlük programlarında belirsizlik oluşturmaktadır. Örneğin, matematik öğretmeni Burak bu konu hakkında şunları söylemektedir:

"Saatteki belirsizlik beni rahatsız ediyor veya toplantının bitiş süresi uzadığı zaman toplantı ya da ders neyse örnek veriyorum 2 ile 3 arasında deyip 3'ten sonra konsantrasyonda kayıp yaşıyor."

Ayrıca matematik öğretmeni Elif, ders amaçlı ve "mesai saatleri içerisinde" yapılan görüşmelerde genellikle sorun yaşamadığı hatta "gayet rahat hissettiğini" vurgulamıştır. Öte yandan, çevrimiçi görüşmelerin yaygınlaşmasıyla birlikte, zaman kavramı büyük bir değişime uğramıştır. Geleneksel eğitim sisteminde belirli zaman diliminde sınırlı olan dersler, çevrimiçi ortamda 7/24 erişilebilir bir yapıya bürünmüş ve herhangi bir saatte yapılabilir bir esneklik kazanmıştır. Hatta biyoloji öğretmeni Aslı bu konuyla ilgili "7/24 açtık" ifadesini kullanmıştır. Coğrafya öğretmeni Onur'a göre de "24 saat dilimi içerisinde her saat kullanılabilir duruma" gelmiştir. Ayrıca öğrencilerin gece geç saatlere kadar öğretmenlerle iletişim kurabilmesi ve geç saatlere kadar sürebilen görüşmeler, öğretmenlerin çalışma saatlerinin bazen zorlayıcı bir hal almasına neden olmuştur. Bu anlamda Aslı öğretmen, öğrencilerin kendisini "gece 23.00" da aradıklarından bahsetmiştir. Dolayısıyla öğretmenler kişisel zamanlarını yönetme ve iş ile özel hayat arasında denge kurma konusunda yeni zorluklarla karşı karşıya kalmışlardır.

Tüm bunlara ek, eğitim ve çalışma ortamlarının verimliliği açısından dersler ve toplantılar arasındaki ideal mola sürelerinin belirlenmesi önem kazanmaktadır. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden gelen verilerde, öğretmenlerin bu konudaki çeşitli görüşleri "*görüşmeler arası süre*" kodu altında toplanmıştır. Bu anlam birimleri analiz edilerek, ideal mola süresine

ilişkin bir genel eğilim belirlenmeye çalışılmıştır. Analiz sonucunda öğretmenlerin tercihleri arasında önemli farklılıklar olduğu gözlemlenmektedir. Çoğunluk, belirli aralıklarla düzenlenen kısa molaların öğrenci ve öğretmenlerin konsantrasyonunu koruma ve verimliliği artırma adına önemli olduğundan bahsetmektedir. Örneğin coğrafya öğretmeni Onur “arada bir süre olması lazım” derken, biyoloji öğretmeni Aslı “En azından 10-15 dk.’lık bir mola bir teneffüs molası olması lazım” demektedir. Aynı şekilde sınıf öğretmeni Mert de “Oturup bir bardak çay içebileceğim kadar veya beynin dinleneceği bir süre olması gerekiyor arada.” ifadesini kullanmaktadır. Bu anlamda görüşmeler arasında verilen molaların hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin zihinsel ve fiziksel açıdan dinlenmesini sağlaması açısından kritik önem taşıdığı görülmektedir.

Bununla birlikte öğretmenler tarafından önerilen mola sürelerinde de farklılıklar vardır. Mola sürelerine ilişkin görüşünü matematik öğretmeni Elif “10 dk. çok ideal bir süre. Uzadığı zaman dikkat dağılıyor dönmek de zorlanılıyor.” şeklinde belirtirken, tarih öğretmeni Esra görüşünü “En az yarım saat, 1 saat dinlenip görüşmeye geçmek daha verimli oluyor.” diyerek dile getirmektedir. Beden eğitimi öğretmeni Ahmet ise “Minimum iki gün geçse sanki iyi olur. Kafa rahatlayacak.” tavsiyesinde bulunmaktadır. Öğretmenler arasında görülen bu mola sürelerindeki farklılığın çeşitli sebeplerden kaynaklandığı görülmektedir. Mesela rehber öğretmen Selin ve Türkçe öğretmeni İrem bu sürelerin içeriğe göre değiştiğini vurgulamaktadırlar. Örneğin Selin öğretmen “toplu olarak bir konu anlatıldıysa” biraz zaman geçmesinin uygun olabileceğini belirtirken, İrem öğretmen “Yani o anlattığım konuya bağlı.” yorumunu yapmıştır. Diğer yandan fen bilimleri öğretmeni Yasemin, “Sınırlamam yok, yani insana bağlı.” ifadesiyle söz konusu farklılığı hedef kitleye bağlamıştır. Aynı zamanda rehber öğretmen Selin “Branş öğretmeni gibi yoğun bir görüşmem yoktu.” diyerek süre farklılığını toplantı sıklığına bağlamıştır. Anasınıfı öğretmeni Pınar da “Eğer kavram verilmişse o anda açılmalı. Çocuklar küçük olduğu için unutmadan devam etmesi lazım. Ama büyük yaş grubu için dersiniz bir gün olabilir.” şeklinde açıklama yaparak mola sürelerini konunun karmaşıklığına ve öğrenci yaş grubuna göre değişebileceğini ifade etmektedir. Diğer taraftan tarih öğretmeni Esra mola sürelerinin toplantının niteliğine ve katılımcıların enerji düzeylerine göre değişebileceğini belirtmektedir:

“Bazı görüşmelere ya dahil olmadığımız ya da hitap ettiğimiz kitle bizi yormadığı için 10 dk., 5 dk. işte çay için mola verdikten sonra hemen devam edebiliyoruz.

Yoğun geçen, hararetli konuşma ve tartışmanın yaşandığı görüşmelerde en az yarım saat 1 saat dinlenip görüşmeye geçmek daha verimli oluyor.”

Bu ifade aynı zamanda, yoğun geçen görüşmeler ile uzun toplantıların daha uzun mola süreleri gerektirdiğini vurgulamaktadır. Öte yandan öğrencilerin de çevrimiçi platformlarda etkili bir şekilde öğrenebilmeleri için sınıf öğretmeni Meltem “Çocukların birazcık nefes almasına fırsat vermek için” görüşmeler arasında yeterli mola sürelerine ihtiyaç duyduklarına dikkat çekmektedir. Ayrıca sınıf öğretmeni Alper görüşmelerin verimli olması açısından “Günde en fazla 2 oturumun yapıldığı görüşmeler planlanmalı ve bu görüşmeler kesinlikle çok sık yapılmamalı.” demektedir. Hatta Alper öğretmen haftalık toplam oturum sayısının da dikkate alınmasını “Haftada 4 oturumu geçmemeli.” ifadesiyle vurgulamaktadır. Özetle, çevrimiçi görüşmelerde mola sürelerinin öğrenci ve öğretmenlerin zihinsel ve fiziksel sağlığını korumak adına çok önemli olduğu anlaşılmaktadır. Ara vermek; dikkat dağınıklığını azaltmak, enerjiyi yenilemek ve verimliliği artırmak için önemli bir araç olarak görülmektedir. Mola sürelerinin uzunluğu ve sıklığı, dersin içeriğine, katılımcıların yaş grubuna ve ihtiyaçlarına göre değişebileceği vurgulanmaktadır.

Diğer taraftan, çevrimiçi görüşmelerde zaman kontrolü, görüşmelerin başarılı bir şekilde yürütülmesi için kritik bir faktördür. Öğretmenlerin çevrimiçi görüşmelerde zamanı nasıl kontrol ettikleri ve bu sürecin farklı roller, kişisel yaklaşımlar ve teknik koşullar bağlamında nasıl şekillendiğini araştırmak için ilgili anlam birimleri “*zamanı kontrol etme/etmeme*” kodu altında toplanmıştır. Bu bağlamda, bazı öğretmenler zamanı sürekli kontrol etme (zamanın geçip geçmediği, toplantının sonuna gelinip gelinmediği gibi) ihtiyacı duyduklarını ifade ederken, bazıları ise zamanı kontrol etme gereği duymadıklarını belirtmektedirler. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, onlar tarafından zamanı kontrol etmenin çeşitli gerekçeleri sunulmuştur. Bu gerekçeler daha sistemli görünmesi açısından aşağıda tablo şeklinde (Tablo 4.2) sunulmuştur.

**Tablo 4.2:** Zamanı kontrol etme veya etmeme nedenleri.

<i>Zamanı Kontrol Etme/Etmeme Gerekçesi</i>	<i>Öğretmen İfade Örnekleri</i>
<i>Odaklanma:</i> <i>Bazı katılımcılar, görüşmeye tam olarak odaklandığı için zaman kontrolü yapamadıklarını ifade etmişlerdir. Bu durumda, zamanın bitişini platformun</i>	“Zamanı kontrol etme gereği duymuyorum. Çünkü ders anlatımı sırasında derse odaklandığım için son saniyelerde bir uyarıyla ya da Zoom kendi kendini

otomatik uyarıları belirlemiştir. Öte yandan görüşmeye tam olarak odaklanamadıklarından dolayı zamanı kontrol ettiklerini ifade eden öğretmenler de olmuştur.

**Bilinçdışı Kontrol ve Tecrübe:**

Yılların verdiği deneyimle, bazı öğretmenler içsel saatle zamanın kontrolünü doğal bir şekilde sağladığını ifade etmişlerdir.

**Platform Sınırlamaları:**

Özellikle ücretsiz Zoom kullanımının getirdiği zaman sınırlamaları ve bu sınırlamalara ilişkin programın sunduğu uyarılar, öğretmenlerin zamanı sıkı bir şekilde kontrol etmelerini gerektirirken, ücretli sürümlerde bu tür sınırlamaların olmaması, bu ihtiyacın ortadan kalkmasına yol açmaktadır.

**Katılımcı Kontrolü ve Etkileşim:**

Öğrenci katılımının düşük olduğu durumlarda bazı öğretmenler, zaman kontrolüne daha fazla dikkat etmektedirler. Katılımcıların ilgisizliği veya sessizliği, zamanın nasıl yönetildiğini etkilemektedir. Ayrıca, etkinliğin başlangıcında, ortasında ve sonunda, katılımcı sayısını ve durumunu izlemek için özel bir kontrol yapıldığı da dile getiriliyor.

**Konu Bütünlüğü ve Müfredat Yetiştirme:**

Konunun tam olarak verilebilmesi ve yarım kalmaması için zaman kontrolü yapıldığı, bunun da dersin akışı ve öğrenci anlayışı açısından önemli olduğu ifade edilmiştir.

kapatarak beni uyarmış oluyor açıkçası.” (Fen bilimleri öğretmeni Mehmet)

“Evet duyuyoruz. Bunun en büyük sebebi o görüşmeye kendimizi tam olarak veremediğimizden kaynaklanıyor.” (Matematik öğretmeni Murat)  
“Zaman zaman özetle 20 dk.’yı geçtikten sonra zaten ekranda da saat olduğundan ister istemez bilinç dışı da olsa saati kontrol ediyorsun.” (Yönetici Kerem)

“Yani ben çok bakmam zaten. Bir de yıllardır öğretmen olduğumuz için saate bakmadan zamanın geldiğini az çok anlayabiliyorsunuz, az kaldı, ne kadar kaldı.” (Kimya öğretmeni Tuğba)

“En büyük sıkıntı tam konunun bir yerine geldiğimizde, sürenin bir anda sayması ve bitirilmesi oluyordu. Bir süre sonra mecburen zamana bakmak gereği duyuruyordu bu bizde.” (Fen bilimleri öğretmeni Yavuz)

“Ofisteyken de Zoom sınırsız oluyordu. Onda da kontrol etme gereğimiz yoktu. Gerekirse Zoom açık bırakıp ara veriyorduk tekrar başlıyorduk.” (Fen bilimleri öğretmeni Yasemin)

“Gruptan gelen tepkiler örneğin çok sessiz kalmaları, kameraların kapalı olması, açık kameralarda başka işlerle ilgilenenler gibi durumlarda süre kontrolü yapma ihtiyacı hissederim.” (Sınıf öğretmeni Alper)

“Sık sık bu anlamda kontrol ettim, evet. Ya da arada öğrencilerin, katılan kişilerin veya katılmayanların kaçtı, kaçtı çıktı görmek için başlangıcında, ortasında, sonunda zamanlamaya da bakarak katılımcı listesini küçücük göz attım.” (Matematik öğretmeni Elif)

“Bir şeyi verirken yarım kalır düşüncesiyle o anda zamana bakıyorsun. Vereceğin şey acaba o zaman diliminde yeter mi yetmez mi.” (Coğrafya öğretmeni Onur)

“Müfredatı yetiştirme adına zaman kontrolü gerekiyordu. Bazı konuların bölünmemesi açısından, yarım kalmaması için zaman kontrolü yapıyordum.” (Felsefe öğretmeni Barış)



**İçerik Bulamama:**

Öğrencinin ihtiyaçlarına uygun etkinlikler bulmakta zorlanmak, öğretmenlerin sürekli olarak zamanı kontrol etmesine neden olmuştur. Bu durum, çevrimiçi ortamın bazı öğrenciler için uygun olmayabileceğini ve toplantı içeriğini etkin bir şekilde dolduramamanın öğretmenler üzerinde oluşturduğu baskıyı göstermektedir. Özellikle görmeyen öğrenciler gibi özel ihtiyaçları olan bireyler için, çevrimiçi görüşme platformlarının sınırlılıkları, öğretmenlere öğrencilere uygun materyaller sunma konusunda zorluklar oluşturmaktadır.

**Toplantının Niteliği ve Zaman Algısı:**

Çevrimiçi görüşmeler sırasında yaşanan zaman algısının değişkenliği, öğretmenlerin ifadelerinden açıkça anlaşılmaktadır. Öğretmenler, zamanın nasıl geçtiğini anlamakta zorlandıklarını belirtmekte, bu da çevrimiçi ortamda zaman algısının ne kadar subjektif olabileceğini ve görüşmenin içeriği ile bireysel ilgiye bağlı olduğunu göstermektedir.

**Teknik Aksaklık:**

Öğretmenler, teknik sorunlar nedeniyle zamanı kontrol etmek zorunda kalabildiklerini ifade etmişlerdir.

**Görüşmenin Zamanında Bitirilmesi:**

Bazı öğretmenler, öğrencilerin dinlenme ihtiyacını göz önünde bulundurarak dersi zamanında bitirmeye özen göstermişlerdir.

**Vedalaşma:**

Özellikle okul öncesi öğretmenleriyle yapılan görüşmelerde, vedalaşmak için zamanı ayırmanın önem taşıdığı ve bundan dolayı zamanı kontrol etme gereği duyulduğuna dikkat çekilmiştir.

“Zamanı sürekli kontrol etme gereği duyuyordum çünkü hep şu moddaydım: özellikle hiç görmeyen öğrencimle. Zamanı geçiremiyordum ve bir an önce bitsin artık yapabilecek bir etkinliğim kalmadı diye sürekli zamanı kontrol ediyordum.” (Özel eğitim öğretmeni Merve)

“İlgimi alakamı çeken veya beni ilgilendiren konularda toplantıya katıldığım zaman hiç zamana bakmadım. Zamanın nasıl geçtiğini de anlayamadım.” (Elektrik-elektronik öğretmeni Uğur)

“Ve bazen gerçekten zaman hiç mi geçmez diye düşünüyordum.” (Özel eğitim öğretmeni Merve)

“Evet, kesinlikle. Gerek benden gerek çocuklardan kaynaklanan olumsuzluklar ya da teknik aksaklıklardan kaynaklanan problemlerden dolayı 20 dk. anlatmam gereken konuyu 30 dk. anlattım. Bu açıdan zamanı sürekli kontrol ettim.” (Türkçe öğretmeni İrem)

“Evet, zamanı sürekli kontrol etme gereği duyuyorum çünkü ben ne kadar orada otursam da zamanında çıkayım, çocuk nefes alsın, sonra diğer derse gelsin diye zamanı yan taraftan kontrol ediyorsun.” (Sınıf öğretmeni Meltem)

“Evet duyuyorduk çünkü Zoom bir anda atıyordu. Vedalaşma gibi bir süremiz kalmıyordu. Bu sefer çocuklarım çok üzülüyordu. Öğretmenim ‘ben size bye bye diyemedim’ deyip arayanlar oluyordu. Çocuklara tek tek ‘merhaba’ diyorsunuz, tek tek ‘bye bye’ demeniz gerekiyor. Bu da yaş grubu ile alakalı. O yüzden ‘bye bye’ diyemedim, ‘iyi günler’ diyemedim, ‘öğretmenim bir anda yüzünüze kapandı gibi’ deyip velilerim de arıyorlardı. Bundan dolayı ‘artık son 5 dk.’ya girdik. Benimle veya kendinizle ilgili söylemek

<i>Zamanı Kontrol Etme/Etmeme Gereçesi</i>	<i>Öğretmen İfade Örnekleri</i>
<p><b>Yönetici / Katılımcı Rolü:</b>  <i>Öğretmenlerin veya okul yöneticilerinin, yönetici rolündeyken zaman kontrolüne daha fazla özen gösterdikleri görülmüştür. Katılımcı olarak yer aldıklarında, zaman kontrolü konusunda daha az sorumluluk hissetmişlerdir.</i></p>	<p>istediğiniz var mı?” diye ayarlıyordum son 5 dk.’yı.”  (Anasınıfı öğretmeni Pınar)  “Süreyi sürekli kontrol etme, konuşmacıysam ihtiyaç duyuyorum ama dinleyici isem, çok fazla o süreyi eğer çok uzadıysa acaba ne zaman bitecek diye düşünüyorum, ama sürekli süreyi kontrol etmiyorum.”  (Bilişim teknolojileri öğretmeni Seda)</p>
<p><b>Hazırlık Durumu:</b>  <i>Öğretmenler, hazırlık seviyesine bağlı olarak zaman kontrolüne farklı derecelerde ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Özellikle hazırlığı yetersiz olan öğretmenler, toplantılarda zaman kontrolünün daha sıkı yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir.</i></p>	<p>“Ön hazırlığının yetersiz olduğu toplantılarda daha çok buna ihtiyaç duyuyorum, kontrol etme gereği duyuyorum.” (Biyoloji öğretmeni Ayşe)</p>
<p><b>Fiziksel Olarak Uyarıcı Eksikliği:</b>  <i>Geleneksel sınıf ortamlarındaki gibi fiziksel uyarıcı (örneğin zil sesi) olmaması, çevrimiçi ortamda zamanın daha dikkatli takip edilmesini gerektirmektedir.</i></p>	<p>“Bir de herhangi bir şekilde zil çalmadığı için, başladığı ya da bittiğini gösteren herhangi bir belirteç olmadığı için, ister istemez zamana dikkat ediyoruz.”  (Matematik öğretmeni Burak)</p>
<p><b>Sıkıcı Bulma:</b>  <i>Bazı öğretmenler ise, çevrimiçi görüşmeleri sıkıcı buldukları için zamanı kontrol etme gereği duyduklarını ifade etmiştir.</i></p>	<p>“Hep duydum zamanı kontrol etmeyi. Çünkü çok sıkıcıydı. (Sınıf öğretmeni Gizem)</p>
<p><b>Diğer Toplantılarla Koordinasyon:</b>  <i>Bazı öğretmenler, derslerinin veya toplantılarının başka bir etkinlikle veya dersle çakışmaması için zamanı kontrol ettiklerini ifade etmişlerdir.</i></p>	<p>“Mutlaka zamanı kontrol etme gereği duyarım. Çünkü benim dersimin uzaması demek başka bir arkadaşımın dersinin gecikmesi demek veya onun zamanından çalmak anlamına gelir.” (Tarih öğretmeni Esra)</p>

Çevrimiçi görüşmeler katılımcıların zaman algısı ve tutumları üzerinde de önemli etkilere sahiptir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, çevrimiçi görüşmelerin veya derslerin bitmesiyle ilgili farklı tutumlar ve hissiyatlar ifade edilmiştir (bkz. Tablo 4.3). Bu nedenle “hemen bitsin” veya “devam etsin” gibi iki farklı tutum arasındaki dinamikler “*hemen bitirmek ya da devam etmek*” kodu altında gruplanmıştır. Çoğu öğretmen görüşmelerin ve derslerin hemen bitmesi yönünde bir düşünceye sahip olmadıklarını ifade etmişlerdir. Ancak zaman zaman görüşmelerin süresine dair tutumlarının değiştiği görülmüştür. Bu tutum farklılıkları aşağıdaki tabloda sunulan faktörlerden kaynaklanmaktadır. Bu faktörler,

çevrimiçi görüşmelerin ve derslerin süresine yönelik katılımcıların “hemen bitsin” tutumunun altında yatan nedenleri açıklamaktadır.

**Tablo 4.3:** Görüşmelerin “hemen bitmesi” veya “devam etmesi” yönündeki tutumlar.

<i>Toplantı Süresine Yönelik Tutum Farklılıkları</i>	<i>Öğretmen İfade Örnekleri</i>
<i>Bazı öğretmenlerin kişisel iletişim tarzları ve rahatlık düzeylerinin farklı olması.</i>	“Ben kişilik olarak da telefon kullanmayı becerebilen, telefonda konuşabilen bir insan değilim. Dolayısıyla görüşmeler bir an önce bitsin arzusu içinde yaşayan bir insanım.” (Fen bilimleri öğretmeni Mehmet)
<i>Dersin huzurunu bozan öğrencilerin davranışlarını kontrol etmede zorlanma ve öğrencilerin ilgisizliği.</i>	“Öyle öğrenciler oluyordu ki sürekli dersin huzurunu bozmaya yönelik mesajlar, konuşmalar gerçekleştirdiklerinde bu ders artık bitsin dediğimiz durumlar oldu.” (Fen bilimleri öğretmeni Yavuz)
<i>Öğrencilerin dikkatini toplayamama veya etkinliğe katılım sağlayamama durumu.</i>	“Ve bu derslerde diyorsun ki evet çocuğun dikkatini toparlayamıyorsun, etkinliğe katılım sağlayamıyorsun bitsin diyorsun.” (Anasınıfı öğretmeni Derya)
<i>Teknik yeterlilik durumu, teknoloji hakimiyeti, kameraların kapalı olması durumu.</i>	“Ses açık kalır mı kalmaz mı, yanlış bir şey yapar mıyım yine teknolojik anlamda çünkü Zoom altyapımız yoktu. Biz birden içine girdik.” (Sınıf öğretmeni Arda) “Kameralar kapalıysa hemen bitsin mümkünse.” (Sosyal bilgiler öğretmeni Şeyma)
<i>Daha ciddi ve resmi toplantılarda, katılımcıların toplantının hemen bitmesini tercih etmesi ve özellikle konunun onlar için ilgisiz veya az önemli olduğu durumlar.</i>	“Daha ciddi, resmi konularda yapılan toplantılarda bazen hemen bitsin istiyorum.” (Edebiyat öğretmeni Fatma) “Okulun dışındaki diğer kurumlarla yapılan rutin toplantılar, işimizin dışındaki görüşmelerin çok fazla uzatılmasının doğru olmadığını düşünüyorum.” (Yönetici Kerem)
<i>İçeriğin ilgi çekici, önemli olup olmaması.</i>	“İlgi alanına giriyorsa saatlerce devam etsin, bitmesin diye düşünüyorsun.” (Sınıf öğretmeni Mert) “Senin ilgi alanına da girmiyorsa eğer sıkıcı oluyor. Bitse de kurtulsam bir an önce gitsem düşüncesi oluyor.” (Sınıf öğretmeni Mert) “Görüşme yapılan konunun önemine, ehemmiyetine bağlı olarak bazı durumlarda bir an önce bitsin dediğin durumlar oluyor. Neden ehemmiyeti olmadığından dolayı.” (Yönetici Kerem)
<i>Katılımcılar arasında yeterli etkileşimin olup olmaması ve katılımcı sayısı.</i>	“Bir öğrenci iki öğrenci girdiği zaman bir an önce bitsin de kurtulalım düşüncesi oldu tabi. Eziyet çektiğimiz zamanlar oldu.” (Elektrik-elektronik öğretmeni Uğur)
<i>İş görüşmeleri gibi belirli bir amaca yönelik görüşmeler ve katılımcıların</i>	“Açıkgçası bu görüşmeler hep iş görüşmesi oluyor ve herkes iş görüşmesinin hemen bitmesini ister bu yüz yüze olsa da ister uzaktan olsa da ister. Görüşmelerin çevrimiçi olmasının benim açımdan bu düşüncede bir değişiklik yansıtıyor.” (Matematik öğretmeni Burak)

**Farklılıkları**

*genellikle sürecin hızlı ve etkili bir şekilde tamamlanmasını istemesi.*

*Katılımcılarının birbirlerini tanıyıp tanımaması ve önceden kurulmuş ilişkilere sahip olup olmaması durumu.*

“Başkalarıyla yapacağım görüşmelerde kaygılanıyordum. Çünkü ilk defa karşılaşacağım onlarla. O zaman hemen bitsin istiyordum. Bir an önce bu işkence bitsin diyordum.” (Sınıf öğretmeni Arda)

“Yüz yüze de görüşmek istemeyeceğim bir kişi ile görüşeceğim zaman hemen bitsin düşüncesinde olurum. (Yönetici Kerem)  
Görüşme sebebi neyse hemen tebliğ edip ya da yapılması gerekenleri izah edip bitirmek isterim.” (Yönetici Kerem)

*Toplantuların zorunluluk gerektirip gerektirmemesi durumu.*

*Mesleklerine olan tutkuları ve öğrencilere olan sorumlulukları.*

*Ders sürelerinin yetersiz olma durumu.*

*Hazırlıklı olup olmama durumu.*

*Görüşmenin verimliliği ve katılımcılar açısından öğretici olması.*

*Çevrimiçi platformların sınırlamalarından kaynaklı bazı konuların çevrimiçi ortamda anlatılması zor veya etkisiz olması.*

*Günlük yaşamdaki diğer sorumluluklarına ve ihtiyaçlarına zaman ayırma isteği.*

“Daha böyle hayata ortak baktığım bir insanla görüşüyorsam o beni sıkmaz. Ama çok uç noktalardan hayata bakan insanlarla görüşme yapmak zorundayım bir an önce bitsin ruhu bende olur.” (Kimya öğretmeni Zehra)

“Eğer toplantı, seminer, katılmak zorunda olduğum bir durum ise o zaman biraz daha çabuk bitsin moduna giriyorum o da ister istemez oluyor zaten.” (Sınıf öğretmeni Gülay)

“Bitse de kurtulsam diye hiç bakmadım çünkü ben ders anlatmayı seven bir öğretmenim. O nedenle bitse de gitsek demedim.” (Biyoloji öğretmeni Aslı)

“Görüşme hemen bitsin diye düşünmedim açıkçası. 40 dk.’lık ders yerine 30 dk.’lık dersler yaptık. Matematik anlamında bu çok yeterli bir zaman değildi.” (Matematik öğretmeni Elif)

“Hazırlıklı bir görüşmede görüşme hemen bitsin gibi bir düşüncem olmaz.” (Sınıf öğretmeni Alper)

“Görüşme bitsin hemen gitsek modunda değil de verimli olduğunu düşündüğümde toplantı uzayabilir de.” (Edebiyat öğretmeni Fatma)

“Bunun yanında konularla da alakalı. Öyle konular vardı ki online görüşme esnasında anlatamayacağımız konulara denk geldiğimizde bunu artık çocuğa anlatamıyorum. ‘Keşke birebir yan yana olsam da anlatayım’ dediğim konular oldu. Bu durumda da görüşme hemen bitsin diyorduk.” (Fen bilimleri öğretmeni Yavuz)

“Çünkü bir an önce derslerim bitsin ki kalan vakitte işlerimi yapayım, işte, yemeğimi yapayım moduna geçtim.” (Özel eğitim öğretmeni Merve)

---

Diğer yandan Zoom ve benzeri platformlarda yaşanan zaman kısıtlamaları, çevrimiçi derslerin ve toplantıların etkin yürütülmesinde önemli bir engel teşkil etmektedir. Bu kısıtlamalar, öğretmenlerde sınırlı süre içinde ders içeriğini sıkıştırma zorunluluğu meydana

getirmekte, özellikle yoğun içerik gerektiren derslerde bu sürenin yetersiz kalması eğitimin kalitesini etkilemektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmelerde zaman kısıtlamalarının getirdiği zorluklar sıkça dile getirilmiş ve bu duruma dair anlam birimleri “*zaman kısıtlaması: görüşme sürelerinin yetersizliği*” kodu altında toplanmıştır. Verilen ifadelerden yola çıkarak, bu kodla, sürenin ne kadar kısıtlı olduğu, öğrencilere ve öğretmenlere ne kadar zaman kaldığı, bu sürenin yeterli olup olmadığı, vedalaşma ve diğer eğitsel etkinlikler için ne kadar süre ayrılabilirdiği gibi konular incelenmiştir. Aynı zamanda kod, bu süre kısıtlamalarının öğrenci ve öğretmen üzerindeki olası etkileri, öğrencinin tam anlamıyla öğrenememesi veya öğretmenin tam anlamıyla öğretememesi gibi olumsuz sonuçlara dair algıları da kapsamaktadır.

Bu bağlamda sınıf öğretmeni Gizem, çevrimiçi görüşmelerde özellikle ücretsiz Zoom versiyonu kullanımından dolayı zaman sınırlamalarını “Bir kere süre çok kısıtlıydı.” diyerek dile getirmektedir. Diğer taraftan matematik öğretmeni Elif’in belirttiği gibi “Zoom’un 40 dakikalık bir ders süresi sunmasına rağmen, bu sürenin son 10 dakikasında kullanıcıları uyarıyor olması” öğretmenlerin ders süresini aslında 30 dakika olarak planlamalarına neden olmaktadır. Anasınıfı öğretmeni Pınar’ göre “bağlanması, bitmesi” gibi teknik süreçlere ekstra zaman ayırmak zorunda kalınması, dersin toplam süresini kısaltmakta ve böylece eğitim için ayrılan etkin zamanı azaltmaktadır. Bunun yanı sıra fen bilimleri öğretmeni Yavuz “Bu süreye ödev kontrolü yapmayı, ödev verme gibi basamakları da sıkıştırmaya çalıştığımda süre sıkıntısı çektiğimi gördüm.” ifadesini kullanmaktadır.

Zaman kısıtlamasının neden olduğu durum ise sınıf öğretmeni Gizem’in “Sınıftaki gibi daha az zamanda daha çok konu anlatamadık, daha az zamanda çok örnek çözemedik. Çok çok az ilerleyebildik, milim milim.” ifadesinden anlaşılmaktadır. Aynı zamanda Türkçe öğretmeni İrem sınırlı süre içinde “Çünkü geniş zamanımız yok. En can alıcı noktalara değinmeye çalıştım.” demektedir.

Ayrıca ücretsiz Zoom kullanımından kaynaklanan bu süre sınırlamaları, öğretmenleri alternatif eğitim araçlarına yönlendirmiştir. Fen bilimleri öğretmeni Yavuz bu sorunu nasıl çözdüğünden “Önce her sınıf için WhatsApp üzerinden fen dersi grubu kurdum ödevlendirmeyi ve ödev kontrolünü oradan sağlıyordum.” şeklinde bahsetmektedir. Matematik dersi adına süreyi yetersiz bulan Murat öğretmen de telafi adına “Hafta sonlarında ek dersler yapmak zorunda kaldım.” ifadesini kullanmaktadır. Bu durum

öğretmenlerin öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için nasıl bir çaba sarf ettiğini ortaya koymaktadır. Diğer taraftan meslek dersleri öğretmeni Zeynep sınırlı süreyi etkin kullanabilmek için “Hazırlıklı olmak gerekir.” demiştir. Özetle *zaman kısıtlaması* kodu altında toplanan anlam birimleri, çevrimiçi görüşmelerdeki zaman kısıtlamalarının eğitim süreçlerini nasıl etkilediğini ve öğretmenlerin bu duruma nasıl çözümler geliştirdiğini göstermektedir.

Tüm bunlara ek, öğretmenlerle yapılan görüşmelerde toplantı ve ders sürelerine dair sıkça vurgu yapıldığı görülmektedir. Öğretmenlerin çevrimiçi platformlarda ne kadar süre görüşme yaptığı veya eğitim verdiği, bu sürelerin genel olarak kısa mı yoksa uzun mu olduğuna dair yorumlar ve düşünceler “*görüşme sürelerinin uzunluğu ve kısalığı*” kodu altında bir araya gelmiştir. Ayrıca bu sürenin eğitim kalitesi üzerindeki etkisine dair görüşler de incelenmiştir. Özellikle Zoom platformu üzerinden gerçekleştirilen görüşmelerin, planlandığı süreden daha uzun sürdüğüne veya geç vakitlere kadar devam ettiğine dair birçok ifade bulunmaktadır. Örneğin biyoloji öğretmeni Aslı’nın “Akşam hâlâ görüşmelerim var gece 12’ye kadar devam ediyor.” cümlesi bu durumu özetlemektedir. Öte yandan felsefe öğretmeni Barış, motivasyon açısından “Uzun süreli toplantılarda odaklanmanın çok zor.” olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca matematik öğretmeni Murat’ın “6 saat değil de 4 saat yapılmalı” önerisi ile sınıf öğretmeni Meltem’in “Ama yani 4. dersten itibaren artık bitsin diyorsun.” sözleri günlük ders saatlerinin 3-4 ders saati olarak ayarlanması ihtiyacını vurgulamaktadır.

Bununla birlikte, öğretmenlerin ifadelerine dayanılarak, çevrimiçi toplantılarda zaman kaybı ve kazancı üzerine öğretmenlerin farklı deneyimleri olduğu ve bunlara yönelik öğretmen algılarının çeşitlendiği görülmektedir. Çevrimiçi görüşmelerin zaman kazandırdığına ya da kaybettirdiğine dair görüşler “*zaman kaybı/zamandan tasarruf*” kodu altında bir araya gelmiştir. Tarih öğretmeni Esra “Okul anlamında düşündüğümüzde yol, ön hazırlık, kılık kıyafet, okula ulaşım, yemek araları bizim için zaman kaybıydı.” diyerek çevrimiçi görüşmelerin geleneksel yüz yüze toplantı süreçlerindeki hazırlıkları ortadan kaldırarak önemli bir zaman kazancı sağladığını ifade etmektedir. Bu durum yönetici olan Kerem’in de belirttiği gibi özellikle “uzak mesafelerde” büyük zaman tasarrufu sağlamaktadır. Bunun yanı sıra tarih öğretmeni Gamze genellikle teknolojik araçlar ve platformların sunduğu özellikler (örneğin mikrofonu sessize alma, sırayla konuşma düzeni) sayesinde “Zaman kazandırıyor. Çünkü toplantılarda birçok kişi aynı anda konuşabiliyor ama Zoom üzerinde

tek tek konuşabiliyorsun o güzel bir şeydi.” diyerek çevrimiçi görüşmelerin daha kontrollü bir şekilde yönetildiğini anlatmaktadır. Halbuki yüz yüze toplantılarda birden çok kişi eş zamanlı konuşmakta, iletişimde karışıklıklara ve anlaşmazlıklara yol açmaktadır. Böylece çevrimiçi toplantılar sayesinde toplantılar daha içerik odaklı ve verimli hâle gelmekte, gereksiz zaman kaybı azalmaktadır. Ayrıca felsefe öğretmeni Barış da zaman tasarrufu açısından farklı bir avantaja atıfta bulunarak “Size zaman kaybettiren sınıf içi uyarıcılar bu ortamda yoktu.” demektedir.

Ne var ki, çevrimiçi görüşmelerin zaman kaybına yol açtığı yönünde de önemli görüşler bulunmaktadır. Özellikle teknik sorunlar, bağlantı sorunları ve toplantıların yeniden başlatılması gerekliliği gibi faktörler bazı öğretmenlerin “Atıyor tekrar derse girene kadar 5 dk. zaman geçiyor.”, “Teknik aksaklıklar da zaman kaybı oluyor. Toplantıyı tekrar başlatmak zorunda kalıyorsun. Tekrar yeniden hazırlık yapıp bağlanıyorsun, zaman kaybı oluyor.” gibi cümleleriyle dile getirilmektedir. Aynı zamanda bu tür aksamalar, toplantı verimliliğini ve genel zaman yönetimini de olumsuz etkilemektedir. Bununla birlikte ilgi duyulmayan veya gereksiz bulunan konuların ele alındığı toplantıların zaman kaybı olarak değerlendirilmesine tarih öğretmeni Esra’nın “Beni ilgilendirmeyen bir konuyu tüm velilerin katıldığı programda sorması sanki benim zamanımı çalıyor.” ifadesi işaret etmektedir. Esra öğretmen “Beni ilgilendirmeyen bir konudan dolayı toplantının süresinin uzaması benim ruhsal yorgunluğum” sebep olduğuna da dikkat çekmektedir. Yine Esra öğretmen bir başka açıdan, toplantılarda diyalog ve etkileşim eksikliğinin toplantının anlamını kaybettirdiğine dikkat çekmektedir. Eğer toplantı “Okunacak ve karşılıklı bir diyaloga dönüşmeyecekse, PDF gönderilsin onu okuyayım diye düşünüyorum.” diyerek eleştirmekte ve “Zamanım çalınmış gibi geliyor bana” ifadesini kullanmaktadır. Neticede, çevrimiçi görüşmeler bazı durumlarda büyük bir zaman kazancı sağlarken, diğer durumlarda ise zaman kaybına yol açabilmektedir.

Ayrıca, Zoom üzerinden yapılan toplantılar ve dersler öğretmenleri zaman yönetimi konusunda oldukça zorlamaktadır. Bu bağlamda “zaman yönetimi” kodu kapsamında; zamanın nasıl yönetileceği, verimliliğin nasıl artırılacağı, planlamanın önemi ve çevrimiçi görüşmelerin kişisel ve iş hayatına etkisi gibi konulara odaklanılmıştır. Bu noktada Türkçe öğretmeni İrem ile anasınıflı öğretmeni Derya zamanı etkili bir şekilde kullanmanın önemini vurgularken, beden eğitimi öğretmeni Ahmet “gün içinde çok yoğun olduğum için” ifadesiyle zamanı etkili bir şekilde yönetmenin sebebine dikkat çekmektedir. Ayrıca Türkçe öğretmeni İrem’in “20 dk. anlatmam gereken konuyu 30 dk. anlattım” ifadesi planlanan

sürenin aşılmasına işaret etmektedir. Bu anlamda öğretmenler planlamada başlangıç ve bitiş saatleri, ders programları ve toplantı sürelerine sık sık atıfta bulunmaktadır. Zamanın iyi planlanması ve bu planlara uygun hareket edilmesi, etkili zaman yönetimi için kritik önem taşımaktadır. Bu bağlamda matematik öğretmeni Murat'ın "plan dediğimiz o" ve biyoloji öğretmeni Ayşe'nin "Bunda da planlı olmaktan geçtiğini düşünüyorum." ile sınıf öğretmeni Cansu'nun "Anlatacaklarımı vaktinde anlatma çabası içerisine her zaman girmişimdir." ifadeleri söz konusu planlamanın değerini vurgulamaktadır. Sınıf öğretmeni Arda ise biyoloji öğretmeni Aslı, çevrimiçi görüşmelerin sunduğu avantajları kullanarak "Git gel mesafeler olmayınca kendime, eve zaman ayırabildim." demektedir. Özetle, çevrimiçi görüşmelerin zaman yönetimi üzerindeki karmaşık etkisi, bu durumun öğretmenler üzerinde meydana getirdiği zorlukları ve fırsatları açıkça ortaya koymaktadır.

Diğer bir husus ise öğretmenlerin çevrimiçi görüşmeler veya dersler sırasında zamanın hızını ve akışını nasıl algıladıklarına dair görüşleridir. Bu amaçla "*zaman algısı/izafiyet*" kodu yardımıyla, öğretmenlerin zaman algısı ve deneyimlerine odaklanılmıştır. Bazı öğretmenler zamanın "nasıl geçtiğini anlamıyorduk" derken, bazıları "geçmek bilmiyor" şeklinde ifade etmektedir. Matematik öğretmeni Burak ise çevrimiçi görüşmelerdeki zaman algısını "İzafiyet teorisi gibi kimisine 10 dk. 1 saat, kimisine 1 saat 10 dk." diyerek vurgulamaktadır.

#### **4.1.3.2 Performans ve Verimlilik**

Öğretmenlerin çevrimiçi görüşme süreçleriyle ilgili olarak verimlilik, etkililik, fayda, başarı gibi kelimeleri sıkça kullandığı görülmektedir. Öğretmenler özellikle çevrimiçi görüşmeler yoluyla verilen eğitimin ne kadar verimli ve başarılı olduğu üzerine odaklanmaktadır. Ayrıca öğrencilerin bu süreçten ne kadar verim aldığını ve öğrenme süreçlerinin nasıl etkilendiğini değerlendirme eğilimindedirler.

Bu anlamda, öğretmenlerin ifadelerinde çevrimiçi görüşmelerin verimliliği için gerekli olan faktörler açısından birçok bilgi bulunmaktadır. Bu bilgileri bir arada ele almak amacıyla "*verimlilik*" kodu oluşturularak, verimliliği etkileyen faktörler analiz edilmiştir. Tüm bu faktörler çevrimiçi görüşmelerin başarısı için oldukça önemlidir. Özetlemek gerekirse, bunlar aşağıdaki gibi gruplandırılabilir:

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilere **teknolojik açıdan** yaklaşıldığında, öğretmenlerin dijital ortamları etkili bir şekilde kullanabilmelerinin iyi bir



internet bağlantısına, uygun bir bilgisayara ve gerekli yazılım ve donanıma sahip olmalarıyla yakından ilişkili olduğu ortaya çıkmaktadır. Buna ek olarak, öğretmenlerin kullandıkları çevrimiçi eğitim programlarına yeterince hâkim olmaları da önemlidir. Ayrıca öğretmenler çevrimiçi görüşmeler için altyapı ve hazırlık sorunlarından bahsetmekte, bu ortama ani geçişin yetersiz hazırlık ve altyapı nedeniyle verimliliği olumsuz etkilediğini öne sürmektedirler. Bu anlamda bazı öğretmenler teknolojik ihtiyaçlara vurgu yaparak, şunları söylemektedir:

“İnternete bağlı, öğrencilerin internetinin olmasına bağlı, telefon ya da kullandıkları cihazların donanımlı olmasına bağlı.” (Meslek dersleri öğretmeni Zeynep)

“Görüşmelerin verimli geçmesi bence bir kere teknolojik yeterlilik çok önemli.” (Bilişim teknolojileri öğretmeni Seda)

“Programlara hâkim olmak, neyi nasıl yapabilirim, nasıl etkinlik hazırlayabilirim bu konuları geliştirmemiz gerekiyor bizim.” (Sınıf öğretmeni Meltem)

“Ama bilişim seviyesinde belli bir altyapı olduktan sonra verimli ilerlenebilir.” (Türkçe öğretmeni Emre)

“Güvenli bir internet ortamı olsaydı daha verimli olurdu.” (Türkçe öğretmeni İrem)

Bunun yanı sıra öğretmenler, görüşmelerin verimliliğini etkileyen faktörlere **eğitim ve öğretim ihtiyaçları** yönünden de yaklaşmaktadır. Özellikle pandemi döneminde öğrencilerin sürekli evde olmaları nedeniyle, öğretmenlerin öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarını anlaması ve onlara yaklaşımı çok önemlidir. Diğer yandan çevrimiçi görüşme öncesi hazırlık ve planlama yapmak, görüşmenin kalitesi ve verimliliği üzerinde doğrudan bir etkiye sahip olduğu belirtilmektedir. Öğretmenler, öğrencilerin dikkat süresinin görüşmenin verimliliği açısından çok önemli bir faktör olduğunu vurgularken, ilgi çekici konuların bu verimliliği artırabileceğini öne sürmektedirler. Ayrıca, öğrencilerin öğrenme süreçlerini desteklemek için kaliteli, etkileşim gerektiren, eğlenceli materyallerin kullanılmasının önemini vurgulamaktadırlar. Öte yandan öğretmenler, geleneksel eğitimde kullanılan pedagojik bilgi ve becerilerin çevrimiçi eğitimde o kadar etkili olmayabileceğini de kabul etmektedir. Yüz yüze eğitime kıyasla çevrimiçi ortamların dinamik yapısına uyum

sağlamak için farklı yaklaşımlar ve yöntemler gerektiğini belirtmektedirler. Öğretmenler bahsedilen eğitim ve öğretim ihtiyaçları adına şu ifadeleri kullanmaktadırlar:

“Öğrenciyi de dinleyebilmek gerekiyor çünkü onlar sürekli evdeler. Derse girdiğiniz anda sürekli ders yapalım dersiniz olmuyor.” (Sosyal bilgiler öğretmeni Şeyma)

“Görüşmeyi yapan kişinin konuya hâkim olmasına bağlı.” (Tarih öğretmeni Esra)  
“Mümkünse her anını planlı yapmak, öncesinde konu ile ilgili slayt, görsel, ses, ilgi çekici etkinlikler hazırlamak.” (Fen bilimleri öğretmeni Mehmet)

“Biz pedagojik formasyon aldık ama bunun pedagojik formasyonunu almadık. Biz öğrenciyle derste birebir olduğumuzda nasıl davranılacağını biliyoruz ama burada çok bilemedik, edemedik.” (Elektrik-elektronik öğretmeni Uğur)

“Konunun iki taraf açısından da ilgi çekici olmasına bağlı öncelikle.” (Tarih öğretmeni Gamze)

“İnteraktif çalışmaların fazla olması görüşmelerin pozitif geçmesini sağlıyor.” (Sınıf öğretmeni Alper)

Ayrıca görüşmelerde toplantıların verimliliği üzerinde **psikolojik ve motivasyonel ihtiyaçların** da etkili olduğu ifade edilmektedir. Çevrimiçi görüşmeler sırasında bireylerin psikolojik durumunun, toplantı verimliliğini doğrudan etkilediği dile getirilmektedir. Öğretmenlere göre, görüşmelerin verimliliği ve kalitesi büyük ölçüde öğretmenlerin mesleklerine duydukları sevgi, saygı ve tutkuya bağlıdır. Öğretmenlerin mesleki gelişim için gösterdikleri çaba ve kararlılık eğitimin kalitesini doğrudan etkilediğinden, öğretmenlerin yeniliklere ve değişikliklere açık olması gerektiğinden bahsedilmektedir. Öğretmenlerin ifadelerine bakıldığında hem katılımcıların hem de öğretmenlerin motivasyonu ve istekliliği başarı için kritik faktör olarak vurgulanmaktadır. Tersine, zorla ve isteksizce yapılan toplantıların verimlilik üzerinde olumsuz bir etkisi olduğu görülmektedir. Ayrıca katılımcıların aktif katılımı ve toplantı sonucunda ne kadar bilgi ve değer kazandıklarının toplantının genel verimliliği üzerinde büyük bir etkisi olduğu vurgulanmaktadır. Ancak, katılımcılar “yapalım, yapmamız gerekiyor” şeklinde bir bakış açısıyla yaklaşırlarsa, bu durum toplantının verimliliğini olumsuz etkileyeceği, toplantının sadece bir formaliteye dönüşmesine neden olacağı belirtilmektedir. Bu çerçevede görüşmelerin psikolojik ve motivasyonel ihtiyaçlarına yönelik öğretmen görüşleri sunulmuştur:

“Karşılıklı isteğe bağlı, o insanların orada olmayı istemesine bağlı.” (Fen bilimleri öğretmeni Yasemin)

“Benim mental olarak durumum, karşı tarafın aynı şekilde hazır olması hepsi etkili.” (Sınıf öğretmeni Nilüfer)

“Ama eğer zorla olursa, isteksiz o zaman yeteri kadar verim alınmayabilir.” (Sınıf öğretmeni Gülay)

“Bir defa insanın klişe bir laf ama mesleğini sevmesi lazım. Her türlü değişikliği, şeyi kabullenmesi lazım. Yaş olarak 52, meslekte 32. yılımız ama insanın yeniliklere açık olması ve bunu istemesi lazım.” (Sınıf öğretmeni Ömer)

“İnsanlarda ben bundan bir şey öğreneceğim, ben buraya bir şey katacağım onlar bana bir şey katacak olursa o toplantı verimli olur.” (Kimya öğretmeni Zehra)

“Katılımın az ya da fazla olması verimi etkiliyor. Katılım fazla olduğunda, haliyle istek ve heves anlamında harekete geçiriyor bizi.” (Edebiyat öğretmeni Fatma)

Öte yandan **iletişim becerileri, ortak dil ve kültürel bağda** görüşmelerin verimliliği üzerinde etkili bir rol oynamaktadır. Örneğin felsefe öğretmeni Barış ve matematik öğretmeni Murat’ın ifadeleri söz konusu faktörlerin ne kadar önemli olduğunu göstermektedir:

“Mesela saha araştırması yaptığımda mültecilerle görüşme yapıyorum. Ben de Arapça yok ama eşimin Arapçası var. Arapçayı duydukları anda sorulara daha net, daha samimi, daha uzun cevaplar. Yani ortak noktalar, paydalar önemli.” (Felsefe öğretmeni Barış)

“Biraz sempatik olacak, çekecek insanları yani. Konuşması, Türkçesi güzel olacak. Hitap edebilecek.” (Matematik öğretmeni Murat)

Bunlara ek görüşmelerin verimliliği aynı zamanda toplantı yöneticisinin veya moderatörün **yönetim ve problem çözme becerilerine** bağlıdır. Etkili bir yönetim ve anında müdahale kontrolü sağlamada oldukça önemlidir. Bu konu hakkında tarih öğretmeni Esra ve matematik öğretmeni Murat şunları demiştir:

“Yeri geldiğinde yönetici-moderatör konunun farklı taraflara gitmesine müdahale ettiğinde gayet güzel oluyor. Programı yapan kişinin yönetme becerisine bağlı diyebilirim.” (Tarih öğretmeni Esra)

“Biraz da olumsuz durumları egale edebilecek kıvrak zekaya sahip olacak.”  
(Matematik öğretmeni Murat)

Üzerinde durulması gereken bir diğer faktör ise **katılımcıların profilidir**. Özellikle bilinçli, hedef ve amaçlarını belirlemiş öğrenciler çevrimiçi ortamda daha aktif rol almaktadır. Bu öğrenciler kendi öğrenme süreçlerini yönlendirebildikleri için görüşmeler sırasında sorumluluk alabilmekte ve gerekli hazırlıkları yapabilmektedirler. Buna karşılık, bilinç düzeyi düşük ve hedeflerini belirlememiş öğrenciler için bu süreç zorlayıcı olmaktadır. Bu öğrenci grubu, çevrimiçi ortamın dikkat dağıtıcı unsurlarına karşı daha açıktır, dikkatlerini yoğunlaştırmada zorluk çekmektedir ve çevrimiçi görüşmelerden fayda sağlayamamaktadır. Ayrıca çevrimiçi görüşmelerin yaş grubuna göre değişiklik gösterdiği, özellikle küçük **yaş grubunda** bu tür toplantıların etkili bulunmadığı ifade edilmektedir.

“Benim oğlum mesela iyi bir lisede öğrenci. Tüm derslerini oradan yaptı. Onun performansını %10 düşürdü onu çok etkilemedi. Bizim öğrencilerimiz için böyle bir amaç hedef olmadığı için çok fazla etkili olmadı. En büyük sebeplerden bir tanesi öğrenci profili.” (Elektrik-elektronik öğretmeni Uğur)

“Yaş grubunun büyük olmasına bağlı küçük yaş grubuyla bunlar çok verimli olduğunu düşünmüyorum.” (Sınıf öğretmeni Arda)

Bir diğer verimlilik faktörü Türkçe öğretmeni İrem’in “Görüşmelerin verimli geçmesi ortama bağlı.” ifadesinde belirttiği gibi uygun bir **fiziksel ortamın** hazırlanmasıdır.

Bunlara ek rehber öğretmen Selin “Olması gereken saatte ise herkes için uygun bir saatte daha verimli geçiyor.” açıklamasıyla, görüşmelerde doğru zamanlamaya dikkat çekmektedir.

Son olarak matematik öğretmeni Elif ise Zoom’daki süre sınırlamasının görüşmeleri olumsuz etkilediğini vurgulayarak, şunları dile getirmektedir:

“Genelde yüz yüze iken diyelim bir görüşme bitmediyse uzatma imkânımız varken, Zoom’da genellikle bunu yapamadık. Belli bir süre sınırı vardı. İkinciye açmayalım şeklinde talepler oldu.”

Aynı zamanda çevrimiçi görüşmeler öğrenciler açısından bazı öğrenme kayıplarına da yol açmıştır. Öğretmenler zaman zaman bu öğrenme kayıplarına değinmişlerdir. Bu tür anlam birimleri “*öğrenme kayıpları*” kodu altında bir araya getirilmiş ve performans ve verimliliğin bir parçası olarak değerlendirilmiştir. Öğrenme kayıpları konusunda İngilizce öğretmeni Aylin’in “Hem bireysel açıdan hem de eğitim açısından bir dönemin tamamen kayıp olması anlamına geliyor.” ifadesi ile sınıf öğretmeni Arda’nın “İstedığımız seviyeye gelemedik öğrencilerimizde. İstedığımız öğretim programlarını uygulayamadık.” ifadesi öne çıkmıştır.

Ayrıca analiz sürecinde, çevrimiçi görüşmeler yoluyla yapılan eğitimin yüz yüze eğitime göre bazı sınırlamalarının olduğu vurgulanmaktadır. Bu sınırlamalar arasında en dikkat çekenler; interaktifliğin azalması, sınırlı etkinlik yapabilme ve yeterince örnek çözememektir.

Diğer taraftan dijital ortamda yaşanan teknolojik aksaklıkların eğitim sürecini kesintiye uğrattığı dile getirilmektedir. Özellikle internet bağlantı sorunlarının, konunun tam olarak öğrencilere aktarılmasını zorlaştırdığı belirtilmektedir. Bir diğer önemli bulgu da bazı konuların dijital ortama aktarılmasında yaşanan zorluklar ve bazı derslerin çevrimiçi görüşmeler için uygun olmamasıdır. Bu, öğretmenlerin öğrencilere bilgiyi tam anlamıyla aktarabilmeleri konusunda ciddi bir engel teşkil etmektedir. Bu bağlamda çevrimiçi görüşmeler döneminde ele alınan konularda ciddi eksiklikler yaşandığını tarih öğretmeni Gamze, “Şu an ben 12. sınıfta öğrencilerim var 2 dönem ben onlara uzaktan eğitim yaptım. O dönemki yaptığımız konuların çoğunda şu an eksikleri çok fazla bunu gözlemleyebiliyorum.” şeklinde dile getirmektedir.

Nitekim bu eksiklikler, özellikle yüz yüze eğitime dönüldüğünde belirgin bir şekilde fark edilmiş ve elektrik-elektronik öğretmeni Uğur “Ben çocuklara çok fazla bir şey kattığımızı çocukların da çok fazla bir şey öğrendiğini düşünmüyorum ki bir sonraki senede gördük.” ifadesiyle vurgulamaktadır. Benzer şekilde sınıf öğretmeni Gülay’a göre öğrencilerin konuları “Sanki hiç dersi dinlememiş gibi. Ertesi gün sorduğunuzda okumadım, yapmadım ya da yapamadım gibi.” hızla unutmaları, dikkat çeken bir diğer sonuçtur.

En önemli bulgulardan biri de öğrencilerin genel akademik performansında gözlemlenen düşüş olmuştur. Öğrencilerin öğrenme seviyeleri, beklenen ve hedeflenen düzeyin oldukça altında kalmıştır ve bu durumu özel eğitim öğretmeni Merve “Çok geri kaldık konularda.” diyerek anlatmıştır. Tüm bunlar, çevrimiçi görüşmelerin sadece konu anlamında değil, eğitimin genel kalitesi açısından da bazı sınırlamaları olduğunu göstermektedir.

Diğer yandan Türkçe öğretmeni İrem öğrenme kayıplarıyla başa çıkmak için “Birçok derste çocuklardan ek süre talep ettim.” demektedir. Özellikle kimya öğretmeni Tuğba “Sonra geldiğinde öğrencinin seviyesine baktığımızda baya bir eksiklik olduğunu fark ettik ve onu toparlamak için çok uğraştık.” cümlesiyle bu eksikleri tamamlama adına nasıl bir çaba sarf ettiğini anlatmaktadır. Ayrıca Tuğba öğretmen, “Hedeflediğimiz konuları yetiştiremediğimiz için, öğretilmediğimiz için bu beni üzdü açıkçası.” diyerek eksiklikleri giderme ve ders süreçlerini yönetme konusunda telaşlı ve kaygılı olduğuna vurgu yapmaktadır. Özetle, çevrimiçi görüşmelerin getirdiği öğrenme kayıpları, eğitim sürecinde önemli bir sorun olmuştur ve olmaktadır. Ancak, öğretmenlerin bu eksiklikleri kapatmak için gösterdiği çaba ve emek, eğitimin sürdürülebilmesinde kritik bir rol oynamaktadır.

Öte yandan çevrimiçi görüşmelerin yaygınlaşması, öğretmenlerin iş yükünde değişikliklere neden olmuştur. Özellikle eğitimde çevrimiçi yöntemlerin benimsenmesiyle, öğretmenlerin yeni teknolojilere adapte olma, materyal hazırlama, öğrenci takibi ve interaktif içerik üretme gibi ek görevlerle karşı karşıya kaldığı bilinmektedir. Bu ek görevler, öğretmenin harcadığı çaba ve emekte bir artışı temsil etmektedir. Bu bağlamda, “iş yükü/emek/çaba” kodu kullanılarak, çevrimiçi görüşmelerin öğretmenlerin iş yükü üzerindeki etkisi ve iş yükünün nasıl değiştiği ayrıntılı olarak incelenmiştir. Özellikle sınıf öğretmeni Arda’ya göre “İnternet kesintisi, interneti hazırlamak için çok uğraşıyorduk. Öğrencilerden de önce WhatsApp gruplarından atıyorum internet ile ilgili problemi olan varsa bana bildirsin.” ifadesi internet bağlantı sorunları gibi teknolojik sorunlar, öğretmenleri ekstra hazırlıklar yapmaya ve alternatif çözüm yolları aramaya iterek, öğretmenlerin iş yükünü artırmaktadır.

Diğer taraftan, eğitimin çevrimiçi platformlardan etkin bir şekilde yürütülebilmesi için öğretmenlerin sürekli olarak “nasıl daha iyi anlatabilirim”, “bunu acaba nasıl öğretebilirim” çabası içine girdiği görülmektedir. Ayrıca bazı öğretmenlerin “Dijital bir ortamda ekstra yeni görsel bir şeyler ortaya koymak gerekiyor.”, “videolar gönderdik” gibi ifadeleri, öğretmenlere dijital ortam için ekstra materyal hazırlama yükü getirdiğini göstermektedir.

Hatta sınıf öğretmeni Cansu “Akşam yemeğinden sonra materyal hazırlamaya başlıyordum.” diyerek bu materyal hazırlama sürecinin bir gün öncesinden başladığını vurgulamaktadır.

Öte yandan bu materyallerin hazırlanması aşamasında yeni programlar, teknolojik araçlar ve yöntemler öğrenme gereksinimi doğmuştur. Bu durum öğretmenlerin kişisel gelişimlerine ve yeteneklerine katkıda bulunsa da iş yükünü artırmıştır. Özellikle bu süreçte Zoom gibi platformları öğrenmek adına bu alanda ekstra çaba sarf ettiklerini ve teknolojik yeniliklere ayak uydurmaya çalıştıklarını matematik öğretmeni Burak “Zoom’un ve teknolojik aletlerin getirdiği bir iş yükü de var ister istemez. Onlarda iş yükünü arttırıyor.” diyerek ifade etmektedir. Ayrıca çevrimiçi platformlarda öğrencilere veya bilgilere ulaşmada yaşanan zorluklar, sürekli bir bilgilendirme ihtiyacını beraberinde getirmekte ve edebiyat öğretmeni Fatma “Çocukları tanımıyorum ve uzaktan rehberlik yapmaya çalıştığım için bu da iş yükünü özellikle arttırıyor.” demektedir.

Diğer yandan yönetici olan Kerem, “Online olduğunda sürekli bilgiler aktarman gerekiyor, eksik kalan taraflar olduğu zaman tekrar ulaşman gerekiyor belki tekrar belge oluşturman gerekiyor.” söylemiyle ekstra belgelendirme ve iletişim gerekliliklerinin yük olarak yansıdığından bahsetmektedir. Ayrıca sınıf öğretmeni Alper’e göre “Grubun ilgisini çekebilmek için sürekli bu tür çalışmalar yapmak, hazırlanmak kendi özel yaşantınızdan, ailenizden, çocuklarınızdan uzak kalmanıza sebep olmakta ve iş yükünü arttırmaktadır.”

Bunun yanı sıra çevrimiçi ortamda öğrencilerin performans takibi ve eksikliklerini belirleyip gidermek öğretmenler için önemli bir noktadır. Bu kapsamda yapılan ekstra hazırlık, uygulama süreçleri ve çabayı matematik öğretmeni Elif “Hatta ek dersler yapmak zorunda kaldım hafta sonlarında.” diyerek belirtirken, sınıf öğretmeni Arda ise “Görüşmeler bitti tekrar birebir Zoom’lar yaptık anlaşılmayan yerleri.” diyerek dile getirmektedir.

Öte yandan WhatsApp grupları gibi çeşitli platformlar üzerinden öğrencilere ulaşma ve bilgilendirme gibi ekstra sorumluluklar da iş yükünü artıran unsurlar arasında gösterilmektedir. Öğrencilere sunum atma, birebir Zoom görüşmeleri yapma, anlaşılmayan yerler için ekstra içerik gönderme gibi süreçler, öğretmenin iş yükünü artıran faktörler arasında bulunmaktadır. Örneğin fen bilimleri öğretmeni Yavuz’un “Deney olduğunda evde yapılabilecekse yapım aşamalarını WhatsApp üzerinden anlatıp evde yapmalarını istiyordum.” cümlesi ile aynı öğretmenin “Öğrenciler yapamadıkları soruları WhatsApp’tan gönderiyor sen onlara cevap vermeye çalışıyorsun.” ifadesi ve biyoloji öğretmeni Aslı’nın

“Bittiğinde böyle bir iş yapılacaksa öğrencilere sunum atıyorum mesela WhatsApp’tan.” görüşü bu durumu gözler önüne sermektedir. Üstelik, bu süreçte bilişim teknolojileri öğretmenleri de hiç olmadığı kadar iş yükü ile karşı karşıya kalmıştır. Gerek çevrimiçi görüşmeleri planlama gerekse öğretmenlere yardımcı olma adına videolar hazırlama gibi pek çok görevi yürütmek durumunda kalmışlardır. Bilişim teknolojileri öğretmeni Seda bu süreci aşağıdaki sözlerle anlatmaktadır:

“Benim iş yüküm çok arttı özellikle bilişim teknolojileri öğretmenleri olarak bize çok iş düştü. EBA’ya canlı dersleri tek tek girmekten tutun da bir sürü Google anketler düzenlemek ve okulun yapacağı tüm online toplantıları sizin planlamanızdan tutun bir sürü şeyi. Zaman zaman öğretmenlere de yardımcı olmak için nasıl kullanılır videoları hazırladım çoğu zaman. Zoom nasıl kullanılır, o nasıl kullanılır gibi. Ben çok yoğun çalıştım o süreçte. Hiç olmadığı kadar.”

Bunun yanında çevrimiçi ortam birçok öğretmenin iş yükünü artırmış görünse de tüm öğretmenler bu artışı eşit oranda hissetmemiştir. Bazı öğretmenler, çevrimiçi ortamın sunduğu ekran ve materyal paylaşımı gibi özellikler sayesinde iş yüklerinin azaldığından bahsetmektedirler; örneğin elektrik-elektronik öğretmeni Uğur, “İş yükümüz azaldı. Çünkü hazır oradaki ekrana yansıt göster, anlat yani.”. Benzer şekilde matematik öğretmeni Murat da sınav yapılmadığı, Google üzerinden yapılan deneme sınavlarında da düğmeye basıp anında sınav sonuçları okunduğu için “İş yükü azaldı gibi geliyor.” demektedir. Kimya öğretmeni Zehra, iş yükünün azalmasını işe gidip gelmek zorunda kalmamasına ve fiziksel olarak hazırlanmak zorunda olmamasına bağlamaktadır. Sınıf öğretmeni Gizem ise ders sürelerinin azalmasını iş yükünün azalması olarak değerlendirmektedir. Fen bilimleri öğretmeni Yasemin ise projeler adına gerçekleştirdiği görüşmeleri tek tek insanlarla görüşmek yerine Zoom üzerinden görüşmenin iş yükünü azalttığını belirtmektedir.

Bir diğer dikkat çekici görüş ise bazı öğretmenlerin sınıfta yapacakları işleri ev ortamında yaptıklarını ve bu sebeple iş yüklerinde herhangi bir değişiklik hissetmediklerini belirtmeleridir. Nitekim tarih öğretmeni Gamze, sınıfta yapılması gerekenleri evde yaptık diyerek, iş yükünün aynı kaldığını savunmaktadır. Kısaca çevrimiçi görüşmelerin öğretmenlerin iş yükü üzerinde önemli bir etkisi olduğu ve bu etkinin birçok faktörden kaynaklandığı görülmektedir.



Görüşme metinlerinde, öğretmenlerin iş performansı konusunda da pek çok fikir ve deneyim ortaya koydukları görülmektedir. Öğretmenlerin performanslarının bazı durumlarda düşebileceği, enerji kaybına uğrayabileceği veya bazı durumlarda performanslarının etkilenmediği ifade edilmektedir. Performansın değişkenlik gösterdiği bu durumlarda, öğretmenleri etkileyen faktörlerin belirlenmesi büyük önem taşımaktadır. Bu sebeple “*performans*” kodu ile, öğretmenlerin performansını etkileyen faktörler aşağıdaki tabloda (Tablo 4.4) detaylandırılmıştır.

**Tablo 4.4:** Öğretmen performansını etkileyen faktörler.

<i>Performansı Etkileyen Faktörler</i>	<i>Öğretmen İfade Örnekleri</i>
<p><b>Materyal Erişimindeki Zorluklar:</b>  <i>Öğretmenlerin evdeki performansını önemli ölçüde etkileyen en büyük sorunlardan biri materyal erişimindeki zorluklardır. Yüz yüze eğitimde, öğrencilere konuyu daha iyi anlatmak için çeşitli materyallere başvurma şansı varken, evde bu imkân kısıtlıdır. Bu kısıtlılık, öğrencinin derse olan aktif katılımını azaltmakta ve öğretmenin performansını olumsuz etkilemektedir.</i></p>	<p>“Çünkü bir kere materyal bulamıyorsun istediğin gibi.” (Sınıf öğretmeni Meltem)</p>
<p><b>Öğrenci ile Etkileşimin Azalması:</b>  <i>Öğretmenler için sınıfta göz göze, yüz yüze etkileşim, öğrenciye doğrudan ulaşabilmek için kritik bir faktördür. Ancak çevrimiçi görüşmelerde bu etkileşim kaybolmaktadır. Öğrencinin tepkilerini gözlemleyememek, onunla doğrudan iletişim kuramamak, öğretmenin performansını olumsuz yönde etkileyebilmektedir.</i></p>	<p>“Performans açısından yüz yüze yaptığımız performansı bu görüşmelerde yakalayamıyoruz. Çünkü hitap ettiğimiz kitleyi tam net olarak göremediğimiz için.” (Tarih öğretmeni Esra)</p>
<p><b>Teknolojik Altyapı Sorunları:</b>  <i>Bazı öğrencilerin internet bağlantısı olmamakla birlikte, bazı köylerde mobil bağlantının dahi sağlanamaması öğrenci-öğretmen etkileşimini ciddi şekilde kısıtlamaktadır. Bu, öğretmenin performansını olumsuz etkilemektedir.</i></p>	<p>“İnternet bağlantısı gelmiyordu köye. Herkes mobilde bağlanabiliyor, mobilde çekmiyordu çukur bir köy olduğu için. O yüzden sıkıntı yaşadık. Sınıftaki o şeyi alamadığım için elimizden geldiğince anlatmaya çalıştık ama yüz yüze olan eğitim gibi değildi biraz daha düşük olduğunu düşünüyorum.” (Sınıf öğretmeni Gülay)</p>
<p><b>Katılımcı Sayısı:</b>  <i>Öğrenci sayısının beklentilerin altında olması, öğretmenlerin motivasyonunu ve enerjisini</i></p>	<p>“Katılımcı sayısının çok olması motivasyonumu olumlu etkiliyor, katılımcı bir iki kişi ise ve bu kişiler çok ilgili olsa bile diğer katılmayanlardan dolayı performans düşüyor.” (Biyoloji öğretmeni Ayşe)</p>

<i>Performansı Etkileyen Faktörler</i>	<i>Öğretmen İfade Örnekleri</i>
<p><i>düşürebilmektedir. Bu durum, öğretmenin performansını olumsuz etkilemektedir</i></p> <p><b><i>Ev Ortamının Sınırlılıkları:</i></b></p> <p><i>Evde, yüz yüze eğitime göre farklı bir disiplin anlayışı gerekmektedir. Öğretmenler, evde öğrencinin dikkatini çekmek için sınıfta kullandıkları yöntemleri kullanamamaktadırlar. Ses tonunu yükseltme, bedensel hareketler gibi yöntemler etkisiz kalmaktadır. Bu durumun, öğretmenin performansına doğrudan yansıdığı belirtilmektedir.</i></p> <p><b><i>Öğrenci Performansı ve Öğretmen Motivasyonu:</i></b></p> <p><i>Öğrenci performansının, öğretmenin motivasyonu üzerinde doğrudan etkili olduğu birçok öğretmen tarafından dile getirilmiştir. Öğrenci aktif ve katılımcıysa, öğretmen de aynı enerjiyle dersi sürdürebilmektedir. Ancak öğrenci ilgisiz ise, öğretmenin enerjisi ve motivasyonu azalmakta ve neticesinde öğretmenin performansı düşmektedir.</i></p>	<p>“Ama sanki yüz yüze de daha iyi performans sergiliyoruz. Çünkü böyle bir hareketimiz var. Öğrencinin dikkatini çekecek şeyler yapabiliyoruz. O an bir sesinizi yükseltiyorsunuz ya da adımlarınızı arttırıyorsunuz, elinizi kolunuzu değişik hareketler yapıp onların dikkatini çekiyorsunuz ders anlatırken. Ama Zoom’da öyle bir durum yok. Oturuyorsunuz ve bir şey yapamıyorsunuz.” (Kimya öğretmeni Tuğba)</p> <p>“Öğrencinin performansı önemli. Eğer öğrenci karanlık bir perdenin ardında susuyorsa, ‘orada mısın, nasılsın, merhaba’, o tarz sorulara cevap vermiyorsa bir kere en başta öğretmenin motivasyonunu bozuyor.” (Felsefe öğretmeni Barış)</p>

Bunun yanı sıra yönetici olan Kerem çevrimiçi görüşmelerin sağladığı bazı pratiklikler; özellikle bilgi ve belge paylaşımında öğretmenin işini kolaylaştırdığı ve dolayısıyla öğretmenin performansını artırıcı bir etkiye sahip olduğunu vurgulamaktadır.

Ayrıca biyoloji öğretmeni Aslı, çevrimiçi görüşmelerde fiziksel olarak okula gitmek, sınıflarda dolaşmak, nöbet tutmak, ayakta ders anlatmak gibi birtakım görevleri yerine getirmediğinden; yorulmadığını ve enerjisini farklı alanlarda harcadığını belirtmektedir. Bu durum, Aslı öğretmenin diğer akademik faaliyetlere (örneğin makale yazma) daha fazla konsantre olmasını sağlamıştır.

Öte yandan özel eğitim ihtiyacı olan görme engelli bir öğrenciye, öğretmenin yeterince destek verememesi ve öğretmenin kendi performansını olumsuz değerlendirdiği görülmektedir.

Ayrıca başarılı bir okul türünde öğrenim gören öğrencinin performansında hafif bir düşüş gözlemlenirken, başka bir okul türünde öğrenim gören öğrencinin performansı daha ciddi

anlamda etkilenmiştir. Dolayısıyla, öğrenci profilleri ile eğitim alınan okul türünün de performans üzerinde farklı etkiler oluşturduğu anlaşılmaktadır. Bu anlamda elektrik-elektronik öğretmeni Uğur'un "Gelecekte kullanılabilir, ama kullanacak kitle önemli" cümlesi bu durumu desteklemektedir.

Diğer taraftan çevrimiçi görüşmelerin iş performansı üzerinde bir etkisi olmadığını tarih öğretmeni Gamze ile biyoloji öğretmeni Aslı vurgulamaktadırlar. Özetle bulgular çevrimiçi görüşmelerin öğretmenlerin iş performansı üzerinde farklı etkiler oluşturduğunu ve çeşitli faktörlere bağlı olarak değişkenlik gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Aynı zamanda öğretmenlerin çevrimiçi görüşmeler yoluyla yapılan eğitime; görev bilinci, profesyonellik, iş anlayışı gibi unsurlar açısından yaklaşarak verimli olmaya çalıştıkları görülmüştür. Bu bağlamda, öğretmenlerin bu yeni eğitim ortamına verdikleri tepkiler, "görev bilinci/öğretmenlik mesleği/profesyonellik ve iş anlayışı" kodu altında toplanmış, bu konunun mesleki deneyimleriyle nasıl ilişkilendirildiği üzerine odaklanılmıştır. Yapılan analizde, öğretmenlerin tıpkı yüz yüze de olduğu gibi çevrimiçi görüşmelerde de aynı sorumluluk ve özveriyle görevlerini yerine getirmeye çalıştıkları görülmüştür. Bu konudaki hassasiyete kimya öğretmeni Tuğba "Yüz yüze eğitimde nasıl ders işlemeye çalışıyorsam orada da en yüksek performansla işlemeye çalıştım." cümlesiyle dikkat çekmektedir. Dolayısıyla, öğretmenliğin sadece bir meslek değil, aynı zamanda belli bir değer yargısı, etik anlayış ve mesleki bilinçle hareket eden bir kimlik olduğu anlaşılmaktadır. Nitekim fen bilimleri öğretmeni Yavuz'un "İşini layıkıyla yapmaya çalışan öğretmen hep öğrencisini düşündüğü için öncelik onlar oluyordu." ifadesi bu durumu destekler niteliktedir. Aynı zamanda coğrafya öğretmeni Onur "Geç de olsa, erken de olsa, hafta sonu da olsa, hafta içi de olsa işimizi yaptık." derken mesleki rollerinin ötesine geçen bir "görev bilinci" ile hareket ettiğini vurgulamaktadır. Diğer yandan sınıf öğretmeni Nilüfer "işini en iyi şekilde yapmaya çalışarak", öğretmenliği zorluklara rağmen tutkuyla yapılan bir meslek olarak görmektedir. Bu da öğretmenlerin çevrimiçi görüşmelere yönelik tutumlarının yalnızca teknolojiyle şekillenmediğini, aynı zamanda mesleki değerlerle de ilişkili olduğunu göstermektedir.

Verimlilik ve performans konusunda öne çıkan bir diğer başlık ise, çevrimiçi toplantılar sırasında bireylerin aynı anda birden fazla aktiviteyle ilgilenme eğilimidir. "Çoklu görev" olarak adlandırılan bu olgu, özellikle çevrimiçi ortamlarda daha da belirginleşmektedir. Görüşmelerde bu durum "çoklu görev" kodu ile analiz edilerek, incelenmiştir. Öğretmenler,

bu durumun hem olumlu hem de olumsuz yönlerine dikkat çekmişlerdir. Katılımcıların çevrimiçi görüşmeler sırasında kameralarını kapalı tuttuklarında çoklu görev yapma isteğinin daha da arttığı gözlemlenmektedir. Özellikle, ders veya toplantı sırasında çocukların veya gençlerin oyun oynamalarına şu ifadelerle dikkat çekilmektedir: “Kızımın kamera kapalı ders dinlemediğini görüyordum yandan bilgisayardan oyun oynamaya başlamış.” (Sınıf öğretmeni Meltem) “Kendisi sonra söyler işte hocam siz ders anlatırken ben oyun oynadım şöyle yaptım öyle fark var.” (Kimya öğretmeni Tuğba)

Görüşme esnasında biyoloji öğretmeni Aslı da öğrenciler gibi benzer durumlar yaşadığını ve günlük işlerini yerine getirebildiğini “Birçok işi bir anda çıkardık.” diyerek vurgulamıştır. Anasınıfı Derya öğretmen ise bu durumu şöyle anlatmaktadır:

“Atıyorum makineye çamaşır atacaksınız, belki okuldayken bunu yapamayacaksınız ama ders sırasında gidip çamaşırınızı atıyorsunuz, ders bitimine çıkarıyorsunuz. Ya da yemeğinizi koyuyorsunuz, kapatıyorsunuz.” (Anasınıfı öğretmeni Derya)

Bu bağlamda çoklu görev tarih öğretmeni Esra için motivasyon kaynağı olmakta, aynı anda birden fazla iş yapabilme hissi kendini iyi hissettirmektedir. Dolayısıyla çoklu görev, bireyin motivasyonunu ve verimliliğini artırabileceği gibi, dikkatinin dağılmasına ve performansının düşmesine de neden olabilmektedir.

Bunun yanı sıra öğretmenler öğrencilere nasıl daha iyi ulaşabileceği, onların katılımını ve öğrenme süreçlerini nasıl dizayn edebileceği konusunda bazı öneriler sunmaktadırlar. Öneriler, çevrimiçi görüşmelerin eğitim ve etkileşimde nasıl daha etkili hâle getirilebileceği üzerine düşünceleri içermektedir. Bu tür anlam birimleri “*çevrimiçi ortamı iyileştirme yöntemleri/ideal ortam*” kodu altında toplanarak, çevrimiçi eğitim ve görüşmeler için etkili bir sınıf iklimi oluşturmaya yönelik stratejiler ve yöntemler geniş bir şekilde ele alınmıştır. Bu noktada çevrimiçi görüşmelerde katılımcıların dikkatinin dağılmayacağı, sakin, özel bir çalışma alanı oluşturulması, öğretmenler tarafından kritik bir faktör olarak görülmektedir. Anasınıfı öğretmeni Pınar bu konuyla ilgili olarak özgün bir yaklaşım sunmaktadır:

“Bir kere kesinlikle çocuğun bir odasının olması; bu mutfak olarak seçilebilir, salon olarak seçilebilir. Mesela nasıl diyeyim koridor bile olabilir ama belirlenmiş bir alan olmalı. Çocuk orada derse devam edebileceğini, ne olursa olsun orada

ilerleyebileceğini bilmeli. Böyle belki sınıfa benzesin diye bir yere deney malzemelerini koyup, plastik kaşıklar, tahta kaşıklar. Atölyeye çevirmeye çalışın gibi şeyler söyleyebilirdik ama herkesin pandemide maddi yönü çok düştü ve bunlara ulaşılabilirlik de düştü. Her yer kapalı. Evin içerisinde olabilecek malzemelerle etkinlik köşesi, dikiş köşesi yapalım. Bunlar yapılabilirdi belki. Ama belli bir ortam ve hep orada derse girmek sağlanmalı.”

Diğer yandan biyoloji öğretmeni Ayşe, ailelerin bu konuda bilinçlendirilmesi ve öğrencilere ders çalışabilecekleri bir alanı sağlama konusunda teşvik edilmesi gerektiğini, “velilerle iş birliği içinde bu işin çözülebileceğini” ifade etmektedir. Fen bilimleri öğretmeni Yavuz da evdeki diğer bireylerin dikkat dağıtıcı etkisinin minimize edilmesinin ve olası arka plan gürültüsünün engellenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Ayrıca elektrik-elektronik öğretmeni Uğur ise teknolojik imkanların yeterli, ses ve görüntü kalitesinin yüksek olduğu bir ortamda (örneğin okul ya da özel stüdyolarda) bulunarak ders anlatmalarının, öğrencilere daha kaliteli bir çevrimiçi ortam sunabileceğine işaret etmektedir. Buradan hareketle Türkçe öğretmeni Emre, çevrimiçi görüşmelerde etkili bir ortam için gerekenleri şöyle vurgulamaktadır:

“Bilişim altyapı sistemi sağlam kurulmalı. Keşke her öğrencimize tablet, kamera, mikrofon koyabilseydik. Bu sistemi oluşturabilseydik harika olurdu. Bu sistemi uygulamadıktan sonra etkili bir sınıf iklimi oluşturmak çok zor.”

Emre öğretmen ile aynı görüşte olan sınıf öğretmeni Meltem “25 öğrencim varsa 25’inin de internet alt yapısının çok iyi olması, iyi bir bilgisayarın olması gerekiyor.” demektedir.

Ayrıca sınıf öğretmeni Arda ve Kimya öğretmeni Tuğba öğrencilerin geniş ekranlı bilgisayarlar üzerinden görüşme yapmalarını, başka bir aile üyesine ait olan cihazların dikkat dağıtıcı etkilerinden dolayı kullanılmaması gerektiğini dile getirmektedirler.

Bununla birlikte fen bilimleri öğretmeni Yasemin, öğretmenler “Dijital platformları daha etkin kullanılabilirse, düz anlatım yapmazsa çocukların ya da katılımcıların da ilgisi artar. Bu da dijital ortama daha fazla hakimiyet gerektiriyor.” diyerek öğretmenlerin teknolojik becerilerine atıfta bulunmaktadır. Sınıf öğretmeni Meltem’e göre ise “Ders saatlerinin azalması ve saatlerinin çok uzun olmaması” gerekmektedir.

Bunlara ek, çevrimiçi görüşmelerde kısa ve öz anlatımlar olması gerektiğine edebiyat öğretmeni Fatma dikkat çekmektedir. Fatma öğretmen aynı zamanda “Katılımcıların dikkatini çeken kısa oyunlar, hikayeler anlatılabilir. Yaş grubuna göre farklı bilmece, oyun, fıkra gibi bir şeyler anlatılabilir.” demektedir.

Diğer yandan tarih öğretmeni Gamze de etkili bir sunum için “slaydı ya da konuyu çok iyi bir şekilde senkronize etmek gerektiğini” ifade etmektedir.

Bunların yanında sınıf öğretmeni Mert, görüşme öncesi yapılan hazırlığa dikkat çekmektedir:

“Ön hazırlık şart. Benim ders başlıyor açayım, derse gireyim dediğin an için bitmiştir zaten. Önceden mutlaka bir hazırlık yapmalısın ki çocukların ilgisini toplamalısın. Yoksa her biri dersten birer birer ayrılır gider. Nereye gittiğini anlayamazsın. Kimse kalmaz sınıfta.”

Özellikle teknolojik aksaklıklar, internet kesintileri ya da benzeri beklenmedik durumlar için öğretmenlerin önceden bir planı olması gerektiği önerisi fen bilimleri öğretmeni Yavuz tarafından “Nasıl deprem tatbikatı yapılıyorsa, biz de hafta da belli zaman aralıklarında çevrimiçi görüşme ortamı yaratabilir, orada etkinlik yapılabilir.” şeklinde ifade edilmektedir. Etkili bir sınıf ikliminin oluşturulmasında diğer kilit faktör ise etkileşimdir. Bu bağlamda görüşme esnasında öğrencilere sorular sormak, görüşlerini almak ve geri bildirimde bulunmak önemlidir. Nitekim bunun nasıl yapılabileceğini bilişim teknolojileri öğretmeni Seda şöyle anlatmaktadır:

“Benim gözlemediğim; çocuğa böyle daha anlık bildirimler yapılabilecek, anlık etkinlikler yapabilecek, çocuğu konunun içine çekebilecek web araçları dediğimiz bu araçları kullanarak bence online eğitimin daha hareketli daha eğlenceli hâle getirileceğini düşünüyorum.”

Matematik öğretmeni Elif ise öğrencilerin ve öğretmenlerin kameralarını açmasının iletişimi güçlendirdiğini vurgulamaktadır. Elif öğretmenin zümredaşı Murat öğretmen ise etkili iletişim becerilerine dikkat çekerek şunları söylemektedir:

“Görüşmeyi yapan öğrenciyi elinde tutmalı. Bunu bir şekilde yapmalı nasıl yapar işte o öğretmene, becerisine, o anki ortama, o anki gelişimine bağlı. Bazen bir

gürlersin sınıf pür dikkat olur bazen rahatlatırsın balık tutar gibi. Biraz salıp biraz gereceğiz.”

Sınıf öğretmeni Cansu ve kimya öğretmeni Tuğba, chatin dikkat dağıtıcı etkisinin altını çizerek mesajlaşmanın kapatılması gerektiğini belirtmektedirler.

Öte yandan tarih öğretmeni Gamze görüşme öncesinde “Çocuğu güdülemek lazım. Neden bu konuyu öğrendiğini, motivasyonunu artırmak gerekiyor.” demektedir.

Bunlara ek öğrencilerin derslere katılımını ve devamını sağlamak adına coğrafya öğretmeni Onur farklı bir öneri sunmaktadır:

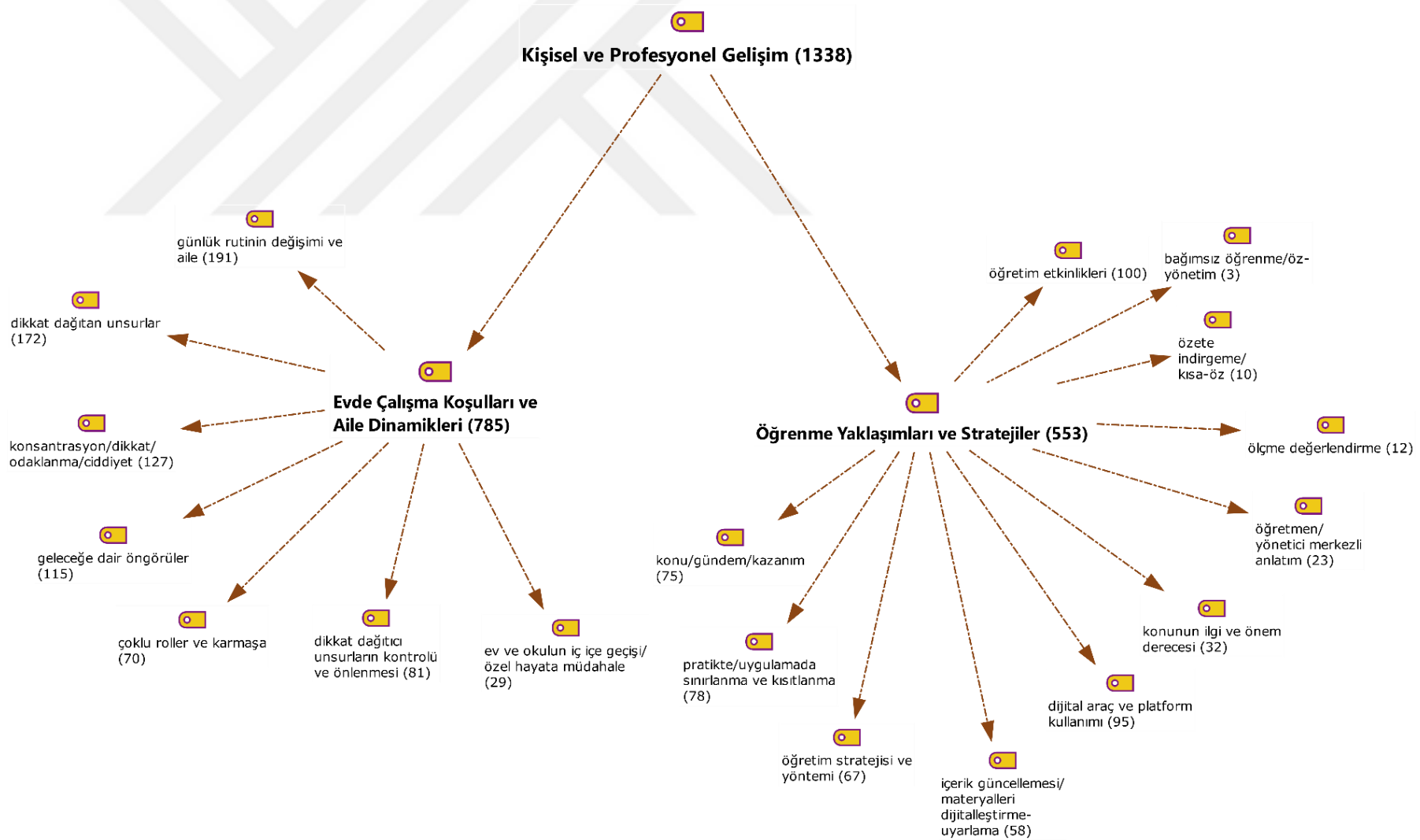
“Nasıl okula gelirken zorunluluk oluyordu. Zorunluluk olsaydı belki daha çok katılım olurdu. Serbest bırakıldı. Yoklamalar alınmış, bakanlık resmiyete dökmüş olsaydı daha çok katılım olurdu.”

Ayrıca fen bilimleri öğretmeni Yavuz “Çocuğun kendisine ait odası varsa, kendisine ait teknolojik materyali varsa o çocuk daha fazla bilgi edindi.” diyerek öğrencilerin eşit imkanlara sahip olması gerektiğine işaret etmektedir. Bu bağlamda matematik öğretmeni Burak “Fiziksel anlamda bile öğrencilere kaynak aldırıramıyorken, gelir adaletsizliğini nasıl sıfıra indireceksiniz de herkese aynı imkanları sağlayacaksınız da bu işleri yapacaksınız?” sorusunu sorarak, Yavuz öğretmeni desteklemektedir.

Son olarak, tarih öğretmeni Gamze, “Öğrencinin bilinç düzeyi etkili oluyor.” diyerek etkili bir sınıf iklimini öğrenci niteliğine bağlamaktadır.

#### **4.1.4 Kişisel ve Profesyonel Gelişim**

Pandemi döneminin getirdiği zorunlu dijital dönüşüm, öğretmenlerin eğitim uygulamalarını önemli ölçüde değiştirmiştir. Öğretmenler sınıf etkinliklerini ve ödev yöntemlerini yeniden düzenlemek zorunda kalmış, öğretmenlerin ve öğrencilerin eğitim materyallerine erişim biçimleri dönüşüme uğramıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin dijital araçlar ve platformlar hakkındaki deneyimleri, bu sürecin hem zorluklarını hem de getirdiği yenilikleri ortaya koymaktadır. Ayrıca, bu dönüşümün eğitim uygulamalarına etkileri ve öğretmenlerin teknolojik becerilerindeki gelişimi de bu analizin odak noktaları arasında yer almaktadır.



Şekil 4.5: Kişisel ve profesyonel gelişim kod alt kod modeli.



#### 4.1.4.1 Öğrenme Yaklaşımları ve Stratejiler

Çevrimiçi görüşmelerle hız kazanan dijital dönüşüm sürecinde eğitim materyallerinin, araçlarının ve yöntemlerinin dijitalleştirilmesi ve bu yeni ortama uyum sağlanmasının önemli bir gereklilik haline geldiği öğretmenler tarafından ifade edilmektedir. Bu dönüşüm, öğretmenlerin teknolojiye yönelik yaklaşımlarını, stratejilerini ve uygulamalarını düzenlemelerini gerektirmiştir. Görüşme metinleri, öğretmenlerin bu adaptasyon sürecinde karşılaştığı zorlukları ve bunların üstesinden gelmek için kullandıkları yöntemleri ortaya çıkarmıştır. Analizde, görüşme metninde bu anlama gelen ifadeleri bir araya getirmek için “*içerik güncellemesi/materyalleri dijitalleştirme-uyarlama*” kodu kullanılarak kapsamlı bir değerlendirme yapılmıştır.

Bu bağlamda içeriklerin çevrimiçi görüşmelere uyacak şekilde dijitalleştirilmesi, öğretmenleri dijital ortama uyum sağlamaya teşvik etmektedir. Ayrıca fen bilimleri öğretmeni Mehmet, pandeminin bu dijitalleşmeyi hızlandırdığını ve öğretmenleri daha hızlı adapte olmaya zorladığını vurgulayarak “Düzenleme yaptım. Tamamen dijital ortama uygun olarak bütün hepsini düzenlemek zorunda kaldım.” demiştir. Diğer yandan Rehber öğretmen Selin, geleneksel sınıf etkinliklerini dijital ortama uyarlama konusunda hangi etkinliklerin uyarlanıp hangilerinin uyarlanamayacağını belirlemeye çalıştığından bahsetmiş ve “Birkaç etkinliği uyarlayabildik ama hepsi de uyarlanmıyor.” demiştir.

Aynı zamanda bu durum, öğretim yöntem ve etkinliklerinin yapı ve içeriğinde köklü değişikliklere işaret etmektedir. Bu değişiklikler “*öğretim etkinlikleri*”, “*öğretim stratejisi ve yöntemi*” kodları altında gruplanmış ve analiz edilmiştir.

Değişim; öğretmenlerin deneyimlerini derinden etkileyerek, onları yeni öğretim yöntemleri ve araçlarını kullanmaya zorlamıştır. Bu anlamda çevrimiçi görüşme sürecinde; eşleştirme kartları, görsel sunumlar, slaytlar, online anlık testler, anlık sorular, quizler ve oylamalar gibi dijital araçlar kullanılmıştır. Mesela sosyal bilgiler öğretmeni Şeyma dersin içeriğini desteklemek için “Sunularla, videolarla, görsellerle zenginleştirdim.” demiştir. Öte yandan matematik öğretmeni Murat, çeşitlendirmeden bahsederek derslerin sadece çevrimiçi yapılmasının uygun olmadığını hem yüz yüze hem de online olması gerektiğini ifade etmiştir. Elektrik-elektronik öğretmeni Uğur ise verilen örneklerin “daha yaşamsal örnekler” olmasına dikkat çekmiştir.

Bunun yanında felsefe öğretmeni Barış, felsefe dersinin içerik ve yapısının çevrimiçi görüşmelere uygun olduğu ve bu nedenle felsefe dersi etkinliklerinin çevrimiçi ortamın getirdiği zorluklardan fazla etkilenmediği vurgulamaktadır. Türkçe öğretmeni Emre'ye göre teknolojik sınırlamalar; özellikle küme ve kubaşık çalışma gibi etkinliklerde, yazma, konuşma, drama ve tiyatro gibi interaktif etkinliklerde öğrencilere yaparak yaşayarak uygulama fırsatı verememiştir. Bu durum, öğretim etkinliklerinin etkili bir şekilde uygulanmasını ve öğrenci katılımını olumsuz etkilemiştir.

Ayrıca sınıf öğretmeni Meltem evde gerçekleşen ödev ve etkinlikleri değerlendirmenin zor olduğuna “Belki anne belki baba yapıyor. Çocuğun ne kadar yaptığını anlayamıyorsun. Ama sınıfta kendimiz birebir yaptığımız için çocuğun ne yaptığını biliyorsun.” ifadesiyle vurgu yapmıştır. Halbuki sınıf ortamında öğretmenler, öğrenciyle birebir etkileşimde bulunarak onun hangi etkinlikleri kendi başına yaptığını, hangi konularda başarılı olduğunu veya hangi konularda destek ihtiyacı duyduğunu gözlemleyebilmektedir.

Diğer yandan biyoloji öğretmeni Aslı, öğrencilerin dikkatini ölçmek ve sınıf içi katılımı artırmak için öğrencilere rastgele sorular sorduğunu ve onlara isimleriyle hitap ederek ilgilerini ölçmeye çalıştığını belirtmiştir. Benzer bir yöntemi matematik öğretmeni Murat da uygulamış ve öğrencilerin görüşme sırasında orada olup olmadığını bilmek için söylediklerini tekrar ettirmiştir. İngilizce öğretmeni Aylin ise aktif katılımı sağlamak için zaman zaman “öğrencilere sunum şeklinde farklı yerleri tanıttırıldığını”, bunun da “güzel bir iklim oluşturduğunu” söylemiştir.

Öte yandan küçük yaş grubu, öğrenme süreçlerinde özellikle dokunma, hissetme ve doğrudan deneyimleme gibi daha somut etkileşimlere ihtiyaç duymaktadır. Ancak sınıf öğretmeni Mert, çevrimiçi ortamı “Boşlukta olan ortam, havada olan bir şey. Çocukların zihninde hayali bir şey.” şeklinde nitelendirmiş ve bu nedenle özellikle bu yaş grubundaki öğrenciler için çevrimiçi ortamın kavramları somutlaştırma ve deneyimlenmede zorluklara sebep olduğunu belirtmiştir. Mesela sınıf öğretmeni Meltem “Geometrik cisimleri işliyorsan, geometrik cisimi sınıfta çocuklarla beraber yapıyorsun, dokunuyorlar.” derken bu noktayı vurgulamış ve öğretim etkinliklerinin nasıl olumsuz etkilendiğine işaret etmiştir.

Ayrıca çevrimiçi görüşmelerin, beraberinde bazı sınırlılıkları meydana getirdiği ve yapılan öğretim etkinliklerinde değişikliğe sebep olduğu görülmüştür. Bu amaçla

“*pratikte/uygulamada sınırlanma ve kısıtlanma*” kodu oluşturulma gereği duyulmuş ve bu sınırlılıklar tespit edilmiştir. Bu çerçevede biyoloji öğretmeni Ayşe’ye göre öğrenciler soru-cevap çalışmasını kısmen yapabilmektedir. Kimya öğretmeni Zehra ise “Çocuklar soru sormuyor.” diyerek, öğrencilerin dersi “video izler gibi” takip etmesinden dolayı yazma becerilerinin yeterince gelişemediğine dikkat çekmektedir. Bu bağlamda sınıf öğretmeni Gülay, özellikle ilkokul öğrencilerinde yazı kontrolü yapılamadığını belirtmektedir. Diğer taraftan özel eğitim öğretmeni Merve, görme engelli öğrencilerle kullandığı öğretim yöntemlerini ve karşılaştığı zorlukları “Braille alfabesi kullanılması gerekiyor öğretim yapılırken. Bununla ilgili hiçbir ders yapamadık çevrimiçi derslerde.” ifadesiyle paylaşmaktadır. Merve öğretmen zaman zaman “az gören öğrenciyle en azından büyük puntolarla” yazı yazma gibi yöntemler denediğini ancak çok verim alamadığını ifade etmektedir.

Bunun yanı sıra meslek liseleri gibi pratiğe dayalı eğitimle, öğrencilere somut beceriler kazandırmayı amaçlayan kurumlarda çevrimiçi görüşmeler ciddi sınırlamalara yol açmıştır. Bu durumu elektrik-elektronik öğretmeni Uğur şöyle açıklamaktadır:

“Atölye ortamı boş geçti. El becerileri veremedik. Teorik ders ile bizim çok fazla işimiz yok bizim işimiz uygulamadır. Bizim çocuğumuz birebir penseyi tutacak, tornavidayı, kontrol kalemini tutacak, çekiçle çivi çakacak çakarken eline vuracak bir daha vurmamayı öğrenecek.”

Ayrıca Uğur öğretmene göre, okul ortamında sunulan teknik imkanlar ve alana özel eğitim materyalleri evde genellikle mevcut değildir. Öğrencilerin bireysel olarak bu malzemeleri edinmeleri hem maliyetli hem de her zaman mümkün olmamaktadır. Dolayısıyla bu tür eğitim materyallerinin evde bulunmaması, meslek liselerindeki eğitimin kalitesini ve etkinliğini önemli ölçüde düşürmektedir. Bu bağlamda Uğur öğretmen, bu sürecin “meslek liseleri için verimsiz, sönük geçtiğini ve öğrencilerin el becerisi kazanmadığını” vurgulamaktadır. Benzer şekilde sınıf öğretmeni Nilüfer de okul ortamında çok sayıda kitap ve materyale sahip olduğunu, evde ise bu imkânların kısıtlı olduğunu belirtmektedir.

Öte yandan bu süreçte fen bilimleri öğretmeni Yavuz, deneyleri birebir yapamadığı için videoya çekip öğrencilerle paylaşmıştır. Bu, öğrencilere deneyleri az da olsa anlama fırsatı vermiş ancak öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenememesine sebep olmuştur.

Diğer taraftan sınıf öğretmeni Meltem, özellikle ilkokul düzeyinde resim, müzik ve beden eğitimi gibi dersleri çevrimiçi ortamda uygulayamamanın zorluklarına dikkat çekerek, “Anlatmam gereken ana dersleri anlattım, keşke müzik, resim olmasa.” demektedir.

Ayrıca matematik öğretmeni Elif, sayısal derslerde bir problemi kâğıt üzerinde çözmenin yerini dijital platformların tam olarak dolduramadığını, öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmesinin çok daha öğretici ve verimli olduğunu belirtmektedir. Bu ifadelere ek olarak Elif öğretmen şu ifadeleri de kullanmıştır:

“Yeni nesil sorular çok daha uzun, karmaşık, görsellere dayandığı için zaman zaman biz sorularımızın çözümünde görsellerin üzerine küçük küçük notlar yazarız. Çizimler yaparız. Bu notları yazmak, çizimleri yapmak dijitalde çok hoş olmayabiliyor.”

Beden eğitimi öğretmeni Ahmet, uygulamalı etkinliklerin yaparak öğrenildiğini ve bilgisayar ortamında aynı deneyimi yaşamanın mümkün olmadığını “Ben bilgisayar ortamında iyi bir futbolcu olamam.” diyerek vurgulamaktadır.

Diğer taraftan çevrimiçi platformlarda, bilginin hızlı bir şekilde aktarıldığı ve geriye dönüp tekrar dinlenemediği durumlarda, not almanın önemi daha da artmış ve bu konuda yaşanan sıkıntılar, matematik öğretmeni Elif tarafından dile getirilmiştir.

Ayrıca matematik öğretmeni Burak ve kimya öğretmeni Tuğba, sınıf ortamında ders anlatırken kendilerini daha özgür hissettiklerini, ihtiyaç duyduğunda konuyla ilgili örnekleri anında değiştirip çeşitlendirebildiklerini ancak çevrimiçi ortamda grafik tablet kullanarak PDF’deki materyale bağlı kaldıklarını belirtmektedirler. Bu aynı zamanda öğretmenlerin yaratıcılığının ve esnekliğinin kısıtlanması anlamına gelmektedir.

Anasınıfı öğretmeni Derya ile bilişim teknolojileri öğretmeni Seda çevrimiçi ortamdaki sınırlılığa farklı açılardan yaklaşmakta ve bunu nasıl fırsata dönüştürdüklerini açıklamaktadırlar:

“Evde ritim çubukları yok. Okulda ritim çubukları kullanarak yaparken evde işte iki tane silgeç sopasının bile sizin ritim sopası olabildiğini görüyorsunuz. Hem

birey yaratıcı düşünmeye başlıyor hem siz. Biraz da yaratıcılık giriyor işin içine bence.” (Anasınıfı öğretmeni Derya)

“Mesela çocukların önünde sürekli bir teknoloji olduğu için bizim okulda bilgisayarlarımız yok. Ben sürekli tahtadan ders anlattığım için. Şimdi çocuğun önünde sürekli telefon, bilgisayar gibi bir teknolojik aleti var. Dediğim gibi benim okulda bilişim sınıfının olmamasından da kaynaklanıyor bu.” (Bilişim teknolojileri öğretmeni Seda)

Bunun yanı sıra, çevrimiçi görüşme sürecinde öğretmenler bir takım dijital araç ve platformları kullanarak derslerini etkili bir şekilde desteklemişlerdir. Bu araç ve platformları analiz etmek amacıyla “*dijital araç ve platform kullanımı*” kodu oluşturulmuş, ilgili araçlar ve platformlar buna göre sınıflandırılmıştır. Örneğin sınıf öğretmeni Alper bu süreçte “Daha önce hiç kullanmadığım web 2.0 araçları ile derslerimi tasarlamaya başladım.” diyerek dijital araçları etkin bir şekilde kullanmaya başladığını vurgulamaktadır. Bu kapsamda, bilgisayar ve diğer teknolojik araçların eğitimde daha etkili bir şekilde kullanılması gerektiği noktasında farkındalık geliştiği görülmektedir.

Aynı zamanda bazı öğretmenler, Fatih Projesi kapsamında okullara entegre edilen etkileşimli tahtalar sayesinde dijital ortama aşına olduğunu bildirmektedir. Hatta fen bilimleri öğretmeni Yasemin, etkileşimli tahta deneyiminin dijital araç kullanımını daha kolay hâle getirdiğini ifade etmektedir. Türkçe öğretmeni İrem ise “Akıllı tahta mantığına uzaktan eğitimle geçtim.” diyerek daha önce bu teknoloji ile çalışmadığını, eğer çalışmış olsaydı, pandemide bu tür güncelleme ve uyarlamaya gerek duymayacağını belirtmektedir.

Diğer yandan ihtiyaç duyulan materyalleri dijital platformlar üzerinden kolayca temin edebilmek, öğretmenlerin işlerini kolaylaştırmış ve öğretim etkinliklerini zenginleştirmiştir. Bu konu hakkında Murat ve Seda öğretmenler şunları söylemektedir:

“Bana bir materyal seçeneği sundu online görüşmeler. Normal derslerde çalışma kâğıtları üzerinde çalışıyordum. Şimdi bazı derslerimi ekran üzerinde yapıyorum. Sanki bir tık daha benim elimi genişletti.” (Matematik öğretmeni Murat)

“Aslında ben burada çok daha çeşitli öğretim etkinlikleri kullanabildiğimi fark ettim online derslerde. Online anlık testler olsun, anlık sorular, anlık oylamalar vs.

bu programları kullandık. Onlar benim çok işime yaradı.” (Bilişim teknolojileri öğretmeni Seda)

Bu sürecin aynı zamanda yeni araçlar ve yöntemler keşfetme imkânı sunduğu sınıf öğretmeni Alper’in “Yeni uygulamalar kullandım.” ile biyoloji öğretmeni Aslı’nın “Yeni bazı platformları kullanmayı öğrendik.” ifadelerinden anlaşılmaktadır. Bu bağlamda teknolojik araçların kullanımının artması, bazı öğretmenlerin öğretim yöntemlerine ve faaliyetlerine yeni boyutlar katmalarına olanak sağlamıştır. Mesela fen bilimleri öğretmeni Yavuz suyun hal değişimini anlatan videoyu ve mini bir özetini internet üzerinden uygun bir programla hazırladığını sonrasında ise WhatsApp üzerinden öğrencilere gönderdiğini anlatmaktadır. Böylece Yavuz öğretmen, öğrencilere daha iyi bir öğrenme ortamı sunmak için kendi özgün materyallerini hazırladığını ve eğitici videolar çektiğini vurgulamaktadır.

Bu arada öğretmenler içerikleri dijitalleştirmek için daha çok PDF formatını tercih ettiklerini belirtmişler; sunum ve paylaşım amaçlı YouTube video platformu, web 2.0 araçları, Z kitaplar ve slaytlar gibi dijital uygulamalardan yararlanmışlardır. Bu verilen örneklerden de görüleceği üzere, öğretmenlerin bu süreçte kullandıkları eğitim materyalleri ve araçları farklılık göstermektedir. Bu anlamda, öğretmenler tarafından kullanılan platformlar tablo şeklinde (bkz. Tablo 4.5) ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir.

**Tablo 4.5:** Çevrimiçi görüşme sürecinde kullanılan dijital araçlar ve platformlar.

<i>Eğitim Materyalleri ve Araçları</i>	<i>Öğretmen İfade Örnekleri</i>
<b>YouTube:</b> <i>Bu süreçte en fazla kullanılan video platformu olarak ön plana çıkmaktadır.</i>	“En büyük ansiklopedi olarak YouTube kullandık uzun zaman.” (Beden eğitimi öğretmeni Ahmet)
<b>EBA:</b> <i>Eğitimde aktif olarak kullanılan, materyal sunumu ve paylaşımı için tercih edilen bir platform olduğu vurgulanmaktadır. Özellikle pandemi sürecinde EBA’da materyal sayısında artış olduğu ifade edilmiştir.</i>	“EBA platformu korona öncesinde bizim aktif olarak kullandığımız bir sistemdi. Onu daha fazla kullanmaya çalıştık.” (Tarih öğretmeni Esra) “Bu konularla ilgili internette EBA ve diğer platformlarda ne varsa kullanmaya çalıştık.” (Türkçe öğretmeni Emre)
<b>Uzaktan Eğitim Sistemleri:</b> <i>EBA Akademik, Morpa Kampüs, Khan Akademi, Okulistik gibi farklı eğitim platformları da bu süreç içerisinde kullanıldığı belirtilmektedir.</i>	“EBA Akademik, EBA platformu, Khan Akademi platformları sayesinde bir şeyler katabildim.” (Biyoloji öğretmeni Ayşe) “Morpa Kampüsü kullandım. Okulistik diye bir site var onu kullanmaya çalıştım.” (Sınıf öğretmeni Cansu)

<b>Eğitim Materyalleri ve Araçları</b>	<b>Öğretmen İfade Örnekleri</b>
<p><b>Uzaktan Eğitim Materyalleri:</b> Uzaktan eğitim için hazırlanan özel ve çeşitli materyaller, Z kitaplar, PDF dokümanlar, çeşitli videolar.</p>	<p>“Video kullanımımız arttı.” (Tarih öğretmeni Gamze) “Uzaktan eğitimde defter ya da z kitap diyoruz. Bunları kullanmak zorunda kaldım.” (Matematik öğretmeni Burak) “İşim PDF’ler üzerinden gitti.” (Kimya öğretmeni Tuğba) “Çok sunu yaptım mesela, sınıfta bu kadar sunu kullanmamıştım açıkçası.” (Türkçe öğretmeni İrem) “Beyaz bir tahta ayarladım. Tahtayla anlatışım bir ay bir buçuk ay sürmüştür. Daha sonra grafik tablet edindim.” (Kimya öğretmeni Tuğba)</p>
<p><b>Sunumlar:</b> Sınıf içi anlatımlarda sıkça kullanılan bir materyal olarak öne çıkmaktadır.</p>	
<p><b>Grafik Tablet:</b> Çevrimiçi görüşmelerin ilk zamanlarında beyaz tahta üzerinden anlatım yaptıklarını fakat sonrasında bazı öğretmenler tarafından, özellikle sayısal ders anlatımlarında grafik tablet kullanıldığı belirtilmiştir.</p>	
<p><b>Web 2.0 Araçları:</b> Derslerde etkileşimi artırmak adına ve anında dönüt almak amacıyla Kahoot, Quiziz, Google Classroom gibi araçların kullanıldığı belirtilmektedir.</p>	<p>“Bazı şeyleri aldığımız eğitimlerle quiziz gibi yeni bazı platformları (web 2.0) kullanmayı öğrendik.” (Biyoloji öğretmeni Aslı) “Biz Kahoot yarışmaları yapıyorduk proje eğitimlerinin sonunda ve ödül falan veriyorduk.” (Fen bilimleri öğretmeni Yasemin) Google Classroom’dan ödev aldım. O zamana kadar Google Classroom kullanmamıştım.” (Biyoloji öğretmeni Aslı) “Şu sanal müze türünü bir yapın bakalım dedim. Sanal belgeselleri bir izleyin dedim.” (Sosyal bilgiler öğretmeni Şeyma) “Çocuğa animasyon, video falan izlettim yani.” (Biyoloji öğretmeni Aslı) “Mesela Kur’an-ı Kerim okutmalarında kişilerin sosyal medya hesaplarından kendi seslerini duyabiliyoruz. Diğer türlü sosyal medya sınıflarda kullanılmıyordu.” “Sanal hikayeler, sesli hikayeler.” (Meslek dersleri öğretmeni Zeynep)</p>
<p><b>Sanal Müze, Sanal Belgeseller:</b> Öğrencilere farklı deneyimler sunmak için özellikle okul öncesi yaş gruplarında kullanıldığı ifade edilmektedir.</p>	
<p><b>Canlandırma/Hikâye Araçları:</b> Animasyon, sosyal medya platformları, sanal hikayeler de bu süreç içerisinde kullanılan farklı dijital araçlardır.</p>	

Diğer yandan sınıf öğretmeni Arda ders içeriklerini güncellerken içeriklerinde sadeleştirme yaptığını ve özete indirgemeye çalıştığını belirtmektedir. Bu anlamda öğretmenlerin bu anlamı temsil eden ifadeleri, oluşturulan “özete indirgeme/kısa-öz” kodu altında toplanmış ve analiz edilmiştir. Öğretmenler, özellikle öğrencilerin dikkatini çekebilmek adına can alıcı

noktalara odaklanmayı tercih etmişler ve kısa videoların çevrimiçi ortamda etkili olabileceğini düşünmüşlerdir. Tüm bu yaklaşımla, içeriği basit ve anlaşılır bir şekilde sunmayı amaçlamaktadırlar. Bu bağlamda öğretmenlerin en önemli konu başlıklarına odaklandıkları, öğrencilere sunulan içerikte az örnek ve genel anlatımlar kullandıkları görülmektedir. Örneğin sınıf öğretmeni Gizem bu yaklaşımı nasıl uyguladığını “Daha hafifletirerek işlemeye çalıştım. Dersin kazanımlarını çok hafif bir şekilde. Mesela çok daha az örnek, çok daha genel anlatım.” şeklinde açıklamaktadır.

Bunların yanında çevrimiçi ortamların öğretmenleri sınıf ortamına kıyasla daha anlatım odaklı bir öğretim modeline yönlendirdiği gözlemlenmiştir. Bu noktada öğretmenler çevrimiçi görüşmelerde sıklıkla düz anlatım yöntemini kullandıklarını dile getirmiş ve bu durum *öğretmen/yönetici merkezli anlatım* kodu altında öbekleşmiş ve analiz edilmiştir. Bu durumu sınıf öğretmenleri Meltem, Nilüfer, Arda ve kimya öğretmeni Zehra “hep sen aktıfsın, bir kere durmadan konuşmak zorundasın”, “Tamamen sen ön planda oluyorsun.”, “sadece anlatım”, “Sadece biz 40 dk. boyunca sürekli anlatıyoruz.” gibi ifadelerle açıklamaktadırlar. Aynı zamanda sürekli konuşmak zorunda olmanın, öğretmenler için yorucu olduğu ve süreci tek yönlü bir iletişim şekline dönüştürdüğü de unutulmamalıdır.

Çevrimiçi ortamda karşımıza çıkan anlatım temelli öğretim yöntemlerine ve etkinliklerdeki kısıtlamalara rağmen, bu dönemde öğrencilerin motivasyonlarını koruyup, kendi öğrenme sürecini yönetebilme becerilerinin önem kazandığı görülmektedir. Bu noktada öğretmenlerin *“bağımsız öğrenme/öz-yönetim”* becerileri üzerine odaklanılmıştır. Mesela biyoloji öğretmeni Aslı “Ben o dönemde uzaktan eğitimle yedi eğitim bitirdim. Öğrencilerle makale yazdık. Projemiz Türkiye derecesi aldı, çalıştık.” ifadesiyle süreci nasıl verimli bir şekilde yönettiğini vurgularken, süreci verimsiz geçirenlere de “Arkadaşlardan ‘tembellik yaptık, hiçbir şey yapmadık’ diyenler de vardı ama bu kişinin kendisiyle ilgili.” diyerek dikkat çekmektedir. Bu, öz yönetim ve bağımsız öğrenme kapasitelerinin kişiden kişiye farklılık gösterdiğine işaret etmektedir. Ancak akademik başarı anlamında iyi olan ve belirgin hedeflere sahip kişiler, bu süreci kendi gelişimleri yönünde başarıyla yönetmişlerdir.

Görüşme metinlerinde öne çıkan diğer bir konu ise çevrimiçi ortamlarda öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin yetersizliğidir. Bu anlamda ölçme değerlendirme durumundaki farklılıkları vurgulayan öğretmen ifadeleri, *“ölçme değerlendirme”* kodu altında toplanmış ve analiz edilmiştir. Bazı öğretmenler yazılı sınav yapamadıklarını,



dolayısıyla öğrencilerin öğrenme durumlarını tam anlamıyla ölçemediklerini belirtmektedir. Metinlerde ifade edilen “yarım yamalak” değerlendirmeler, öğretmenlerin öğrencilerin performansını kapsamlı bir şekilde ölçemediklerinin bir kanıtıdır. Yine sınıf öğretmeni Meltem’in “3-5 soru sorabiliyorsun ama sınav yapamıyorsun.” cümlesi öğrencilerin bilgi düzeyini sınırlı sorularla ölçmeye çalıştıklarını göstermektedir. Bu bağlamda öğretmenler, çevrimiçi ortamda öğrencilerin öğrenmelerini doğru bir şekilde değerlendiremedikleri için eksikliklerini tespit etme ve giderme becerilerinin de sınırlı olduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla bu durumu sınıf öğretmeni Arda “mecburi yük” olarak tanımlamış, bunun kaçınılmaz olarak “yaptık, ettik, bitti” gibi bir sonuçla neticlendiğini vurgulamıştır. Bu ifadeler aynı zamanda öğretmenlerin öğrenci değerlendirme sürecine yönelik tatminsizliklerini de açıkça ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin görüşmelerde üzerinde durduğu diğer önemli bir konu da bilgi ve kavramların öğrencilere nasıl aktarılacağı ve bunların müfredatı ve eğitim planlarına nasıl entegre edileceğidir. Bu bağlamda öğretmenlerin çevrimiçi görüşmeler sırasında müfredatı aktarma, konu yönetimi, ders kazanımları ile ilgili anlam birimleri “*konu/gündem/kazanım*” kodlamasıyla analiz edilmiş ve öğretmenlerin konuları ele alma ve öğrenme hedeflerine ulaşma durumları incelenmiştir. Ayrıca, konunun dikkat çekiciliğinin ya da öneminin katılımcılar üzerindeki etkisini belirten anlam birimleri “*konunun ilgi ve önem derecesi*” olarak kodlanmıştır. Görüşme sırasında anlatılan konunun katılımcılar için ne kadar önemli ve ilginç olduğunun, katılımcıların görüşmeden alacakları verim ve katılım düzeyi üzerinde doğrudan bir etkiye sahip olduğu vurgulanmıştır. Tarih öğretmeni Gamze’nin “O anki konunun heyecanına, özelliğine, aciliyetine ve yapısına bağlı bence.” ifadesi bu noktanın altını çizerken, tarih öğretmeni Esra’nın “Dinleyici olup da konunun beni içine çekmediği durumlarda bir an önce bitiriverse dediğim görüşmeler oluyor.” ifadesi bunun tam tersine işaret etmektedir. Bu iki ifade, katılımcıların konuya olan ilgisinin görüşmelerin dinamikleri üzerinde etkili olabileceğinin bir göstergesidir.

Öte yandan öğretmenler, sınırlı bir süre içinde konuyu veya müfredatı öğrencilere aktarmakta zorlanmışlardır. Bazı öğretmenler müfredatın aynı kalmasına rağmen sürenin azaldığına dikkat çekmişlerdir. Bu konudaki endişelerini tarih öğretmeni Esra “Öğrenciye bu kazanımları ne ara vereceğim nasıl vereceğim nasıl yetiştireceğim gibi bir sürü soru geliyor ve sıkıntı yaşıyorum.” diyerek dile getirmiş ve zaman baskısına dikkat çekmiştir. Böylece planlama ve hazırlık sürecinin daha önemli hâle geldiği ve görüşme yapılmadan

önce ayrıntılı bir konu planı yapılması gerektiği rehber öğretmen Selin tarafından ifade edilmiştir.

Bunlardan başka öğretmenler, çevrimiçi görüşme sürecinde konunun karmaşıklığına göre değişebilecek bir esnekliğe ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Bu esneklik bazı konuların bölünmemesini veya yarım kalmamasını da kapsamaktadır. Bu anlamda fen bilimleri öğretmeni Yavuz “En büyük sıkıntı tam konunun bir yerine geldiğimizde, sürenin bir anda sayması ve bitirilmesi oluyordu.” demektedir. Ayrıca, görüşmenin hemen bitirilip bitirilemeyeceği, konunun niteliğine ve ihtiyaçlarına göre de değişmektedir. Bunun yanı sıra edebiyat öğretmeni Fatma, görüşmelerin konusunun belirsiz olmasından kaygı duyduğunu ifade etmektedir. Türkçe öğretmeni İrem de katılımcı sayısını yeni konuya geçme noktasında bir kriter olarak kabul etmektedir. Bununla birlikte bazı öğretmenler önemli konuları daha etkili bir şekilde anlatılabilmek için öğrencileri küçük gruplara ayırdığına dikkat çekmektedir. Fen bilimleri öğretmeni Yasemin ise yetişkin bireylerle yapılan görüşmelerde önceliğin sunulan içeriğe verildiği ve kıyafet gibi faktörlerin ikinci planda kaldığını ifade etmektedir.

Özetle çevrimiçi görüşmeler öğretmenlere dijital ortama geçiş, içeriğin güncellenmesi, basitleştirilmesi ve uyarlanması konularında yeni perspektifler sunmuştur. Geleneksel öğretim yöntemlerini dijital ortama entegre etmek, öğretmenler açısından büyük ölçüde uyum ve öğrenme gerektirmiştir. Çevrimiçi görüşmeler, öğretmenleri öğretim yöntemleri ve stratejilerini yeniden şekillendirerek teknolojiyi daha etkin bir şekilde kullanmaya itmiştir.

#### **4.1.4.2 Evde Çalışma Koşulları ve Aile Dinamikleri: İş ve Özel Yaşam Dengesi**

Öğretmenlerin pandemi zamanında karşı karşıya kaldığı evden çalışma modeli, iş yaşamında esneklik ve kolaylık sunarken, beraberinde bazı zorlukları da getirmektedir. Çevrimiçi platformlar yardımıyla gerçekleştirilen bu yeni çalışma biçimi; sadece profesyonel yaşamı etkilemekle kalmamış, aynı zamanda aile hayatı, odaklanma ve iş-yaşam dengesi üzerinde de büyük değişiklik meydana getirmiştir.

Bu noktada evden çalışma öğretmenlerin odaklanma becerilerini oldukça etkilemekte ve profesyonel, ciddi bir yaklaşım gerektirmektedir. Bu nedenle “*konsantrasyon/dikkat/odaklanma/ciddiyet*” kodu oluşturularak bu durum analiz edilmiştir. Buradan hareketle sınıf öğretmeni Gizem ve fen bilimleri öğretmeni Yasemin, dikkat ve

odaklanmanın, bu yeni öğrenme modelinde başarı için çok önemli unsurlar olduğunu dile getirmektedir. Ayrıca çevrimiçi ortamın sınırlamaları, öğretmenlerin öğrenciler ile iletişim kurma yollarını kısıtladığından, öğretmenlerin daha fazla konsantre olmalarını gerektirmektedir. Bu bağlamda biyoloji öğretmeni Ayşe, çevrimiçi ortamdaki dikkat dağıtıcı unsurların, öğrencilerin ve öğretmenlerin dikkatlerini sürdürmek için daha fazla emek harcamasını zorunlu kıldığına işaret etmektedir.

Ayrıca felsefe öğretmeni Barış da uzun süren toplantılarda odaklanmanın çok zor olduğunu ifade etmektedir.

Öte yandan öğretmenlerin, çevrimiçi görüşme sürecinde dikkatlerini dağıtan ve çevrimiçi görüşme sürecini zorlaştıran dış faktörlerden sıklıkla bahsettikleri görülmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin dikkatini olumsuz etkileyen bu faktörler “*dikkat dağıtan unsurlar*” kodu ile kodlanarak, söz konusu faktörlerin neler olduğu analiz edilmiştir. Analiz sonucunda dikkat dağıtan unsurlar tabloda (Tablo 4.6) ayrıntılı bir şekilde sunulmuştur.

**Tablo 4.6:** Çevrimiçi görüşmelerde dikkat dağıtan unsurlar.

<i>Dikkat Dağıtan Unsurlar</i>	<i>Öğretmen İfade Örnekleri</i>
<b><i>Gürültü:</i></b> <i>Ev içinde zil çalma, kapı açma, tadilat sesleri.</i>	“Mesela kapının zili çaldı kapıya kadar gidip açıyorsunuz bu dikkat dağıtıyor.” (Yönetici Kerem)  “Onun dışında alt katımızdaki dairede tadilat işi vardı. Matkap sesleri, onarım sesleri.” (Sınıf öğretmeni Mert)
<b><i>Konuşmalar:</i></b> <i>Ev içindeki diğer kişilerin konuşmaları, gürültüleri veya aile üyelerinin görüşmeye dahil olması.</i>	“Diğer insanlar varsa oda da ya da ani bir giriş ya da herhangi bir söz olursa evet dikkatim dağılıyor.” (Fen bilimleri öğretmeni Yasemin)  “Benim çocuk da o zaman daha küçüktü. Pat diye kapıyı açıp da anne şöyle böyle demesi, anne tuvaletim geldi falan böyle sessizce söylemeye de çalışsa ne kadar olsa da kapı açılıyor ve sen bakıyorsun ne var ne yok ne oluyor diye o tip şeyler oluyordu.” (Kimya öğretmeni Tuğba)  “Benim mesela eşim ders işlerken öğlen yemeğine geliyor tam ders saatinde yemek var mı diye sorabiliyor. Ben de hemen el işaretleriyle dersteyim işareti yapmaya çalışıyorum.” (Kimya öğretmeni Zehra)  “Ama sürekli ailenin müdahale etmesi hadi oğlum şöyle yapacaksın böyle yapacaksın demesi çok etkiledi.” (Özel eğitim öğretmeni Merve)

**Ev İçi Dinleme Faaliyetleri:**

*Ev içindeki diğer kişilerin sesli aktiviteleri örneğin; televizyon izleme, elektrik süpürgesi sesi.*

**Dış Sesler:**

*Komşuların sesleri veya dışarıdan gelen satıcı sesleri, trafik gürültüsü.*

**İstemsiz Mikrofon/Kamera****Etkinleştirme:**

*Açık unutulmuş mikrofonlar ve gereksiz açılıp kapanan kameralar ile öğrencilerin kameralarını kapalı tutmaları.*

**Teknik Sorunlar:**

*İnternet bağlantısının kesilmesi, toplantı yöneticisinin yaşadığı teknik sorunlar.*

**Öğrenci İlgisi Dağınıklığı:**

“Annelerin ortamda bulunması çocuğun dikkatini dağıtabiliyor. Annenin orada olması çocuğu rahatlatıyor, güven veriyor belki ama, aşırı güven de her şeyi konuşturur ya çocuklar her şeyi anlatıyor. Annesine sorup sorup anlatıyor.” (Anasınıfı öğretmeni Pınar)

“Aile üyeleri, kardeşlerin sık sık gelip ekrana gülümsemesi, el sallaması gibi durumlar dikkatimizi dağıtıyor.” (Türkçe öğretmeni Emre)

“Çocuk sessiz olsa da yan tarafta annesi televizyon seyrediyor televizyon sesi geliyor.” (Sınıf öğretmeni Arda)

“Arkada mutfaktan şakır şukur sesler geliyor.” (Anasınıfı öğretmeni Derya)

“Elektrik süpürgesi sesi geliyordu. Bunlar dikkatimi çekiyordu.” (Elektrik-elektronik öğretmeni Uğur)

“Komşum zilime bastı ve derste olduğum için kapıyı da açtım dersi böldüm.” (Biyoloji öğretmeni Ayşe)

“Örneğin yol kenarından, trafiğin yoğun olduğu bir yerden bu görüşmeler yapılıyor ise bu görüşmeyi olumsuz yönde etkileyebiliyor.” (Yönetici Kerem)

“Ya dışardan satıcı geçiyor satıcının sesi geliyor.” (Sınıf öğretmeni Arda)

“Çünkü herkesin birden mikrofonu açık olduğunda bana ve diğer çocuklara çok fazla ses geliyordu. O da dikkati dağıtıyordu.” (Sınıf öğretmeni Nilüfer)

“Mesela ders işlerken bir çocuğun mikrofonu açık anne oradan bağıyor ya da kızıyor.” (Türkçe öğretmeni İrem)

“Sesi açıp kapatmaları. Bir de kameralarını kapatıp kalkıp gidiyorlar bir şey yapıp geri dönüyorlar kameralarını açıyorlar.” (Sınıf öğretmeni Cansu)

“Bazen kameraların kapalı olması.” (Biyoloji öğretmeni Ayşe)

“Görüşme esnasında dikkatimizi dağıtan unsurlar internet bağlantısının kesilmesi.” (Meslek dersleri öğretmeni Zeynep)

“Toplantılarda anlatıcının çok fazla teknik anlamda sorun yaşamaması yani özellikle büyük toplantılarda.” (Sınıf öğretmeni Arda)

“Ekranda biz açık olmamıza rağmen oyun oynuyorlar.” (Fen bilimleri öğretmeni Yavuz)

<b>Dikkat Dağıtan Unsurlar</b>	<b>Öğretmen İfade Örnekleri</b>
<i>Öğrencilerin hareketleri, oyun oynamaları, başka aktivitelere odaklanmaları.</i>	“Öğrencilerin başka şeylerle ilgilenmesi.” (Sınıf öğretmeni Arda)
<b>Sohbet Yazışmaları:</b> <i>Chat kısmındaki yazışmalar.</i>	“Chat kısmında gereksiz yazışmalar rahatsız ediyor. Chat kısmı insanı rahatsız ettiği oluyor çok fazla soru olduğunda.” (Bilişim teknolojileri öğretmeni Seda)
<b>Amaç Dışı Konuşma:</b> <i>Görüşme esnasında gereksiz konuşmalar ve müdahaleler.</i>	“Gereksiz konuşmalar, gereksiz müdahaleler.” (Yönetici Kerem)
<b>Çoklu Görüntü Gösterimi:</b> <i>Ekranda aynı anda birçok kişinin görünmesi</i>	“Ekranda bölünmüş 20-30 tane insanın fotoğrafı bazen başkasına kayıyor.” (Beden eğitimi öğretmeni Ahmet)
<b>Okuyarak Sunma:</b> <i>Sunum yapan kişinin metni okuması</i>	“Onun haricinde katıldığım görüşmelerde sunum yapan kişinin bir metne bağlı kalıpta onu okuması.” (Tarih öğretmeni Esra)
<b>Öğrencinin Ekran Erişimi:</b> <i>Ekranın öğrenciler tarafından kullanılması, karalanması.</i>	“Mesela bazen ekranı herkese açıyorsunuz o ekranı öğrenciler kullanıyor gerçekten dikkatim dağılıyor.” (Sosyal bilgiler öğretmeni Şeyma) “Ekranın rasgele karalanması.” (Biyoloji öğretmeni Ayşe)
<b>Arka Plan:</b> <i>Arka plan görüntüleri.</i>	“Karşıda arkada bir tablo varsa ona takabilir veya herhangi bir sembol varsa.” (Felsefe öğretmeni Barış)
<b>Mekân:</b> <i>Görüşme yapılan mekân, ortam.</i>	“Sen kameradayken aile oturmuş arkada kahvaltı ediyor yani. Ya da baba yatıyor böyle şeylerle muhatap olduk.” (Sınıf öğretmeni Nilüfer) “Ne olabiliyor diğer arkadaşların içinde buldukları ortam olabiliyor.” (Beden eğitimi öğretmeni Ahmet)
<b>Evcil Hayvanlar:</b> <i>Evcil hayvanlar</i>	“Öğretmenim mutfakta internetimiz çok iyi çekiyor ben kahvaltıyı hazırlarken çocuk burada olsa olur mu, arkada tabak çanak sesleriyle birlikte biz çevrimiçi görüşme yapıyorduk.” (Anasınıfı öğretmeni Pınar) “Benim 2 tane de kedim var. Kediler de kapalı kapıyı hiç sevmez. Kapıyı kapatıp da ders yapamazsın ben onları da içeri alıyordum bazen. Bilgisayarın önünden bir kedi geçiyor düşünün.” (Kimya öğretmeni Tuğba)

Bu tablo, çevrimiçi görüşme esnasında öğretmenler ve öğrenciler tarafından karşılaşılan dikkat dağıtıcı faktörlere ilişkin kapsamlı bir inceleme sunmakta ve aynı zamanda

öğretmenlerin çevrimiçi eğitim sürecinde odaklanma ve konsantrasyonlarını korumak için gösterdikleri çabaları ve karşılaştıkları zorlukları ortaya koymaktadır.

Buradan hareketle etkili bir çevrimiçi ortam, odaklanma ve dikkat dağıtıcı faktörleri yönetme becerisine bağlıdır. Öğretmenler bu faktörlerin üstesinden gelmek ve görüşmelerin etkinliğini artırmak için çeşitli stratejiler kullanmışlardır. Bu stratejileri araştırmak amacıyla “*dikkat dağıtıcı unsurların kontrolü ve önlenmesi*” kodu oluşturulmuş ve aşağıdaki tabloda (Tablo 4.7) sunulmuştur. Bu kod, çevrimiçi ortamda dikkat dağıtan faktörleri en aza indirmek için uygulanan çeşitli yöntem ve çözümleri incelemektedir. Bu stratejiler, çevrimiçi eğitim ve görüşmelerin verimliliğini artırmak ve dikkat dağınıklığını azaltmak için kapsamlı bir yaklaşım sağlamaktadır.

**Tablo 4.7:** Çevrimiçi görüşme sırasında dikkat dağınıklığını önlemeye yönelik stratejiler.

<i>Dikkat Dağıtıcı Unsurların Bertaraf Edilmesi</i>	<i>Öğretmen İfade Örnekleri</i>
<b><i>Ev ve Çevre Kontrolü</i></b>	
<i>Öğretmenler sesi azaltmak ve konsantrasyonu artırmak adına evdeki en sessiz odayı kullanmayı tercih etmek</i>	“Bakıcı tutulabilir, büyükler gelebilir, komşu.” (Meslek dersleri öğretmeni Zeynep) “Çocuğu annesinin yanına bırakıyorum mümkün olduğu kadar.” (Felsefe öğretmeni Barış) “Benim evde de 2 tane çocuk var işte onların sesinden uzak olmak için ta en uzak odaya giderek önlem almaya çalışıyorum.” (Beden eğitimi öğretmeni Ahmet) “İşte mümkün olduğu kadar bütün çeldiricilerden uzak olmalarını istiyorduk. Kardeşlerin başka odaya alınması bu şekilde.” (Sınıf öğretmeni Nilüfer) “Ama bunun etkilerini en aza indirmek için odaya fazla insan almıyordum, bazen kapıyı kilitliyordum.” (Fen bilimleri öğretmeni Yasemin) “Ders esnasında odaya girişlerini engellemeye çalışıyordum. Kapıyı kapatıyordum.” (Fen bilimleri öğretmeni Yavuz)
<i>Evdeki diğer kişilerin özellikle kendi çocuklarının yakınında bulunmamasına özen göstermek</i>	
<i>Bakıcılardan ya da büyüklerden yardım istemek</i>	
<i>Odanın kapısını kapatmak veya odaya girişleri engellemek için fiziksel önlemler almak</i>	
<b><i>Teknoloji Kontrolü ve Yönetimi</i></b>	
<i>Mikrofon yönetiminin sağlanması için çeşitli stratejiler kullanılmaktadır: katılımcıların sesinin kapatmak ve sadece konuşma sırasında açmak.</i>	“Genelde sesleri kapatıyoruz. Ben söz verdiğimde öğrenci açıp konuşuyordu.” (Türkçe öğretmeni Emre) “En son kulaklık yoluna başvurduk çünkü hepimiz yüksek sesle konuşuyoruz.” (Biyoloji öğretmeni Aslı) “Bazen aile fertleri gelip kamera açık mı diye soruyorlar, kamerayı kapatıyorsun.” (Fen bilimleri öğretmeni Yasemin)
<i>Gürültüyü önlemek için kulaklık kullanmak.</i>	

<b>Dikkat Dağıtıcı Unsurların Bertaraf Edilmesi</b>	<b>Öğretmen İfade Örnekleri</b>
<i>Kamera yönetimi açısından farklı tercihler söz konusudur. Bazı öğretmenler, kameranın açık olmasını dikkat dağıtan bir unsur olarak algılamak, bazıları kapalı olmasını dikkat dağıtıcı bir unsur olarak algılamaktadır.</i>	<p>“Ben sürekli hem onların hem kendi kameramın açık olmasını istiyordum mutlaka.” (Sınıf öğretmeni Nilüfer)</p> <p>“Görüntü anlamında da mesela ekranda çok fazla kişi görmemeye çalışıyoruz onu ayarlayabiliyoruz daha az sayıda görmeye çalışıyorum o şekilde.” (Bilişim teknolojileri öğretmeni Seda)</p> <p>“Tabi teknoloji kısmını öğrenince öğrenciyi çıkarma falan.” (Kimya öğretmeni Zehra)</p>
<i>Çevrimiçi görüşme esnasında katılımcıların görüntülerini kapatma</i>	
<i>Öğrenciyi görüşmeden çıkarma</i>	
<b>Eğitim ve İletişim Yöntemleri</b>	
<i>Eğitimin etkinliğini artırmak ve dikkati çekmek için özellikle küçük yaş grubunda çeşitli görsel-işitsel materyaller (kuklalar, oyunlar, aktiviteler), ödüller, sürprizler, motive edici yöntemler kullanmak</i>	<p>“Ona uygun bir kukla çıkartıyorsun. Sonradan çocuklar aa bir şey çıkmış burada bu ne diye hemen bir toplanıyor.” (Anasınıfı öğretmeni Derya)</p> <p>“Dikkat dağınıklığını önlemek için yaş grubuna göre farklı bilmece, oyun, fıkra gibi bir şeyler anlatılabilir.” (Edebiyat öğretmeni Fatma)</p> <p>“Öncelikle motive etmeye çalışıyordum, öneminden bahsediyordum. İşte bak bunu böyle yaparsak sonrasında eğlenceli bir şey yapacağız.” (Sınıf öğretmeni Gülay)</p> <p>“O haftanın sonunda veya birkaç gün sonra size güzel bir sürprizim var, kâğıt katlama olabilir, bardak oyun olabilir, ritim çalışmaları gibi daha eğlence katarak motive etmeye çalışıyordum.” (Sınıf öğretmeni Gülay)</p> <p>“Öğrencilerin dikkatini çekecek uygulamalar kullanmaya çalıştım. Yani ders anlatma sırasında sadece kendimin anlatması değil işte değişik videolardan değişik sunular hazırlayarak.” (Sınıf öğretmeni Arda)</p> <p>“En iyi şekilde değerlendirelim süremiz kısıtlı şekilde sözlü uyarı yapıyorduk.” (Anasınıfı öğretmeni Pınar)</p> <p>“Dikkatini toparlayarak dinlersen sevinirim şeklinde uyarıyorum.” (Sınıf öğretmeni Cansu)</p> <p>“Öncesinde sınırları muhakkak çizmek gerekiyor. Bir fiziksel sınır yani mekân sınırı, zaman sınırı, konuyu sınırlandırmak, karşı konuşmayı sınırlandırmak yani tamamen bir çerçeveye oturtmak gerekiyor.” (Yönetici Kerem)</p> <p>“Ses tonumuzu biraz yükseltmemiz biraz düşürmemiz gerekebilir belki.” (Biyoloji öğretmeni Ayşe)</p>
<i>Dersin ve katılımcıların ihtiyaçlarına uygun olarak, ders materyalleri düzenlemek</i>	
<i>Ders öncesinde, sırasında ve sonrasında çeşitli sözlü uyarılar ve talimatlar oluşturarak katılımcıların dikkatini yönlendirmek</i>	
<i>İletişimde vurgu ve tonlama kullanmak</i>	

**Okul ve Aile İş Birliği**

*Okul yönetimi ve öğretmenler, velileri ve öğrencileri çevrimiçi görüşmeler sırasında nasıl davranılması konusunda bilgilendirmektedir.*

“Okul idaresi, velilere mesajlarla görüşme esnasında daha dikkatli olmaları gerektiğinin bilgilendirmesini yapmıştı.” (Fen bilimleri öğretmeni Yavuz)

*Ailelerden, çalışmalarını için uygun bir ortam oluşturmalarına ve dikkat dağıtıcı unsurları en aza indirmelerine yardımcı olmalarını istemek.*

“Ailelerinden bu konuda bize yardımcı olmalarını istedik. Karşılıklı diyalog şeklinde çözmeye çalıştık.” (Fen bilimleri öğretmeni Yavuz)

“Velilere de mümkün olduğu kadar çocukları boş bir odaya koyup, kardeşlerinin oraya girmemesi için gerekli önlemleri alın diyorduk.” (Sınıf öğretmeni Meltem)

“Bir de mutlaka aileden çocuğa çalışma ortamının uygun şekilde hazırlanmasını istiyordum.” (Sınıf öğretmeni Nilüfer)

---

Ev ortamındaki dikkat dağıtan bu faktörler sadece öğretmenin konsantrasyonunu etkilememekte, aynı zamanda ev ortamının mahremiyeti bakımından da ele alınması gereken önemli bir konu haline gelmektedir. Örneğin, görüşme esnasında kendi çocuklarının odaya girip çıkması, mikrofonların açık olması ya da aile üyelerinin beklenmedik bir anda odaya gelmesi öğretmenlerin mahremiyetini zorlaştıran faktörler arasında yer almaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin iş ve özel hayat arasındaki sınırları korumada zorlandıkları görülmüştür. Mahremiyet açısından karşılaşılan bu durum sadece öğretmenler için değil, katılımcı olan öğrenciler için de söz konusudur. Yani öğrencilerin de ev ortamları çevrimiçi görüşmeleri etkilemekte ve benzer mahremiyet sorunları ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla çevrimiçi görüşme süreci her iki tarafın da çaba göstermesini gerektirmektedir.

Diğer yandan eğitim ve diğer günlük faaliyetlerin çevrimiçi platformlara kayması, bu platformları hayatın merkezi haline getirmiş; günlük rutinler, öncelikler ve yaşam tarzı etkilenmiştir. Bu anlamda yaşanan değişime dair anlam birimleri “*günlük rutinin değişimi ve aile*” kodu altında toplanmış ve analiz edilmiştir. Örneğin sınıf öğretmeni Mert’e göre bu durum hayatın her alanını etkilerken, tarih öğretmeni Esra’ya göre daha çok “özel hayatı” etkilemektedir. Matematik öğretmeni Burak ile meslek dersleri öğretmeni Zeynep, günlük aktivitelerinin etkilendiğinden bahsetmektedirler. Hatta Zeynep öğretmen akşam saatlerine denk gelen toplantılardan dolayı yürüyüşe çıkamadığını vurgulamaktadır. Ayrıca sınıf



öğretmeni Ömer yapacağı işleri, randevuları bu toplantılara göre ayarladığını belirtmektedir. İngilizce öğretmeni Aylin ve özel eğitim öğretmeni Merve yemek saatlerinin değiştiğinin altını çizmekte; özellikle Merve öğretmen bu konuyu şöyle detaylandırmaktadır:

“Ailece yemeğe oturamadığımız, beraber toplanıp akşam yemeği yiyemediğimiz çok zamanlarımız oldu. Ben, oğlum, eşim üçümüzün de derslerinin olduğu zamanlar herkes bilgisayar başında yemeğini yedi.”

Merve öğretmen gibi tarih öğretmeni Esra da aile rutinlerinde yaptığı düzenlemeye dair şunları söylemektedir: “Mesela aile toplantısını o görüşme saatine veya aile çay saatini o görüşme saatine göre ayarlayıp ya öne çekip ya ileri atarak hayatımızda yer açtık bu görüşmelere.” Öte yandan sınıf öğretmeni Gülay “bazen planladıklarını yapamadığından” bahsetmektedir.

Ev içinde eş zamanlı gerçekleştirilen çevrimiçi dersler ve toplantılar, ev halkı arasında koordinasyon ile ilgili sorunlara da sebep olmaktadır. Bu bağlamda sınıf öğretmeni Meltem, evin hem çalışma alanı hem de yaşam alanı olarak kullanılmasının zorluğunu şöyle anlatmaktadır:

“İstediğin odaya istediğin zaman giremiyorsun. Dersler farklı saatler olduğu için sürekli sessiz kalmak zorundasın. Ev temizlemek istiyorsun, birileri ders yapıyor temizleyemiyorsun. Yemek yapacaksın gürültü yapamıyorsun. Bizim sosyal hayatımız tamamen altüst olmuştu o sene normal bir hayatımız yoktu.”

Ayrıca arka arkaya çevrimiçi görüşmelerin olduğu bir ortamda, sınıf öğretmeni Gizem “Bütün günüm Zoom’da ve bunları planlamak ile geçti.” şeklinde düşünmektedir. Üstelik elektrik-elektronik öğretmeni Uğur hafta sonu evde olmasına rağmen hobilerine dahi zaman ayıramadığını söylemektedir.

Bunların yanı sıra sınıf öğretmeni Alper “plansız yapılan, aniden çıkan görüşmelerin günlük aktivitelerini etkilediğini” dile getirmektedir. Çevrimiçi görüşmelerin günlük faaliyetler üzerindeki etkisi konusunda farklı bakış açılarına sahip öğretmenler de bulunmaktadır. Mesela anasınıfı öğretmeni Derya “Etkilemedi bence. Çünkü zaten kendi ortamınızdan yapıyorsunuz dersi. İşte 5 dakika arada bile kendi işinizi halledip hemen dönüş yapabiliyorsunuz.” derken, matematik öğretmeni Murat “Yani çok bir değişiklik olmadı

benim aktivitelerimde benim rolümde bir değişiklik olmadı. Normal mesleğimizi yapıyoruz, ekstra bir şey yapmıyoruz.” ifadesini kullanmaktadır. Fen bilimleri öğretmeni Mehmet ise bu duruma “Günlük aktivitelerimi etkilemiyordu çünkü normal okul saatleri içerisindeydi. Dolayısıyla ha okulda olacaktık ha evde olacaktık.” mantığıyla yaklaşmaktadır.

Ayrıca bu süreçte aile içi etkileşimlerde de değişiklikler gözlemlenmektedir. Bu değişiklikleri coğrafya öğretmeni Onur “E tabii ki eşime, çocuğuma ayıracağım zamanı ayıramadık. O vakitleri görüşmelere ayırmış olduk.” şeklinde anlatırken, İngilizce öğretmeni Aylin “Ortak paylaşımlar olmamaya başladı.” diyerek dile getirmektedir. Aylin öğretmen aynı zamanda bu dönemi “muhabbetin en az olduğu dönem” olarak tanımlamaktadır. Yine bazı söylemler de aile bağlarının zayıfladığını, aile üyeleri fiziksel olarak aynı ortamda olsa da ailece bir araya gelme alışkanlığının sınırlı olduğunu göstermektedir.

Diğer yandan sınıf öğretmeni Meltem o süreçte çok yorgun ve bitkin olduğunu bu sebeple “Yapmamız gereken şeyleri bile yapamıyorduk.” diyerek ifade etmektedir. Bu anlamda tarih öğretmeni Gamze, çevrimiçi görüşmeler sonrası hissedilen dinlenme ihtiyacını vurgulamakta ve yol açtığı zaman kaybının altını çizerek “Mutfağa 5’te gireceksen 7’de giriyorsun.” demektedir.

Bunun yanı sıra sınıf öğretmeni Cansu ev işleri ve sorumluluklarıyla, çevrimiçi görüşmeler arasında denge kurma çabasına dikkat çekmektedir.

Özetle çevrimiçi görüşmeler günlük yaşamdaki önceliklerin değişmesine ve bazı faaliyetlerin yeniden planlanmasına yol açmaktadır. Günlük ev işleri, çocuk bakımı ve diğer sorumlulukların paylaşılması olmak üzere ev işleri ile görüşmeler arasında denge kurmak zorlaşmaktadır. Mesleki sorumlulukları nedeniyle öğretmenlerin günlük ev işlerine ayıracak zamanları azalmakta ve bu durum, çevrimiçi görüşmelerin öğretmenin aile hayatı ve ev işleri üzerindeki etkisini vurgulamaktadır.

Günlük rutinlerdeki değişime ek olarak; bu süreçte öğretmenler sadece ders vermekle kalmamış, aynı zamanda farklı roller de üstlenmişlerdir. Bu bağlamda bilişim teknolojileri öğretmeni Seda, “Sonuçta aynı zamanda anneyiz, evde işlerimiz var. Rollerimiz tabii ki etkili oldu.” demiştir. Buradan hareketle, çevrimiçi görüşmelerin ve evden çalışmanın öğretmenlerin ebeveyn, eş veya çocuk gibi ailevi rolleri üzerindeki etkisi “çoklu roller ve

*karmaşa*” kodu oluşturularak, analiz edilmiştir. Öğretmenler çevrimiçi görüşmelerde çoklu rol olarak ifade edilen; aynı anda birden fazla role uyum sağlama ihtiyacını şu şekilde dile getirmektedirler:

“Bu süreçte evde olduğumuz için, sadece çalışan bir kadın olarak değildik.”  
(Matematik öğretmeni Elif)

“Ders bittiği anda gidiyorsun, yemeğinin altı yanıyorsa kapatıyorsun.” (Anasınıfı öğretmeni Derya)

“Komşum zilime bastı ve derste olduğum için kapıyı da açtım. Dersi böldüm. Gelemeyeceğimi söyledim. Bir yandan öğretmen rolünderken komşu rolüne geçtim.” (Biyoloji öğretmeni Ayşe)

“Rol olarak babalık rolü diyorsak, evet epey etkiledi. Sonuçta aynı ortam içerisinde hem öğretmenim öğrencilerle görüşmelerde bulunuyoruz. Hem de babayım çocuğum evde. Çocuğumun teneffüsü oluyor, boş arası oluyor orada babalık yapmaya çalışıyorum.” (Fen bilimleri öğretmeni Yavuz)

“Rollerimiz o tabii ki karışıyor çünkü ev ortamında. Çocuklar sizi öğretmen değil anne olarak gördüğü için yedi yirmi dört sizden beklentileri var.” (Kimya öğretmeni Zehra)

Örnek verilen alıntılardan da anlaşılacağı üzere öğretmenler; bir yanda öğretmenlik ya da çalışan rolü, diğer yanda ebeveyn, eş ve hatta komşu rolleriyle başa çıkmak zorunda kalmışlardır. Bu çoklu roller, Türkçe öğretmeni İrem’in günlük yaşantısında rol çakışması yaşamasına sebep olmuştur:

“Ben derse giriyorum ama çocuğum yan odada uzaktan eğitimde. Yeri geldi sistemden düştü, yeri geldi sorunlar yaşadı, mikrofonundan ses gitmedi. Başvuracağı kişi kim? Benim. Ben ders anlatıyorum. Bunları yürütmede yeri geldi sorunlar yaşadım.”

Üstelik bu rol karmaşasının eşler ve diğer aile üyeleri arasında stres ve çatışma düzeylerine etkisi, beraberinde bazı duygusal zorlukları da getirmektedir. Bu duygusal zorluklardan sınıf öğretmeni Meltem “Sinirli oluyorduk. Mesela çocuklara karşı eşe çünkü geriliyorsun.” diye bahsederken, beden eğitimi öğretmeni Ahmet “Zaman zaman aile ilişkilerini gerginleştiriyor.” gibi ifadelerle anlatmaktadır. Özel eğitim öğretmeni Merve ise “Çok

gergin, huzursuz, stresli ve bunu da ev içinde yeri geldi eşime yeri geldi çocuklarıma da bu ruhsal durumumu yansıttım.” şeklinde dile getirmektedir. Bu söylemlerin çocuklar ve eşe karşı daha az anlayış ve tahammüle yol açtığı görülmektedir. Diğer taraftan bazı öğretmenler, çevrimiçi görüşmelerin, rollerini etkilemediğine dair aşağıdaki gibi cümleler kurmuşlardır:

“Bu dönemde açıkçası çocuklarım yetişkin olduğu için rollerim açısından problem yaşamadım.” (Edebiyat öğretmeni Fatma)

“Rol açısından herhangi bir sıkıntı yok. Çevrimiçi görüşmede de yüz yüze görüşmede de mesleğim neyse o.” (Matematik öğretmeni Burak)

“Yok etkili olmadı eşim de öğretmen çocuk da yok biz de o yüzden çok sıkıntı yaşamadık açıkçası.” (Biyoloji öğretmeni Aslı)

Ancak matematik öğretmeni Murat, çevrimiçi görüşmeler ile sorumlulukları arasında denge kurmaya dikkat çekmektedir: “Yapılması gereken bir kendi mesleğinizin dışında hayatınızda var. Mesela çocuğumu okuldan almam gerekiyor. Ne yapacağım, oraya online koyamam ki.”

Genel olarak bakıldığında çevrimiçi görüşmeler öğretmenlerin aynı anda birden fazla rolü yerine getirmeye zorlamaktadır. Bu durum, öğretmenlerin yaşadığı koşullar, kişisel tercihler ve ev içi dinamiklere bağlı olarak değişiklik göstermektedir. Ancak aynı anda birçok rolü üstlenmek, stresli olmakta ve önemli ölçüde fiziksel ve zihinsel çaba gerektirmektedir.

Bununla birlikte evden çalışma, profesyonel ve kişisel yaşam arasındaki çizgiyi bulanıklaştırdığından, öğretmenler için yeni zorluklar ortaya çıkarmaktadır. Bu durumu incelemek için “*ev ve okulun iç içe geçişi/özel hayata müdahale*” kodu oluşturulmuş, iş ve ev hayatının çakışmasından kaynaklanan karmaşıklık araştırılmıştır. Özellikle sınıf öğretmeni Meltem’in “Yani bir aile hayatımız kalmadı öncelikle.” ifadesi söz konusu çatışmayı çok iyi vurgulamakta ve evden çalışma nedeniyle aile hayatının ihmal edilebileceğini veya ikinci plana atılabileceğini göstermektedir. Yine aynı şekilde Meltem öğretmeni “Evimiz okula dönüşmüştü.” diyerek; tarih öğretmeni Gamze “Her oda bir derslikti.” ifadesiyle aynı konuya dikkat çekmektedirler. Kimya öğretmeni Tuğba da “Ne evde oluyorsunuz ne işte oluyorsunuz, arada derede bir durum oluyor.” ifadesiyle, bu iç içe

geçmiş yaşam tarzını ima etmektedir. Diğer taraftan fen bilimleri öğretmeni Yavuz, iş ve özel yaşam arasındaki sınırların kalktığını, “gecenin bir vaktinde bile arayıp soru soran olduğunu” vurgulamaktadır.

Öte yandan evden çalışan öğretmenlerin deneyimleri yalnızca gündelik yaşamlarında değil, kişisel ve mesleki gelişimlerinde de etkili olmaktadır. Teknolojik gelişmeler ve pandemi gibi istisnai durumlar, geleneksel eğitim algısını değiştirmiştir. Öğretmenler artık sınıfın ötesine ve öğrencinin evine kadar uzanan bir role sahiptir. Bu bağlamda öğretmenlerin bu zorlu süreçten edindikleri önemli tecrübeler ve gelişim fırsatları, geleceğe dair bazı tahminlerde bulunmalarına zemin hazırlamaktadır. Bu tahminler “*geleceğe dair öngörüler*” kodu ile kodlanmış ve analiz edilmiştir.

Öğretmenlerin bu konu hakkındaki genel görüşü, çevrimiçi platformların risklerin yönetilmesinde giderek daha önemli hâle geleceği yönündedir. Bu nedenle çevrimiçi platformların değerinin ve öneminin gelecekte de tartışma konusu olmaya devam etmesi muhtemeldir. Özellikle pandemi sırasında birçok çalışan ve kurumun Zoom ve Teams gibi teknolojilere olan aşına olması, gelecekte olası kullanım için bir altyapı oluşturmaktadır. Mesela yönetici olan Kerem bu konu hakkındaki öngörüsünü “Günden güne artacağını düşünüyorum.” şeklinde dile getirirken, kimya öğretmeni Zehra “Ben gelecekte çok daha yoğun olacağını düşünüyorum.” demektedir. Ayrıca elektrik-elektronik öğretmeni Uğur, bu tür araçların gelecekteki etkinliği ve popüleritesinin temel belirleyicisinin, benimsedikleri ve kullandıkları kitle olacağını vurgulamaktadır.

Bu konuyla ilgili olarak; ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite gibi eğitim kademelerinde çevrimiçi görüşmelerin verimliliği konusunda farklı görüşler bulunmaktadır. Özellikle sınıf öğretmeni Arda ilkokul bazında olumsuz bulurken, elektrik-elektronik öğretmeni Uğur meslek lisesi bazında olumsuz bulmaktadır. Bu noktada farklı okul türlerinde çevrimiçi ortamların uygunluğunu değerlendirmek için, önceki bölümlerde alıntılanan ifadelerin bir sentezi kullanılmaktadır. Özellikle küçük yaş grubu denilen ilkokul ve okul öncesi yaş grubundaki çocukların uzun süreli odaklanma yeteneklerinin sınırlı olduğu, bu nedenle bilgisayar veya tablet başında derslere konsantre olmada ve uzun süre hareketsiz kalmada zorlandıkları belirtilmektedir. Buna ek olarak, ilkokulun çocukların sosyal becerilerini geliştirdikleri kritik bir dönem olduğu ve çevrimiçi görüşmelerde etkileşimin sınırlı olması

nedeniyle öğrencilerin sosyal gelişimini olumsuz etkilediği düşünülmektedir. Ayrıca bu yaş grubunun teknolojik araçları etkili bir şekilde kullanma becerileri gelişmediği için karşılaştıkları teknik sorunları çözmeye aileden destek istedikleri ve ders sürecine ailelerin de dahil olduğu vurgulanmaktadır. Ancak çocukların yanında ebeveynlerin olması gerekliliği aileler için yük oluştururken, öğretmenlerin kendilerini rahat hissetmeleri açısından sıkıntı oluşturabilmektedir. Son olarak, yine bu yaş grubunun fiziksel aktivitelerle ve el becerileriyle ilgili çalışmalara ihtiyacı vardır, fakat çevrimiçi görüşmeler bu tür aktivitelerle yeterince yer verememektedir. Bu nedenlerle yüz yüze eğitim, ilköğretim öğrencileri için sosyal, bilişsel ve fiziksel gelişim açısından vazgeçilmez olduğu yönünde görüşler mevcuttur. Diğer taraftan meslek liseleri için ise çevrimiçi ortamların yetersiz olduğu düşünülmektedir. Bu durumun arkasındaki ana sebepler arasında öğrenci profili, atölye çalışmalarının çevrimiçi ortamda gerçekleştirilmesinin zorluğu ve bu kısıtlamanın etkinlikleri sınırlaması yer almaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin el becerilerini yeterince kazanamadığı gözlemlenmektedir. Buna karşın Türkçe öğretmeni İrem, üniversite seviyesinde çevrimiçi görüşmelerin daha başarılı bir şekilde uygulanabileceğine dair görüş sunmuştur:

“Benim görevim çocukta öğrenme zevki oluşturmak. Bu açıdan bakarsak öğrenme zevki küçük yaşlarda başladığı için ben çocuklara dokunmak, görmek istiyorum bu zevki heyecanı verebilmek için. Bu çevrimiçi görüşmelerde çok sınırlı. Belki bir üniversite öğrencisi, öğretmeni buna ihtiyaç duymayacak.”

Nitekim üniversite öğrencileri teknolojiye daha hakimdir, bu da çevrimiçi platformları daha verimli kullanmalarını sağlar. Üstelik üniversite öğrencileri, daha bağımsız ve sorumluluk sahibi olduklarından, çevrimiçi görüşmeler için gereken çalışma disiplini korumaları daha kolaydır.

Diğer yandan çevrimiçi platformların yüz yüze etkileşimlerin tamamlayıcısı olabileceği, ancak onun yerini alamayacağını anasınıflı öğretmeni Pınar, “Gelecekte yaygınlaşır ama o insani değerler, o iletişim, o gülümseme... Zaruriyet dışında çok olsun istemem.” şeklindeki görüşüyle vurgulamaktadır.

Buna ek olarak sınıf öğretmeni Gizem ise “Belki ileride karma eğitim yapılabilir diye düşünüyorum. Uzaktan yüz yüze gibi.” ifadesiyle hibrit modele dikkat çekmektedir. Gizem

öğretmeni destekleyen bilişim teknolojileri öğretmeni Seda da şöyle demektedir: “O yüzden yeri geldiğinde hayatımızı kolaylaştırmak için online ama yeri geldiğinde hem iletişim hem sosyalleşmek anlamında da yüz yüze. Hibrit sistem olarak devam etmeli diye düşünüyorum.” Bu da öğretmenlerin tamamen çevrimiçi bir modele geçilmesinden yana olmadıklarını, ancak teknolojinin sunduğu fırsatlardan yararlanılması gerektiğini göstermektedir.

Aynı zamanda, Metaverse gibi yeni teknolojilerle eğitimin nasıl verilebileceğine ilişkin tahminler ve beklentiler de bulunmaktadır. Metaverse ve sanal gerçeklik gibi teknolojik gelişmelerin eğitimi daha etkileşimli ve görsel hâle getirmesi beklenmektedir. Matematik öğretmeni Burak bu konu hakkında şöyle demektedir:

“Açıkçası ben konuyla ilgili çok yol katedileceğini düşünüyorum. Metaverse dünyasında bir matematik sınıfı, matematik dersi nasıl işlenir, yapılabilir mi? Metaverse ile o sanal gözlük ile içeri girdiği zaman o kareyi eline alsın, döndürsün, o kesirleri sayı doğrusunu baktığı zaman sonsuzluğu görsün ki muhtemelen böyle şeyler yapılacak diye düşünüyorum. Bunu biz görürüz, göremeyiz, ne zaman görürüz bilemiyorum ama muhakkak gelecekte bu deneyimin fazlasıyla geri dönüşü olacaktır diye düşünüyorum.”

Hatta kimya öğretmeni Zehra’ya göre öğretmenlik gibi bazı meslek dallarının belki de tamamen ortadan kalkabileceği, bunun için yavaş yavaş hazırlanmak gerektiği belirtilmekte ve geç bile kalınmış olabileceği vurgulanmaktadır. Veya sosyal bilgiler öğretmeni Şeyma’nın yorumu, öğretmenliğin köklü bir dönüşüme uğrayabileceğini düşündürmektedir:

“Bence ileride dünya zaten böyle olacak, hepimiz eve kapanıp. Dünya buna doğru evriliyor, gidiyor. Biz ne kadar istemesek de reddetsek de gelenekçi kısma hâkim olmaya çalışsak da. Bugün çocuklarımızın birçoğu da bunu yapıyor. Aman hocam gerek yok internetten getir yani. Getir. Yemeği de getir, onu da getir ama zamanla bilgiyi de getir olacak bence.”

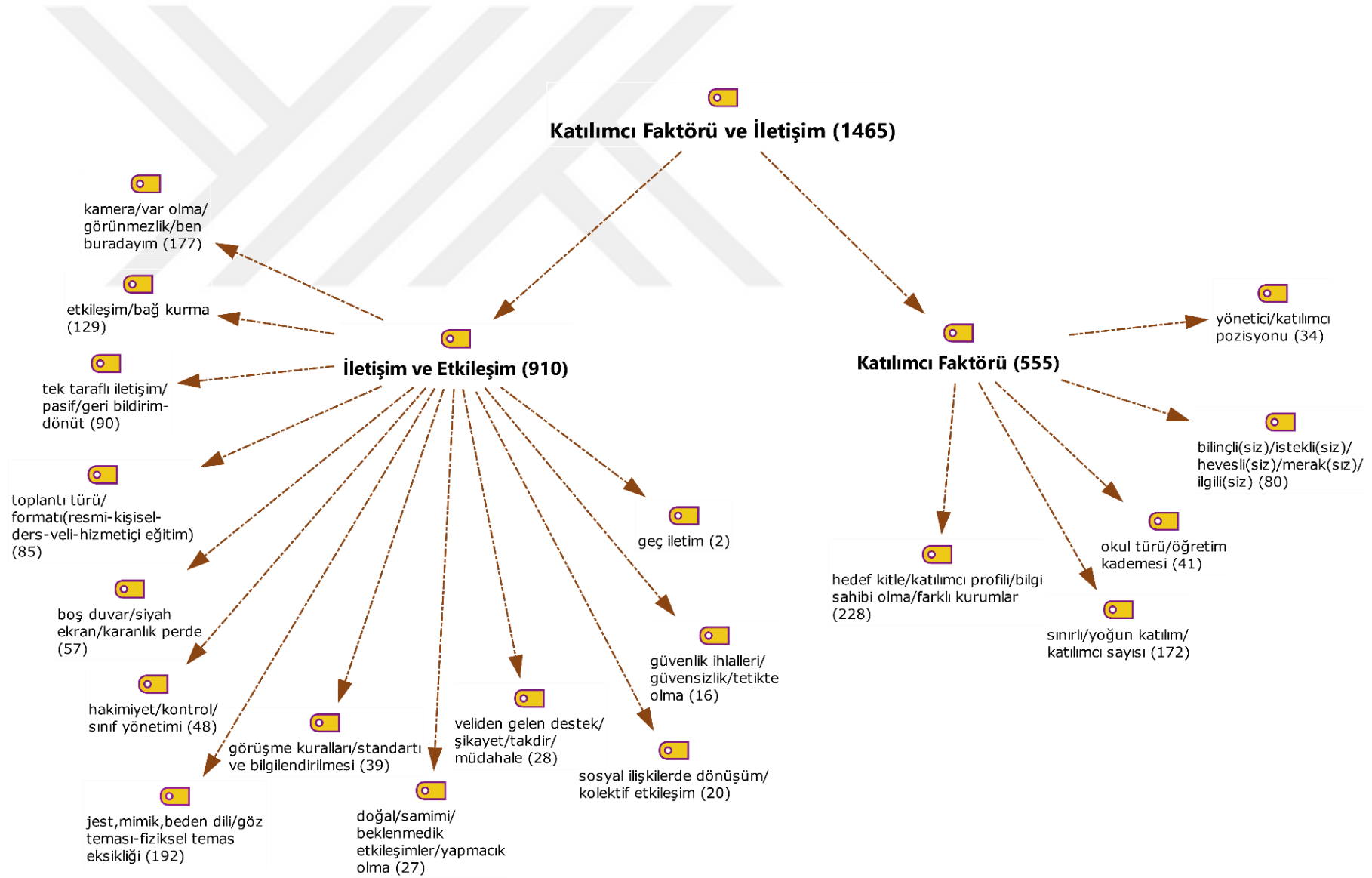
Bunların yanında edebiyat öğretmeni Fatma, çevrimiçi platformların dengeli bir şekilde, aşırıya kaçmadan kullanılması, gerektiğine dikkat çekmektedir. Sınıf öğretmeni Mert de “Bundan sonra da olacak. Ama işte ne kadar verimli olur, yöntemini mi değiştirmeliyiz? Bir yerlerde bir yanlışlık var, bir eksiklik var.” diyerek mevcut sistemin düzenlenmesine dair görüşünü ifade etmektedir.

Buna karşılık İngilizce öğretmeni Aylin ile fen bilimleri öğretmeni Yavuz, gelecekte bu platformlara dair kullanımı tercih etmediklerini belirtmektedirler.

#### **4.1.5 Katılımcı Faktörü ve İletişim**

Bu tema, özellikle pandemi döneminde çevrimiçi görüşmeler yoluyla gerçekleştirilen iletişim ve etkileşim sürecini incelemektedir. Çevrimiçi görüşmeler, öğrencilerin öğrenme öğretmenlerin ise öğretme deneyimine yeni bir boyut kazandırmıştır. Öğrencilerin pasifliği ve öğrenci katılımında yaşanan zorluklar, iletişim eksiklikleri bu temanın ana odağını oluşturmaktadır. Bu bağlamda katılımcıların profili, tutumları ve deneyimleri iletişim ve etkileşim dinamiklerini etkilemektedir. Katılımcıların hazır bulunuşluğu, özellikle öğrenci-öğretmen etkileşiminde çevrimiçi öğrenme deneyimini şekillendirmede önemli bir rol oynamaktadır. Ayrıca farklı özelliklere sahip katılımcılar iletişimin niteliğini değiştirebilmektedir. Bu bakımdan çevrimiçi görüşmelerde, iletişim sorunlarının üstesinden gelmek ve etkileşimi artırmak için katılımcı faktörünün incelenmesi oldukça önemlidir.





**Şekil 4.6:** Katılımcı faktörü ve iletişim kod alt kod modeli.

#### 4.1.5.1 İletişim ve Etkileşim

Bu bölüm, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımına ve öğretmenlerin buna nasıl karşılık verdiği odaklanmaktadır. Öğretmenler tarafından sıklıkla üzerinde durulan iletişim eksiklikleri, öğretmenlerin öğrencilerin ihtiyaçlarını anlama ve onlara etkili bir şekilde rehberlik etme becerilerini engelleyebilmektedir. Buradan hareketle iletişim ve etkileşim konuları özellikle de öğrenci-öğretmen etkileşimi, öğrenci katılımı ve geri bildirim konularında yaşanan iletişim sorunları ele alınarak; öğrenci pasifliği ve öğretmenlerin geri bildirim sağlama ve katılımı teşvik etme konusunda karşılaştıkları zorluklar vurgulanmaktadır. Hatta sosyal ilişkilerin ve etkileşimlerin geçirdiği dönüşümü de gözler önüne sermektedir.

Bu nedenle, öğretmenlerin çevrimiçi görüşme sürecinde öğrencilerle iletişim kurma çabalarına karşılık gelen anlam birimleri “*etkileşim/bağ kurma*” kodu altında toplanarak, analiz edilmiştir. Matematik öğretmeni Murat “Çocuklarla diyaloga girebilmek önemlidir.” diyerek bu konunun altını çizmektedir. Pandemi gibi insanların yalnızlaştığı bir dönemde; çevrimiçi görüşmeler yoluyla öğrencilerle iletişimde bulunma, öğrencilerin kendilerini yalnız hissetmemelerine yardımcı olurken, aynı zamanda öğrenciler ve öğretmenler arasında bir bağ kurarak, duygu paylaşımına zemin hazırlamaktadır. Üstelik bu duygusal bağ, öğretmenler için de duygusal açıdan olumlu bir etki oluşturmakta ve İngilizce öğretmeni Aylin tarafından “Bu süreçte bizimle bağ kurarak, bu felakette hem muhabbet hem halleşme oldu. Yalnız olmadıklarını hissettirdi açıkçası bize de.” şeklinde dile getirilmektedir.

Çevrimiçi ortamda özellikle mikrofon, kamera ve sohbet özelliklerini kullanarak etkileşimde bulunma, süreci canlı ve etkili kılmaktadır. Fen bilimleri öğretmeni Mehmet “Ama katılım sağlayanlarla çok zevkli dersler işledim.” derken anlatmak isteği tam da budur. Ayrıca öğretmenler, öğrencilerle çevrimiçi ortamda etkileşimde bulunmanın zorluğundan bahsetmekte ve iletişimi artırmak için farklı yöntemler kullanmaktadırlar. Örneğin, özel hitaplar ve sorular aracılığıyla öğrencilerle sağlıklı bir diyalog kurmaya çalışmaktadırlar. Türkçe öğretmeni İrem bu çabasını “O kitapların özetini de çocuklardan anlatmasını isteyerek, her birinin konuşmasını sağlayarak, etkileşimi en üst seviyeye çıkardım.” diyerek anlatmaktadır. Diğer taraftan sosyal bilgiler öğretmeni Şeyma, çevrimiçi görüşmeler sayesinde teneffüs aralarında yapılan çeşitli paylaşımlara ve etkileşimlere dikkat çekerek, şunları belirtmektedir:

“Zoom bizi aslında uzaklaştırmadı aksine yakınlaştırdı bizi. Ortak paylaşımlarımız ortaya çıktı. İstedikleri videoları paylaşabildiler teneffüs sırasında. Bu onlarla paylaşım arttıkça bağlarımızın da artmasına sebep oldu. Okuduğumuz kitapları paylaştık, izlediğimiz filmleri, takip ettiğimiz kanalları.”

Öğretmenin bu ifadesi aynı zamanda bir kolektif etkileşim örneğidir. Bireyler ayrı yerlerde olmalarına rağmen ortak faaliyetlerde bulunabilmektedir. Bu etkileşimler sosyal bağlantı, aidiyet duygusu ve dayanışma ihtiyacını karşılarken aynı zamanda grup içinde ortak bir bilinç ve birlikteliği de teşvik etmektedir. Bu anlamda anasınıfı öğretmeni Pınar çocukların yaşadığı bu sosyal etkileşim ihtiyacını şu şekilde dile getirmektedir:

“Çocukların sosyal aktivitesi bizdik. Anne ve biz. Anneler çok istiyorlardı bu yüzden. Hocam bugün tekrar ders yapacak mısınız? O yüzden biz de mümkün olduğunca yapmaya çalışıyorduk.”

Üzerinde ısrarla durulan bir diğer konu da öğrencilerin pasifliğidir ve biyoloji öğretmeni Ayşe şöyle tanımlanmaktadır: “sorduğum sorulara kendim cevap veriyorsam”. Bu etkileşim eksikliği, tek taraflı iletişime dönüşerek, öğrenme sürecinin etkinliğini azaltmaktadır. Bu amaçla “*tek taraflı iletişim/pasif/geri bildirim-dönüt*” kodu oluşturularak, bu durum analiz edilmiştir. Bu konuda öğretmenlerin dikkat çekici ifadeleri şöyledir:

“Pasif bir dinleyici kitlesine ders anlatmak yorucu.” (Edebiyat öğretmeni Fatma)  
“Düşünsenize orada kendi kendinize bağıyorsunuz bir şeyler anlatıyorsunuz.”  
(Sınıf öğretmeni Gizem)

“Çocuklar çevrimiçi evet ama benim sorularıma cevap vermiyor.” (Türkçe öğretmeni İrem)

“Yani karşınızdaki insanlar yoklar, boşluğa konuşuyor gibisiniz.” (Fen bilimleri öğretmeni Yasemin)

“Sen boşa konuşmuş olursun bir nevi kamera çekimi yapmış olursun.” (Yönetici Kerem)

Yaşanan bu iletişim eksikliği sonucunda, fen bilimleri öğretmeni Mehmet, karşı tarafın ne öğrendiğini veya öğrenemediğini değerlendirmenin zorlaştığını belirtmektedir. Kısacası

kimya öğretmeni Tuğba'nın belirttiği gibi “Ben mi anlatmışım, YouTube'dan video mu izlemiş, bir farkı yok aslında, öyle oluyor.” durumu yaşanmaktadır.

Buna ek olarak, kimya öğretmeni Tuğba çevrimiçi görüşmelerde iletişim kurmanın zahmetli bir iş olduğunu şöyle vurgulamaktadır:

“Çocuk bir soru soracak ama sormuyor bana. Mikrofonu açıyor, kapatıyor falan sürekli böyle bir şey var. Çocuklarda bir süre sonra bırakıyorlar yani sormasam da olur.”

Ayrıca matematik öğretmeni Burak, çevrimiçi görüşmeleri sosyalleşme açısından şöyle değerlendirmektedir:

“Öğretmenler odasına girdiğinde toplantı öncesinde sonrasında insanlarla yüz yüze muhabbet edebilecekken, o olmadığı için ister istemez sosyallik açısından negatiflik oldu. Toplantı öncesinde, toplantı sonrasında yüz yüze oturulup yapılan muhabbetlerden mahrum kalmış olduk.”

Bu nedenle çevrimiçi görüşmelerin genellikle yüz yüze toplantılarda mevcut olan sosyal etkileşim ve ara konuşmalardan yoksun olduğu ve katılımcılar arasında sınırlı sosyalleşmeye yol açtığı düşünülmektedir. Hatta bazı öğretmenlerin “sosyalleşme kalmıyordu”, “asosyal bir ortam” diyerek de ifade ettiği görülmektedir.

Bunların yanı sıra Türkçe öğretmeni İrem, ses ve görüntü akışının birbiriyle uyumlu olmadığını, bu durumun iletişimin bütünlüğü bozduğunu ve sırf bu yüzden iletişim kurmakta çekindiğini dile getirmektedir. Benzer anlama gelen bir diğer ifade de sınıf öğretmeni Gülay tarafından şu şekilde dile getirilmektedir: “Biraz geç iletebiliyor oraya öğrencilerin hareketleri. Öğrenci okuyor görünüyor ama okumuyor. Ben onu okuyor fark ediyorum. Okumadığını fark edemiyorum.”

Bununla birlikte öğretmenler çevrimiçi ortamda sessiz sözsüz iletişim olarak adlandırılan jest, mimik, yüz ifadesi ve beden dilinin önemini de tartışmaktadır. İngilizce öğretmeni Aylin “en büyük sorun buydu” derken söz konusu durumu vurgulamaktadır. Aynı şekilde matematik öğretmeni Murat “Ama her zaman öğrenci öğretmen birbirini görecek, online da olsa görecek.” diyerek bu ipuçlarının ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Bu

bağlamda görüşmelerde *jest, mimik, beden dili, göz teması, fiziksel temas eksikliği* ve bu durumun öğretmenleri ve verilen eğitimin kalitesini nasıl etkilediği analiz edilmiştir. Özellikle tarih öğretmeni Esra okulda dersi anlatırken “öğrencinin duruşu, bakışı, yüz ifadesi bile o konuyu anlayıp anlamadığını geri dönüt verirken; bu görüşmelerde yüzde yüz yakalama ihtimalimiz olmadı.” derken sessiz sözsüz iletişimin eğitimde ne kadar önemli olduğuna dikkat çekmektedir.

Üstelik birçok öğretmen; kamera kullanımı ile *jest, mimik, beden dili* gibi görsel ipuçlarını ilişkilendirme eğilimindedir. Hatta matematik öğretmeni Murat “Yakalayamıyoruz zaten ekranlarını kapatıyorlar çoğunluğu.” diyerek bu ilişkilendirmeyi doğrulamaktadır. Yine bu konu hakkındaki rahatsızlıklarını Sosyal bilgiler öğretmeni Şeyma “herkes karanlık bir perdenin arkasında”, sınıf öğretmeni Arda “karşımda siyah ekran, duvara anlatmışım”, kimya öğretmeni Tuğba “boşluğa ders anlatıyorsunuz” gibi cümlelerle ifade etmektedirler. Sosyal bilgiler öğretmeni Şeyma ise öğrencilerin kamerasının kapalı olduğu durumlarda “Bir aç senin o güzel yüzünü bir göreyim, ya da ne düşünüyorsun bir gözünün içine bakayım, yakınlaştırayım seni acaba anlamış mısın bir ışıltı var mı yok mu?” şeklindeki yaklaşımıyla, öğrencinin konuya tepkisini, anlama düzeyini ve belki de konuya olan ilgisini veya duygusal bağını ölçmeye çalışmaktadır. Bunun yanı sıra matematik öğretmeni Murat öğrencilerin sözleri ve davranışları birbiriyle tutarsız olduğunda, beden dilinin önemli ipuçları sağlayabildiğini şu örnekle anlatmaktadır:

“Çocuğun size bakarken ki el hareketini görmüyoruz mesela. El hareketi bile o çocuğun gerçekten mi söylediğini yoksa korkarak mı söylediğini anlayamıyoruz. Bir elini sıkarak evet der, bir de evet hocam der. Onlar farklı şeyler. Dolayısıyla sadece duyuyoruz o da ister istemez hisleri daraltıyor.”

Benzer şekilde fen bilimleri öğretmeni Mehmet “Onların nasıl tepki verdiklerini, bize sinirlendiler mi sinirlenmediler mi, hoşlarına mı gitti gitmedi mi bunları yüz yüze de anlayabiliyoruz ama çevrimiçinde kesinlikle anlaşılıyor.” demektedir. Dolayısıyla, yüz yüze iletişimde öğretmenler öğrencilerin yüz ifadelerini ve diğer sözsüz ipuçlarını daha doğru bir şekilde değerlendirebilirken, çevrimiçi ortamda bu detayların kaybolduğunu belirtmektedir.

Sessiz sözsüz iletişimde yaşanan bu durum, çevrimiçi ortamda sesin ve işitsel algının önemi artırmakta ve ses, iletişimde önemli bir rol oynamaktadır. Nitekim bu konuyla ilgili meslek dersleri öğretmeni Zeynep “biraz sese tabi oluyorsun” derken, edebiyat öğretmeni Fatma “vurgu ve katılımcıların ses tonlamalarından yorgun mu, üzgün mü onu anlamaya çalışıyorsun, sadece ses tonundan hareketle yakalanabiliyor” demektedir. Matematik öğretmeni Murat ise “beş duyu organından sadece kulağı kullanıyoruz Zoomda” ifadesini kullanmaktadır.

Diğer yandan fen bilimleri öğretmeni Mehmet, öğretim tarzını öğrencilerin jest ve mimikleri gibi sözel olmayan ipuçlarına göre ayarladığını vurgulamaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin gözlemleri; öğrencilerin anlama düzeyleri, ilgileri ve duygusal durumları hakkında değerli bilgiler sağlayabilmektedir. Kısacası jestler, mimikler ve yüz ifadeleri çevrimiçi platformlar aracılığıyla sınırlı bir şekilde iletilebilse de gerçek bir yüz yüze etkileşimle aynı düzeyde duygusal derinlik ve sıcaklık sunamamaktadır. Böylece sosyal bilgiler öğretmeni Şeyma’nın “aslında bir insanın gözünün içine bakmadan konuşmak gibi bir şey” dediği durum yaşanmaktadır.

Öte yandan sosyal bilgiler öğretmeni Şeyma çevrimiçi görüşmelerde “Dokunsal veya kinestetik olayınız eksik burada. Kinestetik eksik kalması öğretmen ile öğrencinin iletişiminin tam olmaması anlamına geliyor.” demektedir. Yine benzer şekilde fen bilimleri öğretmeni Yavuz, öğrencileriyle “yan yana olsam da anlatayım dediğim konular oldu” derken, kinestetik ve dokunsal öğrenmenin etkileşimleri kolaylaştırdığını, bunun da konuların daha iyi ifade edilmesine ve öğrencilerin bunları daha iyi kavramasına yardımcı olduğunu belirtmektedir. Aynı durumun sınıf öğretmenleri Gizem ve Arda tarafından “öğrencilerime dokunmam gerekir” ve “elini de tutmam lazım yaparken görmek için” gibi cümlelerle ifade edilmesi, fiziksel temasın bir konuyu açıklarken veya öğrencilere gösterirken ne kadar faydalı olabileceğini göstermektedir. Rehberlik öğretmeni Selin ise kendi branşı gereği farklı bir açıdan yaklaşmakta ve “biri yaramazlık yaptığında onun gidip omzuna kendine çeki düzen ver diye dokunamıyorsun” demektedir.

Tüm bunlara rağmen bu süreçte çevrimiçi iletişim; eğitimden iş toplantılarına, resmî toplantılardan arkadaş ve aile görüşmelerine kadar birçok farklı alanda kullanılmaktadır. Bu amaçla “toplantı türü/formatı” kodu oluşturulmuş ve toplantılar resmi, kişisel, ders, veli, hizmetiçi eğitim gibi türleri açısından analiz edilmiştir.

Özellikle biyoloji öğretmeni Aslı; o dönem arkadaşlarıyla çay, kahve içmek, sohbet etmek amacıyla bu toplantıları düzenlediklerini çünkü o dönemde resmi toplantıların çok fazla olması nedeniyle yorulduğunu belirtmektedir. Bu, çevrimiçi görüşmelerin o süreç için sosyal ihtiyaçları karşıladığını göstermektedir. Benzer şekilde meslek dersleri öğretmeni Zeynep, söz konusu arkadaş toplantılarının kendisini rahatlattığını ve bu toplantılarda Zoom yorgunluğu hissetmediğini söylemektedir. Aynı zamanda Zeynep öğretmen, resmi toplantılarda sayının önemli olduğunu ancak arkadaş toplantılarında bir kişinin bile yeterli olduğunu vurgulamaktadır. Yine rehberlik öğretmeni Selin de bireysel görüşmelerin yorucu olmadığını dile getirmektedir.

Bunun yanı sıra toplantı türünün öğretmenlerin duygu durumları üzerinde de etkili olduğu görülmektedir. Mesela edebiyat öğretmeni Fatma, “Eğer resmi görüşmeler ise tedirgin olabiliyorum.” derken, fen bilimleri öğretmeni Yasemin “resmiyetten kaynaklanan heyecan oluyor” demektedir. Aynı yaklaşım Türkçe öğretmeni Emre’nin “Öğrencilerle ders anlamadınsa değil ama Milli Eğitimin toplantılarında, orada sıklıkla olumsuz duygu ve düşüncelere sahip oluyoruz.” ifadesinde de görülmektedir. Ayrıca Emre öğretmen, görüştüğü kişilere göre (örneğin üst makam) ve görüşme formatına göre kılık kıyafetin değiştiğine vurgu yapmaktadır.

Diğer taraftan toplantı türüne bağlı olarak, kamera kullanımı da farklılık göstermektedir. Genellikle ders toplantılarında katılımcılar arasında etkileşimi artırmak için kamera kullanımı teşvik edici olarak kabul edilirken, büyük kurumsal veya resmi toplantılarda kamera kullanımının zorunlu olmadığı düşünülmektedir. Ancak bazı öğretmenler, resmi toplantılarda kameranın gerekliliğine inanmaktadır. Diğer yandan elektrik-elektronik öğretmeni Uğur, ders amacının dışında yapılan örneğin genel kurul toplantıları, sendikal toplantılar ve veli toplantıları gibi toplantıların çevrimiçi ortama daha uygun olduğuna dikkat çekmektedir.

Dolayısıyla öğretmenlerin görüşleri her toplantı türünün kendine has özellikleri, kendi dinamikleri, kendi ihtiyaçları ve beklentileri olduğunu vurgulamaktadır.

Ayrıca öğretmenler görüşme esnasında iletişimin sağlanması, öğrenme ortamının oluşturulması ve öğrenciler arasındaki ilişkilerin yönetilmesi sürecinde de birtakım zorluklar yaşadıklarını ifade etmektedirler. Özellikle çevrimiçi ortama hâkim olmak ve olası sorunlara

müdahale etmek söz konusu olduğunda, çeşitli sınırlamalar ve zorluklarla karşılaştıklarını bildirmektedirler. Bu nedenle “*hakimiyet/kontrol/sınıf yönetimi*” kodu oluşturularak, bu durum analiz edilmiştir. Özellikle Sınıf öğretmeni Nilüfer ile yönetici olan Kerem’in ifadeleri bu durumun sebebini açıklar niteliktedir:

“Okulda çocuklarla göz göze yüz yüze. Her şey senin kontrolün altında ama görüşmelerde bu kontrol 20, 25, 30’a bölünüyor. Hiçbir şey senin kontrolünde değil. Sadece kendi ortamın kontrolünün altında.” (Sınıf öğretmeni Nilüfer)

“Uzaktan görüşmelerde mekân uzak olduğu için anında müdahale etmen söz konusu değil.” (Yönetici Kerem)

Bu süreçte öğretmenlerin dersin akışını sürdürmesi de zorlaşabilmektedir. Üstelik süreç kamera ve mikrofon kullanımı gibi teknik faktörler nedeniyle daha da karmaşık hâle gelmektedir. Özellikle öğrenciler çevrimiçi görüşme programlarının teknik özelliklerini kullanarak (“ekranı kaplama”, “chati kötüye kullanma”, “başka sınıflardan öğrencilerin görüşmeye katılıp, bağırıp çağırması”) dersi bozabilmektedirler. Buna karşın öğretmenler, çevrimiçi görüşme programlarının sağladığı bazı kolaylıklar sayesinde öğrencilerin mikrofonlarını kapatarak ya da ekran karalama özelliğini engelleyerek bu zorluklarla mücadele etmeye çalışmaktadır. Mesela fen bilimleri öğretmeni Yavuz “gürültülü durumlarda tek tıkla seslerini kesebiliyorduk” demektedir. Özetle alıntılar çevrimiçi ortamda disiplini ve sınıf yönetimini sağlamanın zorluklarını vurgularken, bu zorlukların üstesinden gelmek için öğretmenlerin teknolojik araçları etkin bir biçimde kullanmaları gerektiğini de göstermektedir.

Aynı zamanda öğretmen görüşleri, Zoom gibi platformların iletişimin doğallığını ve sıcaklığını nasıl etkilediğine dair fikir vermektedir. Tarih öğretmeni Gamze “Zoom ’da herkes daha doğal, herkes kendi evinden katılıyor.” derken, benzer düşüncelere sahip anasınıfı öğretmeni Pınar şu cümleleri kurmaktadır:

“Şu andaki fikrim eğer karşı tarafta kabul ederse bundan sonraki süreçlerde yüz yüze görüşemiyorsam eğer kesinlikle WhatsApp üzerinden görüntülü arama ile görüşürüm. Çünkü ben ifadenin, ses tonunun, mimiğin çok değiştiğini düşünüyorum. Tüm ifadeyi, tüm görüntüyü, tüm duygularını karşı tarafa yansıtıyor sen de ona yansıtıyorsun.”



Ancak yönetici olan Kerem, tarih öğretmeni Gamze ile anasınıfı öğretmeni Pınar'ın bakış açılarıyla ters düşmektedir:

“Jestleri, mimikleri yapmak için birazcık yapmacık hareket ediliyor. Uzaktan olduğunda karşı tarafa şirin gözükmeğin örneğinin beni şöyle görsün böyle görsün. Kameranın dışına çıktığı zaman bambaşka olabiliyor.”

Fakat biyoloji öğretmeni Ayşe, çevrimiçi ortamda espri yapma durumunun olmadığını söylerken; kimya öğretmeni Tuğba, espri yapılsa dahi ekranın soğukluğu nedeniyle bunun anlamadığını ve yüz yüze derslerdeki o sıcak atmosferin yakalanamadığını ifade etmektedir. Aynı şekilde sınıf öğretmeni Gülay'a göre de ekran, soğuk bir ortam oluşturmakta ve o samimiyeti verememektedir.

Buna ek olarak öğretmenler, ebeveynlerin çocuklar üzerindeki etkisi ve öğretmen-ebeveyn iletişimi ile ilgili konuları ele almakta ve ebeveynlerin çevrimiçi ortamlardaki rolünü tartışmaktadır. Bu sebeple “*veliden gelen destek/şikâyet/takdir/müdahale*” kodu oluşturularak; velilerin katkıları, müdahaleleri, iş birliği, sorumlulukları, denetimleri ve geri bildirimleri incelenmiştir. Bu noktada sosyal bilgiler öğretmeni Şeyma “Ailelerden teşekkür edenler oldu.” ifadesini kullanırken, fen bilimleri öğretmeni Yavuz, bazı velilerin “benim çocuğum bu konuda sorun yaşıyor, tam anlamıyor” şeklinde şikâyette bulduklarını söylemektedir.

Bunun yanında Türkçe öğretmeni İrem, “Öğrenciye sorduğum soruya velinin cevap verdiğine şahit oldum.” diyerek velilerin görüşmelere dâhil olmasından duyduğu rahatsızlığı dile getirmektedir. Ayrıca İrem öğretmen “Öğrenci yanlış söylüyor veli oradan kızıyor.” diye de devam etmektedir. Anasınıfı öğretmeni Derya ise velilerin bu durumu daha da ileri taşıyarak “şöyle mi yapsaydık daha iyi olurdu, böyle mi yapsaydık daha iyi olurdu” şeklinde öneride bulunduğunu belirtmektedir. Hatta sınıf öğretmeni Mert “Tam başarılı oldum mu olamadım mı öğrenci velileri daha iyi bilir.” diyerek durumu esprili bir biçimde açıklamaktadır. Ayrıca Derya öğretmen “Veli ne kadar katkı sağlayacak ya da veli ortamı bozacak mı?” endişesi yaşadığından bahsetmektedir.

Diğer taraftan öğretmenler iletişimi düzenlemek, kolaylaştırmak ve görüşmelerin genel kalitesini artırmak için çevrimiçi toplantılarda ve derslerde kuralların önemini

vurgulamaktadırlar. Bir dersin veya toplantının başlangıcında, katılımcıları kurallar ve beklentiler konusunda bilgilendirmenin, toplantının düzeni ve verimliliğini artırdığını ifade etmektedirler. Bu bağlamda “*görüşme kuralları/standartı ve bilgilendirilmesi*” kodu tanımlanarak, bu anlama gelen ifadeler analiz edilmiştir. Buradan hareketle tarih öğretmeni Esra, bu kurallara şöyle işaret etmektedir:

“O esnada uymamız gereken kurallar olduğuna inanıyorum. Bu kurallar daha da yaygınlaşmalı. Mesela bir toplantıya katılıyorsak mikrofonumuzu kontrol edip etmemeyi, sesin açık olup olmamasını, söz verildiğinde bir takım el kaldırma gibi simge sembollerle, chatten yazılması gibi özellikle anlatıcı kişiye saygı anlamında mutlaka birtakım hususlara dikkat etmek gerekiyor.”

Aynı zamanda Esra öğretmen, görüşme esnasında uyulması gereken kurallar ile ilgili ilk girişte hatırlatmalar yaptığını söylemekte ve “Bir önceki toplantıda şunları yapmıştık hataya düşmüştük onları yapmayalım, sorularımızı son bölümde soralım, sözümüzü kesmeyelim” gibi uyarılarda bulunmaktadır. Nitekim özellikle pandemi sürecinde, öğrencilerin evde daha fazla zaman geçirdiği bir dönemde, öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarını anlayarak ve onlara uygun bir dil kullanarak bu uyarı ve tavsiyeleri iletmek oldukça önemlidir. Bu sebeple sınıf öğretmeni Gülay “konuşmalarına daha dikkat ederek görüşmemizi yapıyoruz” demektedir. Aynı şekilde sosyal bilgiler öğretmeni Şeyma da “Onların hoşuna giden, keyif aldıkları dilde konuşmak gerektiğini düşünüyorum.” diyerek bu konunun hassasiyetini göstermektedir.

#### **4.1.5.2 Katılımcı Faktörü**

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular, başarılı bir çevrimiçi görüşmenin temel unsurlarından birinin, görüşme yapılan grup veya bireyler hakkında önceden bilgi sahibi olmak olduğunu göstermektedir. Bu anlamda öğretmenler öğrencilerin nitelikleri, talepleri ve ihtiyaçları hakkında bilgi sahibi olarak, öğrenciler açısından daha etkili ve anlamlı bir iletişim kurabilir. Bu bakımdan “*hedef kitle/katılımcı profili/bilgi sahibi olma/farklı kurumlar*” kodu oluşturularak, söz konusu durum detaylı bir şekilde analiz edilmiştir. Öğrencilerin farklı sınıf, yaş ve özelliklerde olması görüşmeler için önemli bulunmuştur.

Örneğin tarih öğretmeni Esra, görüştüğü kişiler tanıdık olduğunda kendini daha rahat hissederken, felsefe öğretmeni Barış farklı okullardan katılımcılar ile toplantı yaptığında heyecanlı hissetmektedir. Rehberlik öğretmeni Selin, toplantı öncesi yapılan hazırlıkların

görüülen kişiye bağı olduğunu aynı zamanda görüşme yapılan gruba göre yorgunluğun değışebileceğini ifade etmektedir. Diğer yandan Türkçe öğretmeni Emre, farklı kurumlarla yaptığı toplantılarda zaman algısının değışkenlik gösterdiğini “bu toplantılar geçmek bilmiyor” diyerek vurgulamaktadır. Yine Emre öğretmen, görüşme yaptığı grup, öğrenci ise ona uygun giyindiğini ama üst makamlar ise daha farklı kıyafet tercihinde bulunduğunu belirtmektedir. Matematik öğretmeni Burak da gösterdiği performansın, katılımcıların enerjisinden, dikkat düzeylerinden ve aktif katılımlarından etkilenebileceğini bildirmektedir.

Özetle toplantıyı düzenleyen kişinin; karşıdaki kişilerin kimliği, statüsü ve grup dinamikleri tarafından etkilendiğı, öğretmenlerin farklı gruplarla yapılan görüşmelerde farklı beklentilere ve dinamiklere hazırlıklı olması gerektiğı sonucuna ulaşılmıştır.

Öte yandan sıklıkla vurgulanan ve çevrimiçi toplantılar üzerinde birçok yönden etkisi olan bir faktör de katılımcı sayısıdır. Bu sebeple öğretmenlerin ifadelerinde bu noktayı vurgulayan anlam birimleri “*sınırlı/yoğun katılım/katılımcı sayısı*” kodu altında toplanarak, analiz edilmiştir. Ancak katılımcı sayısının çok boyutlu olması nedeniyle, bu tez çalışmasındaki birçok başlık altında bu kavram farklı açılardan zaten gündeme gelmiştir. Bu nedenle, bu kod altında toplanan veriler aşağıda genel hatlarıyla hatırlatılmıştır:

- ◊ Teknik sorunlar, internet erişiminin olmaması veya donanım eksikliği, öğrencilerin çevrimiçi görüşmelere katılımını etkileyen sebepler arasındadır.
- ◊ Zaman zaman öğrencilerin katılımının düzensiz olduğı görülmektedir. Bu anlamda bazen öğrenciler görüşmelere geç gelmiş, bazen hiç gelmemiş ya da eksik katılmışlardır.
- ◊ Öğretmenler katılımcı sayısının; dersin işleniş şekli, sunumu ve içeriğı üzerinde etkili olduğunu belirtmektedir. Az sayıda öğrencinin olduğı durumlarda ders daha bireysel ve hedef odaklı olabilirken, katılımın çok olduğı durumlarda ders daha genel ve kapsamlı olabilmektedir.
- ◊ Öğretmenler, öğrenci katılımı yüksek olduğunda motivasyonlarının arttığını, ancak düşük katılımın hem öğretmen hem de diğer öğrenciler üzerinde olumsuz bir etki oluşturduğunu ifade etmektedir.
- ◊ Görüşme sürecinin yönetilmesinde dikkate alınan faktörler arasında öğrencilerin geç gelmesi veya erken ayrılması gibi durumlar da yer almaktadır. Bu amaçla görüşmelere katılan öğrencileri takip etmenin önemi

vurgulanmaktadır. Devam zorunluluğunun olmamasının, öğrenci katılımını etkilediği belirtilmektedir. Resmi bir düzenleme veya denetleme olmadığı için öğrencilerin daha az motive oldukları düşünülmektedir.

- ◊ Özellikle çevrimiçi görüşmeler öncesinde katılımcı sayısının belirsizliği endişe ve rahatsızlığa neden olmaktadır.
- ◊ Görüşmelerdeki katılımcı sayısı ile verimlilik ve performans arasındaki ilişkinin de altı çizilmektedir.

Ayrıca öğretmenler öğrencilerin görüşmelere katılımı ve katılım sırasındaki isteklerini, motivasyonlarını ve yaklaşımlarını değerlendirmektedir. Bu amaçla oluşturulan kodda öğrencilerin bilinçli, bilinçsiz, istekli, isteksiz, ilgili, ilgisiz, meraklı, meraksız olma durumları kodlanmış ve analiz edilmiştir. Bu bağlamda anasınıfı öğretmeni Derya, bazı öğrencilerin istek ve hevesini “Bazı dersler oluyor ki çocuklar can atıyorlar. Annelerinin telefonunu alanlardan sesli mesaj geliyor. Öğretmenim ne zaman ders başlayacak.” şeklinde aktarırken; elektrik-elektronik öğretmeni Uğur, öğrencilerin ilgisizliklerini ya da isteksizliklerini “İşi savsaklıyorlardı, çıkıyorlardı. Bağlanılmıyor edilmiyor diyorlardı.” diyerek anlatmaktadır. Matematik öğretmeni Murat da öğrencilerin istekli olmasının, sorulan sorulara cevap vermesinin, kendisini mutlu ettiğini ve bu durumdan duyduğu memnuniyeti belirtmektedir. Rehberlik öğretmeni Selin ise yaptığı toplantılara, bu alanda istekli, başarılı, hedefi olan öğrenciler geldiğini ve bu yüzden toplantıların verimli geçtiğini ifade etmektedir.

Bununla birlikte fen bilimleri öğretmeni Yavuz farklı sınıflarda, farklı duygusal deneyimler yaşadığını vurgulamaktadır:

“Özellikle bazı sınıflarda, öğrencilerin derse ilgisi, tam zamanında katılmaları, vermiş olduğumuz ödevi yerine getirebilmeleri, derse hazırlıkları falan biz de olumlu duygular sağlıyordu. Öyle sınıf oluyordu ki öğrenciler başlıyor bir ara internet koptu, ekranını kapatıp biz ders anlatmaya çalışırken çocukların dersle ilgilenmedikleri ortaya çıktığında moral bozukluğu yaşamaya başlıyoruz.”

Yavuz öğretmen ayrıca velilerin ilgili olmasının ve çocuğunu takip etmesinin süreci nasıl etkilediğini aşağıdaki gibi anlatmaktadır:

“Sınıf bazında düşünürsek bir sınıfım vardı katılım çok yüksek. Öğrenci ve veli potansiyeli de üst düzeyde. Görüşmelerin üzerinde duran veliler olduğundan dolayı çocukların kameraları açık oluyordu. Veli de öğrencisini takip ettiğinden dolayı ben daha da bir özen göstermeye çalışıyordum. Ama mesela bir sınıfım vardı. Yarısından fazlası derse girmiyordu. Kameralar önemsiz, çocuklar üzerinde durmuyor ben de ona göre yeri geliyor kamerayı kapatıyordum, yeri geliyor normal şekilde bulunuyordum.”

Sonuç olarak, çevrimiçi görüşmeler katılımcılar istekli, hevesli ve özenli olduğu takdirde etkili ve başarılı olmaktadır. Katılımcıların motivasyonu ve ilgisi, görüşmelerin amacına ulaşmasında çok önemli faktörlerdir.

Buna ek olarak öğretmenler, toplantı ve görüşmelerdeki farklı rollerin iletişim ve katılım üzerinde nasıl bir etkisi olduğunu vurgulamaktadır. Bu rollerin her biri, toplantıların genel akışını ve verimliliğini önemli ölçüde etkileyebilecek özel beklentiler, sorumluluklar ve hazırlık gerektirmektedir. Bu bağlamda “*yönetici/katılımcı pozisyonu*” kodu oluşturularak, öğretmenlerin bu anlama gelen ifadeleri analiz edilmiştir.

Toplantıda yönetici veya konuşmacı olarak bulunmanın ekstra sorumluluklar gerektirdiği; bunlar arasında toplantının veya görüşmenin gidişatını yönlendirme, içeriği belirleme ve katılımcıların ilgisini çekme gibi hususlar yer almaktadır. Bu nokta Türkçe öğretmeni İrem, yönetici olduğunda daha fazla dikkat çekici unsur kullanmakta ve görüşmeyi nasıl daha verimli hâle getirebileceğinin kaygısını yaşamaktadır. Diğer taraftan bilişim teknolojileri öğretmeni Seda ve yönetici olan Kerem’e göre yönetici pozisyonunda olmanın mutlaka bir ön hazırlık gerektirdiği ve her aşamada dikkatli bir planlamanın şart olduğudur. Aynı zamanda Seda öğretmen kıyafete de vurgu yaparak, yönetici olduğunda kıyafetine çok dikkat ettiğini ancak katılımcı olduğunda önemsemediğini söylemektedir. Ayrıca Seda öğretmen, kamerayı açma tercihinin de kişinin rolüne göre değişebildiğine dikkat çekmektedir. Bu durumda kişi yöneticiyse, diğer katılımcılarla etkileşime geçmek ve daha açık bir şekilde iletişim kurmak için genellikle kamerayı açık bırakmayı tercih ederken, katılımcıysa ve bunu yapması gerekmiyorsa, kamerasını kapalı tutmayı istemektedir. Bu bağlamda yönetici veya konuşmacı rolü daha profesyonel bir yaklaşım ve genellikle daha fazla hazırlık gerektirmektedir.

Öte yandan yönetici ya da dinleyici rolünde olmak, zaman yönetimi açısından farklı yaklaşımlar gerektirmektedir. Bazı öğretmenler, yönetici olmanın zaman kontrolü gerektirdiğine, dinleyici olmanın ise zaman kontrolü açısından fazla sorumluluk gerektirmediğine inanmaktadır. Özetle konuşmacı veya yönetici rolü katılımcıları yönlendirmek ve iletişime dahil etmekten, katılımcı veya dinleyici rolü bilgilendirilmeyi ve uygun olduğunda katkıda bulunmayı amaçlamaktadır.

Aynı zamanda görüşülen öğretmenler farklı eğitim kurumlarında çalıştıkları için, çevrimiçi görüşmeleri farklı okul türleri ve yaş grupları açısından değerlendirdikleri görülmektedir. Bu anlamda, okul türünün ve yaş grubunun çevrimiçi görüşmeleri nasıl etkilediğini araştırmak amacıyla “*okul türü /öğretim kademesi*” kodu oluşturulmuş ve söz konusu durum analiz edilmiştir. Öğretmenler, farklı eğitim seviyelerinde çevrimiçi görüşme gerçekleştirmenin hem kendileri hem de öğrencileri için farklı yaklaşımlar ve beklentiler gerektirdiğini ifade etmektedir.

Bu bağlamda Türkçe öğretmeni İrem, öğrenci davranışlarını kontrol altında tutma açısından “Belki lise daha az ya da ilkokul öğretmeni daha fazla etkilenmiş olabilir.” diyerek farklı okul seviyelerindeki değişkenliğe dikkat çekmekte ve ortaokul öğretmeni olarak kendini “arada” kabul etmektedir. Mesela anasınıfı öğretmeni Derya; öğrencilerle görüşme yaparken, çocukların tablet ve bilgisayarla oynama, sesi açıp kapatma vb. meraklarının, görüşme sırasında bazı yönetsel sorunlara neden olduğunu vurgulamaktadır. Yine sınıf öğretmeni Gizem “Bunlar ilkokul çocuğu olduğu ve ben de 3 ve 4. sınıf okuttuğum için cevap vermek istemediler. Kendi kendilerine küstüler, bağıldılar, sesi kapattılar.” derken, anasınıfı öğretmenin ifadesine benzer durumlar yaşadığını anlatmaktadır. Bu çerçevede, çevrimiçi görüşmelerin farklı yaş grubundaki öğrencilerin gelişim düzeylerine ve ihtiyaçlarına bağlı olarak farklı duygusal tepkiler ortaya çıkardığı anlaşılmaktadır.

Diğer yandan meslek lisesi ve özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenler de bu süreçte kendi alanlarına özgü yaşadıkları zorluklardan bahsetmektedirler. Örneğin rehber öğretmen Selin “Şimdi ben meslek lisesinde çalıştığım için çok fazla katılım olmuyordu.” derken, özel eğitim öğretmeni Merve “Benim görmeyen öğrencimle Braille alfabesi ile çalışmam ona dokunmam lazım. Kendisinin dokunması lazım. Bu şekilde öğrenen bir öğrenciydi.” şeklinde ifade etmektedir. Özetle öğretmenler; farklı okul türlerinin, yaş gruplarının

kendilerine has dinamikleri olduğunu ve bu dinamiklerin çevrimiçi görüşmeleri etkilediğini belirtmektedir.

## 4.2 Tükenmişlik Dinamikleri

Pandemi süreci ve ardından yaşanan Şubat 2023 depremi, eğitimde çevrimiçi görüşmelerin önemini ve gerekliliğini ortaya koymaktadır. Gelecekteki muhtemel olağanüstü durumlar ve kaynakların daha verimli kullanılması ihtiyacı göz önüne alındığında, çevrimiçi ortamda eğitimin giderek daha popüler hâle gelmesi muhtemeldir. Bu anlamda, çevrimiçi ortamda daha verimli ve etkili bir eğitim sisteminin altyapısını oluşturacak etkili uygulama ve stratejileri keşfetmek önem taşımaktadır.

### 4.2.1 Çevrimiçi Görüşmelerde Tükenmişliğe Sebep Olan Faktörler

Çevrimiçi ortamlar kolaylık sağlamanın yanı sıra öğretmenlerin mesleki uygulamalarını ve psikolojik durumlarını da oldukça etkilemiştir. Öğretmenlere yöneltilen “Görüşmeler nedeniyle tükenmiş hissediyor musunuz? Bunun sebepleri nelerdir?” sorusuna verilen cevaplar bu analizin çıkış noktasını oluşturmaktadır. Analiz kapsamında, çevrimiçi görüşme sürecinde karşılaşılan zorluklar ve bunların öğretmenlerin tükenmişliğine nasıl tetiklediği araştırılmıştır. Özellikle öğretmenlerde tükenmişliğe katkıda bulunan faktörlere odaklanılarak, bunların neler olduğu ve nasıl ortaya çıktığı “tükenmişlik kaynakları/nedenleri” kodu oluşturularak analiz edilmiştir. Tükenmişliğe sebep olan her bir faktör ayrıntılı bir biçimde sunulmuştur.

Bu bağlamda çevrimiçi ortamda iletişim ve etkileşim eksikliği, öğretmenlerin tükenmişlik hissinde önemli bir faktör olarak görülmektedir. Öğretmenliği, etkili iletişim ve etkileşime dayalı bir meslek olarak tanımlayan fen bilimleri öğretmeni Mehmet, “Karşı tarafla alakalı bir iletişimim yok.” demektedir ve bu eksiklikten dolayı “sinir ve stres” yaşadığını ifade etmektedir. Üstelik Mehmet öğretmen, sırf bu yüzden mesleğini tam olarak yerine getiremediğini belirtmektedir. Bu durum çevrimiçi ortamda duygusal ve sosyal bağların zayıflamasının öğretmenlerin mesleki memnuniyetini azalttığını ve bunun da tükenmişliğe katkıda bulunduğunu göstermektedir.

Sınıf öğretmeni Arda sessiz, sözsüz iletişime dikkat çekerek; göz ve yüz teması kurmadığını, beden dilini kullanmadığını belirtmekte ve bu konuda duyduğu rahatsızlığı dile getirmektedir. Bu, aynı zamanda çevrimiçi ortamdaki iletişimin, öğretmenlerin mesleki

tatmini için çok önemli olan yüz yüze iletişimin yerini tam olarak dolduramadığını ortaya koymaktadır.

Bunun yanı sıra, çevrimiçi görüşmeler sırasında öğrencilerin pasif kalması tek taraflı bir iletişim ortamı oluşturmuş ve öğretmenlerin verdiği eğitimin etkililiği konusunda soru işaretleri doğurmuştur. Öğretmenler, öğrencilerin öğrenme durumlarını, ilgilerini ve derse katılımlarını gözlemlemekte zorlanmış, bu da kendi faaliyetlerini değerlendirmelerini güçleştirmiştir. Örneğin matematik öğretmeni Murat, öğrenci katılımı ve geribildirimlerinin önemini vurgulayarak, “Çocuklarda geri dönüş olup olmadığı hakkında bilgi yok; yani çocuklar bu kavramı kavrayabildi mi?” diye sorgulamaktadır. Benzer durumu sınıf öğretmeni Gülay da şu şekilde ifade etmektedir:

“Hakikaten işleniyor bitiyor ama geri bildirimler karşılıklı olmadığı için, nasıl diyeyim, geri dönüşleri biz tam göremediğimiz için başarının düştüğünü düşünüyorum. Sonuçta doyum alamıyorsunuz, tatmin olamıyorsunuz öğretmen olarak.”

Oysa, öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğrencilerin katılımı ve geri bildirimleri öğretmenler açısından son derece önemli görülmüş ve bunlar dersin hedeflerine ulaşmada belirleyici olarak değerlendirilmiştir.

Ayrıca öğrencilerin sadece fiziksel olarak görüşmede bulunmaları, ekranda isimlerinin görünmesi değil; aynı zamanda zihinsel olarak da derse katılmaları çevrimiçi görüşmelerde sıkça dile getirilen bir konudur. Bir öğrenci fiziksel olarak mevcut olduğunda ancak zihinsel olarak katılmadığında, öğretmenin etkili bir eğitim sağlaması zor olmaktadır. Söz konusu duruma sınıf öğretmeni Gülay “Dinlemediğini bazen görüyoruz. Yani kulak orada, bakıyor çocuk; ama orada değil, ruhen orada olmadığı çok oldu.” diyerek dikkat çekmektedir. Bu nedenle, öğrencilerin derse aktif olarak katılmaları ve öğretilen materyalle ilgilenmeleri gerekmektedir. Aksi durumda öğretmenler, dersi verimli bir şekilde anlatabilme becerilerini sorgulayarak, motivasyon kaybı yaşamakta ve bu da tükenmişliğe yol açmaktadır.

Aynı zamanda çevrimiçi görüşmelerdeki toplantı dinamikleri; katılımcıların belirli özelliklerinden, tutumlarından, niteliklerinden etkilenmektedir. Bu bağlamda beden eğitimi öğretmeni Ahmet “Öğretmenin isteğini ve heyecanını diri tutan öğrencidir açıkçası.” demekte ve tükenmişlik açısından öğrenci profilinin belirleyici olduğunu ifade etmektedir.



Bunun yanında hazırlıksız veya isteksiz bir katılımcı, başarısızlık ve tükenmişlik duyguları için zemin hazırlamaktadır. Matematik öğretmeni Murat “Bizim okul gereği çocuklar zaten meraklı. Mesela [başka bir tür] lisede matematik yapsam belki ben de aynı duygulara kapılıyorum.” ifadesini kullanmıştır. Yönetici olan Kerem öğretmen ise tükenmişlik sebebine kendi görev alanı açısından yaklaşmakta ve “Karşıdan muhataplarımdan kaynaklı olabilir. Karşıdaki kişi seni yorarsa, istediğin yere gelmezse, istediğin hedefe ulaşmada sıkıntı oluşturur.” şeklinde ifade etmektedir. Ayrıca özel eğitim öğretmeni Merve de özel gereksinimli öğrencilerle çevrimiçi görüşmelerde etkileşimde bulunmanın öğretmen üzerinde oldukça yıpratıcı bir etki bıraktığını “tükenmiş, yıpranmış, bitmiş hissediyorum” sözleriyle anlatmaktadır. Özellikle görme engelli öğrencilerle kurulan iletişim, öğrencinin hedefe ulaşmada yaşadığı zorluklar ve görüşmelerin beklenen verimi sağlayamama, öğretmenin bu süreçte tükenmişlik hissetmesine neden olmuştur.

Yüz yüze eğitimde, bir öğrencinin sorunları hemen fark edilip müdahale edilebilirken, yardım sağlamak ve ailesiyle iletişime geçmek gibi adımlar kolayca atılırken, çevrimiçi ortamda bu tür girişimler yapılamamıştır. Öğrencilere bu konuda yeterli destek sağlanamamıştır. Bu konuyla ilgili sınıf öğretmeni Gülay şunları söylemiştir:

“Herhangi bir sağlık durumu varsa zaten öğrenemez. Önce onu çözmemiz gerekiyor. Ailede problem varsa ona müdahale, telefon, anne baba çağırma vs. gibi. Ama tabii Zoom’da öyle bir şey olmadığı için, mesela siz direkt veriyorsunuz dersinizi, bitti ders. Ee, acaba öğrenildi mi? Veya acaba o dinleyebilme durumunda mı? İyi mi, sağlıklı mı, hasta mı, bunların hiçbirine hâkim değilsiniz.”

Gülay öğretmenin ifadesi aynı zamanda, öğretmenlik rolünün öğrencilere sadece bilgi aktarımından ibaret olmadığını, öğrencilerin duygusal ve sosyal ihtiyaçlarıyla da yakından ilgi olduklarını göstermektedir. Ancak çevrimiçi ortam söz konusu bağları zayıflatarak, öğretmenler ve öğrenciler arasındaki iletişimi zorlaştırmıştır.

Sınıf öğretmeni Gizem ve özel eğitim öğretmeni Merve’ye göre, çevrimiçi ortamda öğretmenlerin kendilerini öğrencilerine etkili bir şekilde ifade edememeleri diğer bir tükenmişlik kaynağıdır. Bu durum öğretmenlerin düşüncelerini, fikirlerini ve bilgilerini öğrencilerine yeterince aktaramamalarına yol açmakta ve neticede tükenmişlik hissine zemin hazırlamaktadır.

Ayrıca bu süreçte yaşanan kaygı ve belirsizlikler de önemli bir tükenmişlik sebebidir. Bu anlamda özel eğitim öğretmeni Merve “Yetememe, çocukları ilerletememe, müfredatı yetiştiremem bunlar hep kaygı sebebiydi çok kaygılandım.” demekte ve ders planlama ve sunma sürecinin nasıl olumsuz etkilendiğini ifade etmektedir. Ama aynı zamanda hedeflenen kazanımları ayrılan süre içinde tamamlayamamanın oluşturduğu stres ve baskıyı da anlatmaktadır. Diğer yandan bir kazanım tam olarak verilemediğinde, tarih öğretmeni Esra gelecek derslerde nasıl ilerleyeceği konusunda endişe duyduğunu, aklında soru işareti oluştuğunu belirterek; yorgunluğunu vurgulamakta ve dersin ya da görüşmenin belirlenen hedeflere ulaşamaması halinde yaşadığı kaygı ve tükenmişlik hissini belirtmektedir. Nitekim bu eksiklikler, yüz yüze eğitime geçildiğinde öğretmenler tarafından fark edilmiş ve öğretmenlerin bu konu hakkındaki kaygıları da doğrulanmıştır.

Öte yandan sınıf öğretmeni Cansu çocuklara “dersi tam olarak anlatıp anlatamadığını” sorgularken, elektrik-elektronik öğretmeni Uğur çocuklara “ne kadar faydalı olduğunu” düşünmektedir. Sonuçta hedeflere ulaşma konusunda yaşanan bu belirsizlik, öğretmenlerin kendi öğretim yöntemlerini sorgulamalarına ve bu süreçte kendilerini “hiçbir işe yaramayan”, “verimsiz” şeklinde tanımlamalarına; ayrıca yetenekleri ve başarıları hakkında olumsuz algıya sahip olmalarına neden olmaktadır. Böylece Uğur öğretmenin belirttiği “Bir şey veremedim, bir şey katamadım çocuklara” durumu meydana gelmekte; tatmin olmama, çabalarının karşılığını görememe ya da sonuçların beklentilerini karşılamama durumu yaşanmaktadır.

Özetle bu alıntılar öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerini kendi perspektiflerinden yansıtmaktadır. Sonuç olarak öğretmenler yaptıkları işten memnun olmadıklarını ifade etmekte ve bu da olumsuz öz-değerlendirmeye yol açmaktadır. Bu belirtiler, tükenmişliğin bilindik belirtilerindendir (Algül, (2014) ve aynı zamanda öğretmenlerin çevrimiçi görüşmelerde karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelmek için nasıl bir desteğe ve çözüme ihtiyaç duyduklarını da gözler önüne sermektedir.

Dahası, öğretmenlerin bu süreçteki çabalarına rağmen, fen bilimleri öğretmeni Yavuz’un dile getirdiği “toplumda öğretmenler çalışmıyor” algısı ortaya çıkmakta, bu da öğretmenlerin demoralize olmasına ve tükenmişlik hissetmesine yol açmaktadır. Fakat sınıf öğretmeni Meltem’in ifadesi, bu algının ona göre ne kadar yanlış olduğunu ve bu süreçte aslında öğretmenlerin ne kadar yıprandığını ortaya koymaktadır:

“İnsanlar bize aman ne var evinde oturuyor, ders işliyor, bir taraftan yemeğini yapıyor, bir taraftan işini yapıyor, çocuklarla beraber. Hiç alakası yok. Biz okula geldiğimizde ancak mutlu olabiliyoruz. Çünkü evde kaldığım zaman hem çocuk hem yemek o iş asla olmuyor. Çünkü ders yaparken yemek yapamıyorsun. O arada, 5 dk. arada kalkıp yemek yapmam mümkün değil. Ama evin, işin hiçbir zaman derli toplu değil, düzenli değil. Hepsi tükenmişlik sebebi.”

Bunların yanı sıra katılımcıların kameralarını kapatmaları iletişimi olumsuz etkileyerek, tükenmişlik hissini tetiklemektedir. Biyoloji öğretmeni Ayşe, görüntü kapalı olduğunda dersin eğlenceli olmadığı ve zoraki yapıldığı algısı oluştuğunu söylemekte ve bir an önce görüşmenin bitmesini istemektedir. Benzer düşüncüyü dile getiren meslek dersleri öğretmeni Zeynep de kamera kapalı olduğunda yorgunluk ortaya çıktığından bahsetmektedir.

Her ne kadar kameraların kapalı olması tükenmişlik kaynağı olarak görülse de kameralar açıldığında da öğretmenler açısından farklı bir durum ortaya çıkmaktadır. Nitekim sınıf öğretmeni Gizem ile fen bilimleri öğretmeni Yavuz’un ifadeleri, söz konusu duruma örnektir:

“Velilerin o oda da oturması; bilerek mi yapıyorlardı isteyerek mi hiç bilmiyorum. Şikayetlerin gelmesi. Benim açımdan olmadı ama başka arkadaşlar çok şikâyet edildi. Benim çocuğuma bağırdı, şurada 5 dk. zaman kaybetti gibi. Bu da ciddi bir baskıydı. Benim de sıkıntılı olduğum bir öğrencim vardı. Üç yıl boyunca beni sürekli şikâyet etmişti. Mesela konuşmalarına çok dikkat ettim, kontrol etmeye çalışmak bile beni kasti.” (Sınıf öğretmeni Gizem)

“Görüntülü olarak yaptığımızda insan psikolojik olarak birisi tarafından izlendiğini hissettiğinden dolayı ağızdan çıkacak kelimeler, yapacağı hareketler, düşünün burnunuz kaşınıyor konuşuyorsunuz. Elinizi burnunuza götürüremiyorsunuz. Başkaları yanlış anlar, kaşınızın gözünüzün hareketleri ne anlar havasında hissettiğinizden dolayı etkilendik. Bana göre bu da tükenmenin farklı bir yönü olabilir.” (Fen bilimleri öğretmeni Yavuz)

Kısaca Yavuz ve Gizem öğretmenler, kamera önünde olmanın getirdiği başkaları tarafından sürekli izlenme hissini, kişilerin duruşlarını, konuşma tarzlarını ve genel sunumlarını sürekli değerlendirme ihtiyacı hissetmelerine sebep olduğunu vurgulamaktadır. Kamera karşısında daha iyi performans gösterme kaygısının oluşturduğu baskı; işi daha yorucu hâle getirmekte, yorgunluk ve stres duygularına yol açmaktadır. Bu durumda, kamera açık olsun

ya da olmasın, çevrimiçi görüşmelerin yüz yüze görüşmelere kıyasla daha yorucu olduğu sonucuna varılabilir.

Bu anlamda, görüşmelerde velilerin varlığı veya müdahaleleri öğretmenler için ek baskı ve stres oluşturmakta; öğretmenlerin ders işleme yöntemlerini, özgüvenlerini etkilemektedir. Özellikle velilerin bu duruma, bilerek ve/veya isteyerek mi müdahale ettikleri konusundaki belirsizlik öğretmenlerin kaygılarını daha da artırmaktadır. Yine zaman zaman velilerin çevrimiçi görüşmelerde aktif rol oynaması bazen öğretmenler ve öğrenciler için dikkat dağıtıcı bir unsur olarak görülmektedir. Örneğin Türkçe öğretmeni İrem, kendi beklentisi ile velinin beklentisi arasındaki uyumsuzluğun tükenmişlik oluşturduğunu şöyle anlatmaktadır:

“Muhatap olduğun insanlarla senin doğruların da aynı değil. Ben öğrenci velisini aradığımda çok ses oluyor annesi diyorum, diğer çocukların dikkati dağılıyor. Dikkat eder misiniz? diyorum. Kusura bakmayın hocam misafirim vardı keşke yakın olsaydı gelir bir çay içerdimiz diyor. Veli çok iyi niyetli bunda bir sorun yok. Ama velinin doğrusu ile senin doğrun bir değil”

Ancak bu beklentilerin karşılanamaması öğretmenlerin enerjisini tüketerek, motivasyonlarını düşürmekte ve tükenmişlik olasılığını artırmaktadır. Bu bağlamda isteksizlik ve sıkça ifade edilen zorunluluk öğretmenlerin motivasyonunu düşüren “ders yapmama isteğine” ve çevrimiçi görüşmelerin bir yük olarak görülmesine yol açan faktörlerdir. Üstelik bu konuyla ilgili olarak kimya öğretmeni Tuğba “Yapmam gerekiyordu, yaptım gibi oldu.” ifadesini kullanmaktadır. Tuğba öğretmen bu ifadesiyle, görevi tamamlamaya yönelik bir sorumluluk duygusuna işaret etmekte fakat görevi duygusal veya bilişsel katılım olmaksızın zorunluluktan, rutin bir şekilde yaptığını vurgulamaktadır. Aynı şekilde sınıf öğretmeni Gülay da zorunluluktan dolayı sürekli hâle gelen çevrimiçi görüşme rutininin, öğretmenlerde tükenmişlik hissini artırdığına dikkat çekmektedir. Bu duruma farklı bir bakış açısıyla yaklaşan anasınıfı öğretmeni Derya ise “istekle yapılan ya da isteksiz yapılan ders olarak değerlendiriyorum” diyerek; zorunluluktan ziyade, isteyerek yapılan derslerin tükenmişliği önlemede etkili olduğunu belirtmektedir. Derya öğretmen ile benzer düşüncüyü dile getiren sınıf öğretmeni Arda da “26. yılımı çalışıyorum. 2 yıl uzaktan eğitime geçti. Geri kalan öğretmenlik yıllarımı hep severek yaptım ama uzaktan eğitimi yani sevmeyerek yaptım.” şeklinde ifade etmektedir.

Ayrıca sınıf öğretmeni Cansu, çevrimiçi görüşme sürecinde yaşanan çeşitli sorunların öğrenme kayıplarına sebep olduğuna vurgu yapmaktadır. Nitekim yüz yüze dersler başladığında o kayıpları gördüğünü ve o açıkları kapatmak için fazladan çaba sarf ettiğini belirtmiştir. Ancak bu ek çaba ve sürekli enerji harcamak, öğretmenlerin tükenmişlik duygusu yaşamasına sebep olmuştur. Bu noktada öğretmenler, ulaşamadıkları öğrencilerle etkileşime geçme sorumluluğuyla da baş etmek durumunda kalmışlar, öğrencilerine ulaşamamanın ve eğitimlerinden geri kalmalarının verdiği üzüntü ve duygusal yük nedeniyle duygusal tükenme, motivasyon kaybı ve enerji düşüklüğü yaşamışlardır.

Diğer taraftan, öğretmenlerin dijital dönüşüm sürecinde karşılaştıkları zorluklar ve bu zorlukların tükenmişliğe olan etkisi düşünüldüğünde, özellikle teknik problemler öne çıkmaktadır. Canlı derslerin kesilmesi, başlatılamaması gibi teknolojik sorunlar, öğretmenlerin tükenmişlik seviyesini artırmaktadır. Örneğin fen bilimleri öğretmeni Yavuz “canlı dersin başlatılamaması, kesilmesi gibi teknolojik problemler yaşamak” derken bu durumu açıklamaktadır. Benzer şekilde Türkçe öğretmeni İrem de “İnternet kesintileri yaşayabiliriz, öğrenciler de internet kesintisi yaşayabilir.” ifadesini kullanmaktadır. Buna karşın kimya öğretmeni Tuğba “Şu an deseniz ki yarın online eğitime geçiyoruz, geçerim yani sıkıntı yok. Çünkü artık öğrendim her şeyini.” ifadesiyle çevrimiçi ortama başarılı bir şekilde adapte olduğunu vurgulamaktadır. Bu da her ne kadar problemler yaşansa da, çevrimiçi ortamı öğrenme ve uyum yeteneğinin tükenmişlik üzerindeki olumlu etkisi olabileceğini vurgulamaktadır.

Ayrıca, dijital ortamda öğretmenlerin sürekli kendilerini geliştirmeleri gereken bir süreç maruz kalmaları, mental yorgunluk ve tükenmişlik hissini artırmaktadır. Öğretim yöntemlerindeki değişimler ve yeni teknolojilere uyum sağlamak, sürekli öğrenme ve kendini geliştirme, öğretmenler üzerinde baskıya neden olmaktadır. Bu durum, özellikle teknolojik becerileri kısıtlı olan öğretmenler için bir zorluk ve tükenmişlik kaynağı olarak görülmekte ve yönetici olan Kerem tarafından “Teknolojiyi kullanma noktasındaki beceri olumlu olmazsa ister istemez tükenmişlik hissettirebilir.” şeklinde ifade edilmektedir.

Üstelik bu süreçte çevrimiçi ortam için yeterli bilgilendirme, eğitim ve desteğin olmaması, aniden bu sisteme geçilmesi, öğretmenlerin bu yeni eğitim biçimine uyum sağlamasını zorlaştırmıştır. Çevrimiçi ortam ve bu ortamda motivasyonu sağlama adına yeterince eğitim almadığını belirten elektrik-elektronik öğretmeni Uğur, etkili çevrimiçi eğitim konusunda “Görüşmelerin bir tekniği, taktiği olması lazım. Öğrencileri nasıl motivasyon etmemiz

gerektiği; nasıl, neler, hangi yöntem, teknikler izlenmeli?” diyerek daha fazla eğitime ihtiyaç duyduğunu ifade etmektedir.

Bazı konularda teknolojinin sunduğu avantajlar öğretmenler tarafından dile getirilmiş olsa da genel olarak çevrimiçi ortamın bazı sınırlılıkları ve teknoloji kullanımındaki zorluklar, istenen kalitede ders anlatmaya engel olmakta ve sınıf öğretmeni Gizem tarafından “istediğimiz gibi ders anlatamamak” şeklinde ifade edilmektedir. Fen bilimleri öğretmeni Yasemin ise sınıf ortamında çok hareketli olduğunu söylemekte fakat çevrimiçi ortamda bu alışkanlığı sürdürme imkânı olmaması nedeniyle bunu tükenmişlik sebebi olarak ifade etmektedir. Ayrıca Yasemin öğretmen, deney hazırlığı yaparken kamera kullanımının ve deney malzemelerinin kamerada tam olarak görünmemesinin tükenmişliği artırdığını belirtmektedir. Hatta Yasemin öğretmen bu derslerin çevrimiçi ortamda verilmesini “kâbus” olarak ifade etmekte ve bu derslere özgü tükenmişlik potansiyelini ortaya koymaktadır. Öte yandan matematik öğretmeni Murat’a göre çevrimiçi ortam avantaj sağlarken (örneğin soruların ekranda gösterilmesi, fonksiyon grafiğini çizmek), tarih dersi için bu durumun çok geçerli olmadığını söylemektedir. Tarih dersi için ekrana bakarak sürekli konuşmanın “insanı bezdirdiğini” vurgulamaktadır. Bu noktada bazı derslerin içerik ve işleniş yönteminin çevrimiçi ortam için diğerlerinden daha az elverişli olduğu görülmekte ve bu da öğretmenlerde ayrı bir yük oluşturmaktadır.

Diğer yandan sınıf öğretmeni Arda, sürekli ekrana bakma ihtiyacı nedeniyle çevrimiçi görüşmelerin, öğretmenleri hem fiziksel hem de zihinsel açıdan yorduguna işaret etmektedir. Özellikle “direkt beyni yordugunu” vurgulaması, öğretmenlerin zihinsel enerjisini tüketen bir faktör olduğunu göstermektedir. Arda öğretmen gibi elektrik-elektronik öğretmeni Uğur da oturduğu yerden ders anlattığını, bedenen yorulmadığını ancak zihin yorgunluğunu çok fazla hissettiğini belirtmektedir. Aynı mantıkla felsefe öğretmeni Barış da görüşme esnasında aktif bir şekilde dinleme, anlama, not alma ve yanıt verme ihtiyacının öğretmenlerin bilişsel kapasitesini zorlayarak tükenmişliğe neden olduğunu ifade etmektedir. Bunun yanı sıra matematik öğretmeni Murat ise tükenmişlik sebebi olarak “ekran yorgunluğunu” göstermektedir. Bilişim teknolojileri öğretmeni Seda da “teknolojinin verdiği yorgunluk” olarak ifade etmektedir. Arda, Murat ve Seda öğretmenlerin paylaştıkları yorgunluk ifadelerini kendine has bir örnekle sentezleyen yönetici olan Kerem, şunları söylemektedir:

“İnsan bir alışveriş merkezinde uzun süre kaldığı zaman yorgunluğu bir başka oluyor, çok fazla olabiliyor. Ama doğal ortamda bir çayırda, bayırda dolaştığı zaman aynı süre içerisinde kendisini çok yorgun hissetmiyor. İşte oradaki teknolojik araçların, elektriğin yaydığı bir yorgunluk.

Dolayısıyla öğretmenlerin bu söylemleri, çevrimiçi görüşmelerin bedenen ve zihnen ne kadar yorucu olduğunu, öğretmenlerin performansını ve enerji seviyesini nasıl etkilediğini gözler önüne sermektedir. Nitekim fen bilimleri öğretmeni Yavuz, bu süreç sonunda yaşadığı değişikliği şöyle tarif etmektedir:

“Pandemi öncesinde biz haftada 40 saat derse girerken, şu an 24 saat derse giriyorum ama çok fazla yorulduğumu hissediyorum. Bu da bende şunu gösteriyor. Diğer öğretmen arkadaşlar ile de konuşuyoruz. Pandemi döneminde yaşadığımız hayat düzeninde bizlerden bir şeyler gitmiş. Hem iş anlamında, iş hayatına bakışımız, ona vermiş olduğumuz enerjimiz. Gerçekten enerjimizin azaldığını hissediyoruz.”

Felsefe öğretmeni Barış, tükenmişlik sebebi olarak “yapılan toplantıların sayısını” ve “süresinin uzun olmasını” göstermekte, sık sık ve arka arkaya yapılan görüşmelerin tükenmişlik açısından belirleyici olduğunu ifade etmektedir. Rehber öğretmen Selin de branş öğretmenleriyle empati kurarak “üst üste çok fazla görüşme yapsaydım tükenirdim” demektedir. Meslek dersleri öğretmeni Zeynep ise “Şundan tükenmişlik hissettik, bazen ben kendim açıkçası bunu hissettim. Çok fazla olduğunda mesela işte sabahtan başlıyorsun saat dörde kadar dersin var.” diyerek vurgulamaktadır. Zeynep öğretmen gibi fen bilimleri öğretmeni Yavuz da “çoğu zaman sabah 8.30 başlayıp, akşam 18.00’a kadar süren” yorucu ders programı nedeniyle tükenmiş hissettiğini belirtmektedir. Dolayısıyla bu ifadeler ders saatlerinin gün içindeki yoğunluğu ile tükenmişlik arasında doğrudan bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Ayrıca fen bilimleri öğretmeni Yavuz, bu süreçte uygulanan hibrit sisteme atıfta bulunarak, çevrimiçi görüşmeler ile yüz yüze dersleri birlikte yürütmenin yoğun ve zorlayıcı olduğunu vurgulamaktadır. Aynı zamanda okul ile ev arasında gidip gelme ihtiyacı, ekstra bir koşturmaya yol açmaktadır. Öğretmenin yaşadığı bu yoğun tempo ve sürekli değişen görevler zamanla fiziksel ve zihinsel tükenmişliğe yol açabilmektedir. Nitekim yukarıda Yavuz öğretmenin bahsettiği “pandemi sonrası hissettiği enerji kaybı” bu durumu doğrulamaktadır.

Bu süreçte özellikle bilişim teknolojileri öğretmenleri Seda “İş yükümüz bilişim teknolojileri öğretmenleri olarak çok arttı. Bu kadar artmasının da tükenmişlikle ilgisi var.” ifadesiyle karşı karşıya kaldığı tükenmişlik hissine dikkat çekmektedir.

Evden çalışmak birçok kişi için bir kolaylık gibi görünse de ev ve iş arasındaki sınırların ortadan kalkması karmaşaya yol açmaktadır. Öğretmenler evde olmanın rahatlığına rağmen zihinsel ve psikolojik olarak büyük bir yorgunluk hissetmektedirler. Bu zorlu iş yaşam dengesi; çocuk bakımı, yemek yapma ve diğer ev işlerinin yanı sıra evden sürdürülen dersler sebebiyle öğretmenleri daha fazla yormakta ve güçlük oluşturmaktadır. Aynı zamanda öğretmenlerin mesleki becerilerini ve motivasyonunu çevrimiçi ortamda etkili bir şekilde kullanamadığına işaret etmektedir. Bu bağlamda sınıf öğretmeni Meltem, bu karmaşayı şöyle anlatmaktadır:

“Sürekli evde bir şeyler yetiştirmeye çalışıyorsun. Çocuğa bakıyorsun, kendi hayatın, ev, iş, öbür tarafta diğer öğrenciler...Çıktım hadi bir bardak çay alayım; hemen oturuyorsun buraya, ders birazdan başlayacak koşup bir şey alıp geliyorsun. Hep bir gerginlik. Artık bir süre sonra bitmiş, tükenmiş hissediyorsun.”

Benzer şekilde rehber öğretmen Selin de şunları söylemektedir:

“Evdesiniz ama aslında evde değil gibisiniz işte gibisiniz. Evde işi yapmak zorunda kalmak bence yorucu olabilir. Tükenmişlik oradan kaynaklanıyor olabilir. Evdeki rolleriniz işin içine giriyor. Ben tek başımdım ama ona rağmen bir rolüm var ve onu işin içine katmak zorunda kalıyorum.”

Birçok insan için ev; dinlenmek, ailesiyle vakit geçirmek ve hobilerini gerçekleştirmek için bir yerdir. Ancak pandemi nedeniyle ev, birçok kişi için aynı zamanda bir iş yeri haline gelmiştir. Bu durum, evdeki huzur ve rahatlığın işle ilişkilendirilmesine neden olarak evde olmanın getirdiği rahatlama ve dinlenme hissini kesintiye uğratmıştır. Sonuçta insanlar Selin öğretmenin de ifade ettiği gibi “evde değil, işte gibiyim” şeklinde hissetmiş ve bu da “evde olma” duygusuna zarar vermiştir. Öte yandan Meltem öğretmen, ev ortamının resmi iş ortamı kadar ciddiyet sağlamadığına dair algıyı dile getirerek, profesyonel ortam eksikliğine



vurgu yapmaktadır. Dolayısıyla ev ve iş arasında net bir sınırın olmaması; stres, tükenmişlik gibi duygusal tepkilere yol açabilmektedir.

Bunlara ek, evden yürütülen eğitim sürecinde belirli bir zaman sınırı olmadığından, çalışma saatlerinin esnekliği ve belirsizliği de öğretmenler için yorucu olmaktadır. Türkçe öğretmeni İrem'in "Ben çocuklara telafi ders yapayım mı dediğimde, gece 23:00'te yapabilirsiniz diyor." ifadesi esnek çalışma saatlerine vurgu yapmakta ve öğrencilerin çalışılabilecek saatlere ilişkin geleneksel sınırları pek dikkate almadıklarını göstermektedir. Aynı şekilde coğrafya öğretmeni Onur "Akşam 21.00'de 22.00'de bu işle uğraşmış olduk." derken, biyoloji öğretmeni Aslı "Akşam hâlâ görüşmelerim var gece 24.00'e kadar devam ediyor." demesi bu görüşmelerin gece yarısına kadar sürdüğünün ayrı bir ispatıdır. Üstelik Aslı öğretmen "Biz bunu pandemide çok fazla esnettiğimiz için 7/24 açtık." açıklamasını yapmaktadır. Bu aynı zamanda öğretmenlerin her zaman ulaşılabilir olduğu anlamına da gelmektedir. Ancak bu esneklik, çalışanların iş yaşam dengesini altüst ederek sürekli meşguliyet halinde olmalarına, tükenmişlik riskinin artmasına ve dinlenme sürelerinin etkilenmesine neden olmaktadır. Ayrıca geç saatlere kadar yapılan görüşmelerin, öğretmenlerin iş yükü ve özel hayatı üzerindeki etkisi de düşündürücüdür.

Sınıf öğretmeni Nilüfer, pandemi döneminde değişen yaşam şeklinin, sürekli evde olma durumunun tükenmişlikte etkili olduğunu vurgulamaktadır. Bu dönemde uygulanan sokağa çıkma yasakları ve kısıtlanan sosyal ilişkiler tükenmişliğe zemin hazırlamaktadır. Bu anlamda matematik öğretmeni Murat "tek başına ekrana bakarak ders anlatmanın" yalnızlığa sebep olduğuna dikkat çekmektedir. Yine bilişim teknolojileri öğretmeni Seda, okul ortamına gelmenin ortamı değiştirdiğini, iletişimi kolaylaştırdığını ama evden yapılan görüşmelerde bu muhabbetlerin yapılamadığını söylemektedir.

Ayrıca sınıf öğretmeni Nilüfer'in "sürekli o aynı döngü zor oldu tabii" söylemi öğretim faaliyetlerinde tekrar eden bir rutinin oluşmasına atıfta bulunmaktadır. Nilüfer öğretmen, cümlesinde her ne kadar monotonluğa ve rutinliğe gönderme yapıyor gibi görünse de çevrimiçi görüşmelerin sahip olduğu yapının da bu tükenmişlik hissine katkıda bulunduğu söylenebilir. Bu da aynı faaliyetlerin yapılmasının, aynı sorunlarla karşılaşmanın ve yapılan işe motive olamamanın tükenmişlik nedeni olduğunu göstermektedir. Meltem öğretmen sözlerinin devamında bu zorluğu ifade ederken, arkadaşlarıyla veya veli-öğretmen

toplantıları gibi olumlu ve destekleyici bir ortamda, bu tür duyguların ortaya çıkma olasılığının daha düşük olduğunu anlatmaktadır.

Öte yandan biyoloji öğretmeni Aslı, zamanı en değerli kaynak olarak tanımlanmakta ve bu kaynağın özellikle resmi toplantılarda boşa harcanmasını tükenmişlik sebebi olarak saymaktadır. Toplantıya katılmayı seçerken nelerden fedakârlıkta bulunduğunu veya vazgeçtiğini düşünerek, toplantının değerini sorgulamaktadır. Daha üretken faaliyetlerle uğraşmak yerine bu toplantılara katılmanın tükenmişlik hissine katkıda bulunduğunu ifade etmektedir.

Diğer yandan eğitimde fırsat eşitliği, her öğrencinin farklı bir ev ortamına sahip olması nedeniyle bozulmaktadır. Örneğin Türkçe öğretmeni İrem söz konusu durumu çok net bir şekilde ifade etmektedir:

“Yüz yüze eğitimde bizim perde arkasında çok ortaklarımız var. Bu ortaklarımız idare. İdare ders saatleri, sınıfların temizliği, düzeni, sınıfın ısısı bunların hepsi düzenleniyor. Ortam hazırlanıyor. Bunların bende bir yükü yok. Ben her okulun bir güvenlik polisi tarafından denetlendiğinin farkındayım mesela güvenlik açısından. Bu da benim için bir güvence. Ama uzaktan eğitimde böyle bir şey yok. 20 öğrencinin 20 tane ortamı var ve ben onlara müdahale edemiyorum. Çocuk kat kat mont giymiş, öğretmenim bu odaya geldim çünkü bu odada internet çekiyor, ya da bu odada tek kalabiliyorum dediği zaman üşüyor, ben buna müdahale edemiyorum. Yüz yüze ortamda devlet bu şartları sağlıyor, çocuklar eşit şartlarda. Uzaktan eğitimde her çocuğun ayrı bir ortamı var, bunu çözemiyorum. Bu şartları sağlayamamak tüketiyor, çaresizsin.” (Türkçe öğretmeni İrem)

Yönetici olan Kerem, yüz yüze görüşmelerde anlık müdahaleler ile birçok sorunun çözüldüğünü söylerken, çevrimiçi görüşmelerde bu müdahaleleri yapmanın zor olduğundan bahsetmektedir. Bu nedenle zamanla “ben bu işi beceremiyorum” veya “başarısız olma” gibi düşüncelerin gelişme ihtimaline dikkat çekmektedir.

Sınıf öğretmeni Mert ise tükenmişliğe sebep olan “Sınıfın kontrolü. Sınıf kontrolü yok çünkü.” demektedir. Ayrıca Mert öğretmen, çevrimiçi eğitim ortamında iletişim ve öğrenme sürecini sürdürülebilmek için gerekli olan dikkat ve ilgiyi korumanın zorluğuna vurgu yapmakta “E onu oturduğu yerde ekran karşısında ne kadar yapabilirsin. Onunla ilgili tükenmişlik.” demektedir.

Öte yandan çevrimiçi görüşmeler her öğrencinin kendi ortamında gerçekleşir ve bu da dikkat dağıtıcı unsurlar oluşmasına yol açmaktadır. Örneğin Türkçe öğretmeni İrem'in "Kamerada çocuklar birbirine bakıyor. O, onun koltuk takımına bakıyor. Arkasındaki tablo dikkatini çekiyor." şeklindeki ifadesi buna bir örnektir. İrem öğretmen devamında şunları söylemektedir: "Mesela bir öğrencimizin kuşu var. Çocuğa her söz hakkı verdiğimde, her konuştuğunda kuş çılgık atıyor, bütün sınıf dağılıyor." Aynı zamanda bu durum, çevrimiçi ortamda öngörülemeyen ve kontrol edilemeyen faktörleri yönetmenin zorluklarını ve çevresel faktörlerin sınıf dinamiklerini nasıl etkilediğini göstermektedir. Bu nedenle öğrencilerin dikkatini canlı tutmak ve dikkat dağıtıcı unsurlarla başa çıkmak için öğretmenler ekstra çaba sarf etmek zorunda kalmakta, bu da ek bir yük getirerek, tükenmişliğe sebep olmaktadır.

Ayrıca Türkçe öğretmeni İrem, çevrimiçi ortamdaki belirsizliklerin ve kontrol edilemeyen durumların kaygıyı artırdığını ve tükenmişliğe katkıda bulunduğunu ifade etmektedir. Bu durum, Cansu öğretmene göre de "Her an böyle bir şey çıkacakmış gibi. Sanki kontrolünün altında olmayan bir şey çıkacakmış." hissi oluşturmakta ve endişeye neden olmaktadır.

Buna karşın anasınıfı öğretmeni Derya, öğrencilerin kendi ortamında bulunmasına ilişkin farklı bir bakış açısı ortaya koymaktadır. Bu anlamda, çevrimiçi görüşmelerin öğrencileri kendi ortamlarında tanınmasına ve aile yaşamları hakkında fikir edinmesine olanak sağladığını, böylece tükenmişlik duygularına sebep olmadığını belirtmektedir.

#### **4.2.2 Öğretmenlerin Çevrimiçi Ortamdaki Tükenmişlik Deneyimleri**

Çevrimiçi görüşmeler yoluyla yapılan eğitimde öğretmenler zihinsel, duygusal ve fiziksel açısından farklı deneyimler yaşamışlardır. Öğretmenler tarafından yapılan açıklamalar, tükenmişlikle ilgili deneyimlerinin yalnızca teori olmadığını, somut ve yaşanmış gerçekler olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, bu analiz öğretmenlerin deneyimleri üzerinden tükenmişliğin gelişimini anlamaya odaklanmıştır.

Öğretmenlere göre aşırı ve uzun süreli stres; duygusal, fiziksel ve zihinsel tükenmeye neden olmakta; sınıf öğretmeni Meltem tarafından ise "Hep bir gerginlik artık bir süre sonra bitmiş, tükenmiş hissediyorsun." şeklinde anlatılmaktadır. Meltem öğretmen sürekli maruz kalınan stres ve yorgunluğun sağlık üzerinde oluşturduğu etkiyi de şu şekilde vurgulamaktadır:

“Fiziksel olarak ben artık kendimde hastalıklar oluştuğunu düşünmeye başlamıştım. Dizlerim ağrımaya başladı sürekli oturmak hareketsizlik, sürekli üşüme nöbetleri diyorum. Sonra bunlar bitince o ağrılar da kalmadı. Demek ki ondan kaynaklıydı.”

Bu süreç sürekli bir yorgunluk hali, heves ve motivasyon eksikliğinin yanı sıra umutsuzluk ve duygusal kopuş hislerine de yol açabilmektedir. Sınıf öğretmeni Mert “Hiçbir şey yapmak istemiyorsun artık. Her şeyin bittiğini düşünüyorsun. Bıkkınlık oluşuyor insanın üzerinde.” diyerek bu duruma dikkat çekmektedir. Hatta bilişim teknolojileri öğretmeni Seda her şeyin online olduğu o dönemde gelinen son noktayı “yeter artık yani bu kadar olmaz” ifadesiyle anlatmaktadır.

Bununla birlikte fen bilimleri öğretmeni Mehmet “Pandemiden çıktığımızdan beri ne telefona bakabiliyorum ne televizyona bakabiliyorum ne bilgisayara bakabiliyorum.” demektedir.

Tükenmişlik deneyimine farklı bir açıdan yaklaşan kimya öğretmeni Tuğba ise “Tükenmişlik dediğiniz şey ‘lanet olsun’dur. Yani bırakayım artık böyle şey mi olur, falandır onu yaşamadım. Çünkü yapmam gerekiyordu yaptım.” yorumuyla kendini tükenmişlik hissinden nasıl korunduğunu belirtmektedir. Benzer bir yaklaşımla tarih öğretmeni Gamze de şunları söylemektedir:

“Zoom yorgunluğunu maalesef yaşıyoruz ve dinlenme gereği duyuyorum. Ona çok tükenmişlik diyemeyiz. Tükenmişlik çünkü biraz devam eder, o psikolojiden uzun süre çıkamazsınız. Tükenmişlikte ikna olmak zordur, uzun solukludur.”

Tüm bunlara ek bazı öğretmenler çevrimiçi görüşmeler sırasında tükenmişlik yaşamadığını ve üstelik kimi zaman kendilerini daha enerjik ya da güçlü hissettiklerini de ifade etmektedirler:

“Yoo tükenmiş hissetmiyorum biraz daha güçlü hissediyorum. Benim yaptığım görüşmeler eğitim üzerine oluyor, kendimi geliştirmeyi, yeni bir şeyler öğrenmeyi sevdiğim için.” (Beden eğitimi öğretmeni Ahmet)

“Hayır hayır ben niye tükeneyim ki. Tükenmişlik sendromu falan yok neden olsun ki.” (Matematik öğretmeni Burak)

“Bu biraz ağır bu kadarını hissetmedim.” (Türkçe öğretmeni Emre)

“Hiç öyle bir şeyim yok. Sevdiğim bir konuda görüşme yapıyorum. Ama dediğim gibi online ders olsaydı farklı olurdu.” (Fen bilimleri öğretmeni Yasemin)

“Çevrimiçi bence hayatımıza bir kolaylık sağlıyor. Tüketmiyor aslında. Bu beni tüketmiyor aslında çözüm ürettiği için rahatlatıyor.” (Sosyal bilgiler öğretmeni Şeyma)

Genel olarak bu ifadeler, çevrimiçi görüşmeler yoluyla yapılan eğitim sürecinde tükenmişlik yaşamayan öğretmenlerin deneyimlerinin sistematik bir özetini sunmaktadır. Böyle öğretmenler, çevrimiçi platformları olumlu değerlendirmekte ve bunları hayatını kolaylaştıran, kişisel gelişimine katkı sunan bir araç olarak görmektedir.

Bunun yanında bazı öğretmenler, kendilerini tükenmiş hissetmediklerini ancak belirli bir düzeyde yorgunluk ve bıkkınlık yaşadığını şu şekilde dile getirmektedirler:

“Tamamen hayattan bıktım, bezdim, çökkün şeklinde değil ama aşırı derecede bedensel ve ruhsal yorgun” (Edebiyat öğretmeni Fatma)

“Yoruldu ama tükenmişlik değil. Yani bırakayım artık böyle şey mi olur falandır onu yaşamadım. Tükenmişlik sendromuna girmedim o kadar değil.” (Kimya öğretmeni Tuğba)

“Tolere edilebilir bir yorgunluk, belki bazı ağrılar. Tükenmişlik noktasında değil.” (İngilizce öğretmeni Aylin)

Bu ifadeleriyle öğretmenler, tükenmişliği kabul ederken, bunun aşırı uçta olmadığını belirtmektedirler. Verilmek istenen mesaj, tolere edilebilir veya katlanılabilir bir tükenmişlik, daha çok ise yorgunluk seviyesi olduğudur.

Ancak bazı öğretmenler tükenmişlik yaşadıklarını ve bunun kendilerini olumsuz etkilediğini açıkça ifade etmektedirler:

“Evet, tükenmiş, yıpranmış, bitmiş hissediyorum.” (Özel eğitim öğretmeni Merve)

“Evet, tükenmiş, o süreçte çok tükenmiş hissediyordum.” (Sınıf öğretmeni Meltem)

“Bu bir tükenmişlik yarattı bizde.” (Sınıf öğretmeni Nilüfer)

“Tükenmişlik sendromuna giriyorsunuz.” (Biyoloji öğretmeni Aslı)

Bunların yanı sıra “Görüşmelerin görüntülü olmasının tükenmişlikle ilgisi var mıdır?” sorusuna verilen yanıtlar analiz edilmiş ve ortaya çıkan anlam birimleri “*görüntülü görüşmelerin etkisi*” kodu altında gruplandırılmıştır. Görüşmelerin görüntülü olmasının tükenmişliği etkileyip etkilemediği konusunda farklı görüşler vardır. Bazı öğretmenler görüntülü görüşmenin tükenmişliği azaltabileceğini savunurken, diğerleri hiçbir etkisi olmadığını, hatta artırabileceğini öne sürmektedir. Yine öğretmenlerden gelen en yaygın görüşlerden biri, öğrenciler kameralarını açtığında bunun öğretmenler için bir motivasyon kaynağı olduğudur. Aşağıda görüntülü görüşmelerin öğretmenler üzerindeki etkisine ilişkin yapılan açıklamalardan bazıları yer almaktadır:

“Görüntülü görüşmenin tükenmişlik ile bağlantısının olduğunu zannetmiyorum. Ben, hatta katılımcılar da kamera görüntülerini açsa daha iyi olabileceğini düşünüyorum.” (Edebiyat öğretmeni Fatma)

“Görüşmelerinin görüntü olup olmamasının tükenmişlik ile bir ilgisi bence var. Kamerasını açarak katılırsa siz o çocuğun bakışı, duruşu, ilgisi, merakı size daha çok bir anlatma isteği yaratıyor. Ama kamera kapalıysa boş duvara konuşuyormuş hissediyorsunuz ve bence zevk de alamıyorsunuz anlatırken dersi. Yani anlamsız olduğunu düşünüyorsunuz.” (Anasınıfı öğretmeni Derya)

“Görüşmelerin görüntülü olmasının tükenmişlik ile ilgisi yok çünkü görüntü olsa da olmasa da sen bu sıkıntıları yaşayacaksın. Bizim sıkıntımız görüntü değildi yani.” (Sınıf öğretmeni Meltem)

“Görüntülü görüşme bence tükenmişliği biraz daha alan bir şeydir. Radyo programı gibi oluyordu. Görüntüsüz olması bence tükenmişliğin sebebi. Görüntülü olması biraz daha motivasyon kaynağı olabilir.” (Elektrik-elektronik öğretmeni Uğur)

“Görüntülü olması ile tükenmişlik arasında ilişki olduğunu pek düşünmüyorum. Görüntülü olduğu zaman kolaylaştırıcı oluyor. Ama görüntü yoksa duvara konuşuyorsun. Her ne kadar kamera karşında olsa da karartılmış ekranı görsen de kendisini göremediğin için tepki alamadığın için tükenmişlik ortaya çıkabilir ters orantı gibi.” (Yönetici Kerem)

## 5. TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde çevrimiçi görüşmelerin öğretmenlerin tükenmişliği üzerindeki etkilerine ilişkin öğretmen görüşlerini inceleyen bu nitel çalışmanın sonuçları ve çalışmadan elde edilen bulgular neticesinde geliştirilen öneriler sunulmuştur.

### 5.1 Tartışma

Bu bölümde, bu çalışmanın bulguları ile mevcut literatür arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışma bulgularının, bu alandaki literatüre nasıl katkı sağladığını belirlemek amacıyla önceki çalışmaların bulgularıyla karşılaştırılmıştır. Ancak, bunu yaparken zorluklarla da karşılaşmıştır. En büyük zorluklardan biri, özellikle “Zoom yorgunluğu” gibi yeni kavramlar konusunda yeterli kaynak bulunmamasıdır. Bu eksiklik, elde edilen bulguların önceki çalışmalarla doğrudan karşılaştırılmasını zorlaştırmaktadır. Yine de bu durum, ulaşılan sonuçların, bilhassa çevrimiçi görüşme uygulamalarının psikolojik etkilerini anlama konusunda literatürdeki önemli bir boşluğu doldurma potansiyeline sahip olduğunu da göstermektedir. Dolayısıyla bu çalışma, bu yeni ve gelişmekte olan konuların daha iyi anlaşılmasına katkıda bulunacak temel bir kaynak olabilir. Ayrıca tartışma konuları, çalışmanın temalarına göre sıralanmış ve tartışılan konuların organizasyonu en çok bahsi geçen temadan en az olana doğru ilerlemiştir.

Temalarda yer alan konuların tartışılmasına geçmeden önce araştırmanın bir başka önemli bulgusunu vurgulamak daha uygun olacaktır: Çevrimiçi ortamda eğitim vermek öğretmenler için belirli bir düzeyde yorgunluk ve zorlanma getirmiştir. Ancak bazı öğretmenler tarafından paylaşılan deneyimler, bunun tükenmişlik boyutunda olmadığına işaret etmektedir. Bu durum, öğretmenlerin yaşadığı yorgunluğun tahammül edilebilir seviyelerde olduğunu göstermektedir. Görüşme metinleri, bu hissiyatın temel nedeninin çevrimiçi ortamın avantajlarına ve öğretmenlerin bu yeni ortama uyum sağlama becerilerine bağlı olduğunu düşündürmektedir. Ayrıca çevrimiçi ortamın getirdiği esneklik, öğretmenlerin zamanlarını, kaynaklarını daha etkin kullanabilmelerine yardımcı olmuş ve mesleklerine olan yaklaşımlarını olumlu etkileyerek, memnuniyetlerini artırmıştır. Üstelik öğretmenler çevrimiçi platformlarda ders anlatırlarken kendilerini geliştirme fırsatı yakalamıştır. Bu bağlamda süreç içerisinde edinilen yeni teknolojik beceriler ve yöntemler, öğretmenlerin kendilerini daha iyi hissetmelerini, enerji seviyelerini korumalarını ve motivasyonlarını artırmalarını sağlayarak, tükenmişlik yaşamaktan korumuştur.

Özellikle “Duygu Durum, Sağlık ve Yorgunluk” teması, farklı duygusal deneyimleri bütüncül bir yaklaşımla ele alarak mevcut literatürde nadiren rastlanan bir yaklaşım sunmaktadır. Bu yaklaşım, öğretmenlerin çevrimiçi ortamda deneyimledikleri endişe, kaygı, gerginlik, stres, sıkıntı, tedirginlik, heyecan, huzursuzluk, vicdan azabı, bıkkınlık gibi çok çeşitli duyguları kapsamlı bir şekilde inceleyerek, yaşadıkları duygusal karmaşıklığın daha iyi anlaşılmasını sağlamaktadır. Buna karşılık, mevcut araştırmalar sıklıkla bu duygulara sadece değinmekte ve bunları birbirinden ayrı olaylar olarak incelemekte, böylece sürecin geniş çaplı değerlendirilmesini engellemektedir.

Öğretmenlerin çevrimiçi ortamda yaşadıkları endişe, kaygı, gerginlik, stres, sıkıntı, heyecan, tedirginlik ve huzursuzluk gibi duygular, öğretmenlerin nasıl bir duygusal karmaşa yaşadıklarını göstermektedir. Özellikle endişe, kaygı, stres duyguları, bu tez çalışmasına paralel olarak, birçok çalışmada ele alınan duygu durumlarıdır (Yıldırım, 2020; Hacker vd., 2020; Hodges vd., 2020; Wiederhold, 2020; Li ve Wang, 2021; Massner, 2021; Peper vd., 2021; Wong, 2022; Pérez-Luño vd., 2022; Luebstorf vd., 2023; Phakey vd. 2023).

Bu bağlamda çevrimiçi görüşme sürecindeki kaygılar öğretmenler açısından önemli bir tükenmişlik kaynağıdır. Görüşme öncesindeki kaygılar genellikle teknik bir sorun yaşanıp yaşanmayacağına ilişkindir. Bu anlamda Yıldırım (2020) ile Peper vd.’in (2021) çalışmaları bu bulguyu desteklemektedir. Ancak bu çalışmada, mevcut literatürde yeterince ele alınmamış olan yeni kaygı nedenleri de belirlenmiştir. Örneğin sunulan ders içeriklerinin öğrenciler tarafından erişilebilir olup olmayacağı ve hazırlanan ders planının etkili bir şekilde uygulanıp uygulanmayacağı konusunda kaygılar yaşanmaktadır. Görüşme esnasında öğrenci katılımı, ders içeriğinin anlaşılması ve öğretim yöntemlerinin etkililiği ile ilgili kaygılar ön plana çıkmaktadır. Dolayısıyla yaşanan bu kaygılar, öğretmenlerin kendilerine olan güvenlerini etkilemekte ve onları sürekli bir başarısızlık korkusu içinde tutmaktadır. Buna ek olarak, aşırı kaygı öğretmenlerin görüşme esnasındaki potansiyellerini kullanmalarını engelleyerek öğretim sürecinin akışını ve doğallığını bozabilmektedir. Bu da Massner (2021)’in çalışmasında olduğu gibi öğretmenlerin öğrencilere etkili bir şekilde ulaşamadıklarını ve hedeflerine ulaşamadıklarını düşüncelerine yol açmaktadır.

Üstelik, çevrimiçi ortamların ve dijital teknolojilerin getirdiği yeni çalışma biçimi; teknik problemlere anında çözüm bulma, Cheng’in (2020) de ifade ettiği çevrimiçi ortamla uyumlu



ders içerikleri ve sunumlar hazırlama, görüşme süresini verimli bir şekilde yönetme ve belirlenen zaman diliminde konuları tamamlama ihtiyacı öğretmenlerde stres ve kaygı oluşturmaktadır. Bu zorluklar, benzer duygusal tepkileri doğrulayan Pérez-Luño vd.'nin (2022) bulgularıyla da tutarlıdır. Ayrıca Moueleu Ngalagou vd. (2019), çevrimiçi görüşmeler sırasında teknolojik problemleri çözemeyen öğretmenlerin strese açık olduğunu ve iş tükenmişliği yaşama riskinin yüksek olduğunu öne sürmüştür. Bu durum öğretmenlerin teknoloji kullanımı konusundaki becerilerini akla getirebilir. Nitekim Panisoara vd. (2020), öğretmenlerin teknoloji kullanımı noktasındaki yetersizliklerinin tükenmişlik yaşamalarına sebep olabileceğini ifade etmektedir.

Öğretmenlerin yaşadıkları kaygılara ek olarak, çevrimiçi ortamın neden olduğu belirsizlikler de tükenmişlik duygusunu besleyen önemli faktörler arasındadır. Hatta Wong (2022) çalışmasında tükenmişliğe sebep olan faktörlerden birinin belirsizlikler olduğunu söylemektedir. Ancak Wong'un (2022) çalışmasında ortaya konan belirsizlikler daha çok çevrimiçi platformlarda kullanılan teknoloji ve onların etkin kullanımına yöneliktir. Ancak bu çalışmada vurgulanan belirsizlik kaynakları, Wong (2022) tarafından tespit edilenlerden farklıdır. Bu bağlamda öğrenci katılımı ve etkileşimi, sınıf yönetimi, evde aynı anda birden fazla kişinin çevrimiçi olması, teknoloji sorunlarıyla başa çıkma, ekran karşısında uzun süreler geçirme, ev ve iş hayatının iç içe geçmesi, görüşmelerin verimli bir şekilde yürütülüp yürütülemediği, öğrencilerin konuları anlayıp anlamadığı ve görüşme sürecinin başarılı olup olmadığı bu çalışmada ortaya konan belirsizliklerdir. Yaşanan bu belirsizlikler De Oliveira vd.'nin (2020) de çalışmasında belirttiği gibi kaygı ve endişe duygularını pekiştirmektedir. Bu durum ise öğretmenlerin aklında soru işaretleri oluşturarak, çevrimiçi ortamda güvende olmadığı hissini tetikleyebilir.

Bununla birlikte, çevrimiçi ortamda gerçekleştirilen görüşmelerin görüntülü olması, öğretmenlerin sürekli izlendikleri hissini uyandırmakta ve bu da büyük bir psikolojik baskı oluşturmaktadır. Her hareketlerinin, konuşmalarının ve hatta fiziksel tepkilerinin (kaşıma gibi basit bir hareketin bile) öğrenciler ve veliler tarafından yanlış anlaşılacağını düşünen öğretmenler kendilerini sürekli bir kaygı içinde bulabilmektedir. Bu “düşsel izleyici topluluğu” karşısında sürekli performans sergileme ihtiyacı çeşitli çalışmalarda (Shockley vd., 2021; Shuffler, 2020; Massner, 2021) bulgularla örtüşen sonuçlar vermiştir. Hatta Massner (2021) çalışmasında, öğretim üyelerinin kendilerini sürekli “sahnede” olarak algıladıklarını ve görüşmeleri bir “gösteriye” benzettiklerini, kendilerinin de bu gösteride

“spiker” olarak gördüklerini keşfetmiştir. Bu durumun bu çalışmadaki karşılığı ise “stand-up” ve “radyo sunumu” benzetmesidir. Sunulan benzetmeler, öğretmenlerin çevrimiçi ortamda performans gösterme baskısını nasıl algıladıklarını ve bunun tükenmişliğe nasıl katkıda bulunabileceğini göstermektedir. Aynı zamanda bu süreçte yaşananlar öğretmenlerin doğallıklarını kaybetmelerine, sanki rol yapıyormuş gibi hissetmelerine neden olmaktadır. Bu durumu Johnson ve Mabry’in (2022) çalışmaları da doğrulamaktadır. Bu anlamda Johnson ve Mabry (2022), bireyin gerçek duygularını gizlediğini ve duygusal tepkilerini sosyal veya mesleki beklentilere uygun olarak gösterdiğini savunmaktadır. Benzer şekilde Wong (2022) da çevrimiçi görüşmeleri, sosyal ilişkiler açısından doğal ve spontane bulmamaktadır. Sonuç olarak, bu bulgular, çevrimiçi görüşmelerde bireylerin olumlu bir benlik imajı sunma ve izleyicileri memnun etme gayreti şeklinde yorumlanabilir.

Ayrıca görüntülü görüşmeler, öğretmenlerin fiziksel görünüşleri ve buldukları yer için ekstra hazırlık yapmalarını gerektirmektedir. Bu hazırlık, Shockley vd.’in (2021) bulgularının gösterdiği gibi dersin içeriğine konsantre olmaktan daha fazla çaba gerektirmektedir. Dahası öğretmenlerin zaman ve enerjisini önemli ölçüde tüketmektedir. Nitekim gün boyunca ve beklenmedik zamanlarda yapılan çok sayıda görüntülü görüşme öğretmenleri fiziksel ve zihinsel olarak yorarak, tükenmişliğe yol açmaktadır.

Görüntülü görüşmelerde ortaya çıkan bir diğer sorun da öğretmenlerin kamera karşısında kendilerini gözlemlemeleridir; zira bu durum, kişinin sürekli olarak dış görünüşünü kontrol etme eğilimine sebebiyet vermektedir. Sonuç, mevcut literatürde (Bailenson, 2021; Fauville vd., 2021b; Shockley vd., 2021; Ngien ve Hogan, 2022; Oducado vd., 2022; Riedl, 2022; Aagaard, 2022) sıkça tartışılan bir olgu olan kameranın bir ayna olarak kullanılmasını teşvik eden artırılmış bir öz farkındalık duygusudur. Öz değerlendirme ve dış görünüme sürekli odaklanmak öğretmenlerin enerjisini tüketebilir ve performans gösterme konusunda giderek artan bir baskı hissine yol açabilir; bu da zamanla tükenmişlik hissiyle sonuçlanabilir. Bu durum, kamera önünde kendini izlemek zorunda kalan öğretmenlerin yaşadığı psikolojik baskıyı örneklemekte ve Massner’ın (2021) bu tür deneyimlerin tükenmişliğin gelişimine katkıda bulunabileceğini gösteren bulgularıyla örtüşmektedir. Benzer şekilde Hacker vd. (2020) de kamera karşısında olma korkusunun endişeye sebep olduğunu vurgulamaktadır. Aynı zamanda öğretmenler, kendi görüntülerini izlerken çeşitli hisler yaşamaktadırlar. Bu hisler, öğretmenlerin kendilerini dışarıdan bir bakış açısıyla değerlendirmelerine olanak sağlayarak “farklı bir his” olarak nitelendirilmektedir. Bu çalışmada “ayna benlik” olarak

adlandırılan bu olgu, kişinin kendi görünümünü nesnel olarak gözlemlemesi ve değerlendirmesiyle ilgilidir.

Öte yandan, ekran karşısında geçirilen uzun saatlerin neden olduğu teknolojik yorgunluk hem fiziksel hem de zihinsel yorgunlukla ilişkilidir ve bu durum diğer çalışmaların (Lestari ve Fayasari, 2022; Massner, 2021; Cumberlands University, 2021; Fauville vd., 2021a) bulgularıyla örtüşmektedir. Bu yorgunlukların sonucu olarak, baş ağrısı, göz yorgunluğu, sırt ağrısı, bel ağrısı vb. gibi fiziksel sorunlar detaylı bir şekilde ortaya konmuştur. Bu bulgular, mevcut literatürle (Panisoara vd., 2020; Noreen vd., 2021; Lestari ve Fayasari, 2022; Permana vd., 2023; Massner, 2021; Fauville vd., 2021a) tutarlıdır ve çevrimiçi eğitim süreçlerinin öğretmenler üzerindeki zorlayıcı etkilerini desteklemektedir. Bunlara ek bir başka fiziksel rahatsızlık olan üşüme ve titreme nöbetleri, bu çalışmada olduğu gibi Lestari ve Fayasari (2022) çalışmasında da ele alınan fiziksel bir rahatsızlıktır.

Fiziksel sorunlara ek olarak, çevrimiçi görüşmeler sürekli dikkat ve odaklanma gerektirmektedir, bu çeşitli çalışmalarda da (Bennett vd., 2021; Wiederhold, 2020; Bailenson, 2021; Shockley vd, 2021; Fosslie ve Duffy, 2020) vurgulanan önemli bir konudur. Bu bulgu, Bailenson'ın (2021) çalışmasının temelini oluşturan ve literatürde sıklıkla vurgulanan “bilişsel yük” olgusunu pekiştirmekte ve bu konunun önemini ortaya koymaktadır. Sonuç olarak, artan bilişsel yük, zihinsel yorgunluğa, enerjinin düşmesine, bitkinliğe ve tükenmişliğe yol açmaktadır (Jiang, 2020; Lee, 2020; Wolf, 2020; Fauville vd., 2021a).

Öğretmenlerin öğrencilerinin eğitim ihtiyaçlarını karşılamaya uğraşırken karşılaştıkları zihinsel ve duygusal sıkıntılar zamanla ruhsal yorgunluğa dönüşmüştür. Çevrimiçi ortamda, öğretmenlerin öğrencileriyle etkili bir şekilde iletişim kurma ve öğrenme süreçlerine olumlu katkıda bulunma çabaları, teknik engeller ve düşük öğrenci katılımı gibi sınırlılıklar nedeniyle sık sık sekteye uğramaktadır. Bu zorluklar, öğretmenlerin kendilerini yeterince faydalı ve verimli hissetmedikleri sonucunu doğurmakta, sonuç olarak ders içeriğini öğrencilere başarılı bir şekilde aktaramadıklarını düşünmelerine neden olmaktadır. Bu durum, öğretmenlerde çaresizlik, beceriksizlik ve yetersizlik duygularını pekiştirmekte, mesleki tatminsizlik ve düşük öz yeterlilik algısına neden olarak kişisel başarıda düşüşe sebep olmaktadır. Bu ise, Maslach ve Jackson (1981) tarafından tanımlanan tükenmişliğin üç boyutundan biri olan kişisel başarıda düşüşün bir göstergesidir. Ayrıca çalışmanın bu

bulguları, Massner'ın (2021) tezi ile birebir örtüşmektedir. Bununla birlikte, öğretmenlerin yaşadığı çaresizlik duygusu, Pines ve Aronson (1988) ile Maslach ve Jackson'ın (1981) çalışmalarında tükenmişlik olgusunu tanımlarken ortaya konan önemli bir unsurdur.

Çevrimiçi dersler ve görüşmeler yorgunluğa ek olarak; bıkkınlık, sinirlilik, bunalmışlık gibi duygu durumlarını tetikleyerek, katılımcılar açısından bir nevi “işkenceye” dönüşmüştür. Bu, Fauville vd.'nin (2021a) geliştirdiği ölçeğin duygusal yorgunluk boyutuyla tutarlıdır. Ayrıca bunalmışlık bulgusu Massner'ın (2021) çalışmasıyla örtüşmekte; huzursuzluk ve genel rahatsızlık hissi literatürdeki diğer çalışmaların (Yıldırım, 2020; Lestari ve Fayasari, 2022; Bailenson, 2021; Wolf, 2020; Wiederhold, 2020; Permana vd., 2023; Massner, 2021; Hacker vd., 2020) bulgularıyla uyumludur. Üzüntü hissine ilişkin bulguyu ise Panisoara vd.'nin (2020) çalışması desteklemektedir. Nitekim bu negatif duygu durumları, çevrimiçi görüşmelerin duygusal ve psikolojik zorluklarla dolu olduğunu açıkça göstermektedir.

Diğer yandan yaşanan pandemi, öğretmenlerin mesleki yaşamlarına bakışlarını ve enerji düzeylerini önemli ölçüde etkilemiştir. Öğretmenler, pandemi sonrası yüz yüze eğitime geçildiğinde, daha az ders saati olmasına rağmen aşırı yorgunluk hissettiklerini belirtmektedirler. Bu durum, pandemi sürecinde yaşam düzeninde gerçekleşen değişimlerin ve yaşanan zorlukların, öğretmenlerin genel enerji düzeylerini ve mesleğe yönelik tutumlarını nasıl etkilediğini gözler önüne sermektedir. Edelwich ve Brodsky'nin (1980) çalışması, bu enerji düşüklüğünü tükenmişlik sebebi olarak gösterirken, Pines ve Aronson (1988) enerji kaybını fiziksel, duygusal ve zihinsel tükenme durumu olarak tanımlamaktadır.

Bunların yanında öğretmenlerin bu ortama uyum sağlaması, çevrimiçi görüşmelere yönelik tutumlarından büyük ölçüde etkilenmiştir. Bu bulgu, Oducado vd. (2022) ve Sokal vd. (2020) tarafından yapılan çalışmaların bulgularıyla uyum göstermektedir. Buradan hareketle, öğretmenlerin çevrimiçi ortama uyum sağlamalarının ve verimliliklerini arttırmalarının, çevrimiçi görüşmelere yönelik bakış açılarının geliştirilmesiyle kolaylaştırılabileceği söylenebilir.

Çalışma ayrıca, öğretmenlerin vicdan azabı ve suçluluk duyguları yaşadıklarını göstermektedir. Bu duygusal tepki, öğretmenlerin çevrimiçi ortamın kısıtlamaları nedeniyle hedeflerine tam anlamıyla ulaşamadıklarına dair algılarının bir sonucudur. Bu durum,

Algül'ün (2014) tükenmişliğin psikolojik belirtileri olarak tanımladığı “hayal kırıklığının” kaynağı olabilir.

Diğer taraftan, olumsuz duygular öğretmenler arasında tükenmişliğe katkıda bulunan önemli bir faktör olarak vurgulanmış olsa da öğretmenler bu süreçte olumlu duygusal deneyimler de yaşamışlardır. Bunlar arasında huzurlu, sakin, mutlu, keyifli, zevkli, eğlenceli, rahat, memnun gibi duygular yer almaktadır. Bu bağlamda, çalışma ortaya koyduğu bu olumlu duygu durumları açısından diğer çalışmalardan farklılık göstermektedir. Bahsedilen bu olumlu duygu durumları, genellikle çevrimiçi görüşmeler sona erdiğinde, görüşme amacına ulaştığında ve sorunsuz geçtiğinde hissedilmiştir. Özetle bu süreçte yaşanan duygu değişimleri, öğretmenlerin çevrimiçi görüşmelerde yaşadıkları zihinsel ve duygusal süreçleri yansıtmaktadır. Bilhassa yaşanan olumsuz duygular, zamanla duygusal yorgunluğa dönüşerek tükenmişlik hissine zemin hazırlayabilir.

Çalışmanın bulguları “Katılımcı Faktörü ve İletişim” teması özelinde değerlendirildiğinde, çevrimiçi görüşme sürecinde yaşanan sınırlı ve yetersiz iletişim, öğretmenlerin tükenmişlik hissini önemli ölçüde artırmaktadır. Bu bulgu, birçok çalışma (örneğin, Cheng, 2020; Yıldırım, 2020; Nesher Shoshan ve Wehrt, 2021; Fauville vd., 2021b; Aagaard, 2022; Peper vd., 2021; Sey ve Em, 2023; Massner, 2021; Riedl, 2022; Raake vd., 2022; Wong, 2022; Nadler, 2020; Luebstorff vd., 2023; Hacker vd., 2020) tarafından da desteklenmektedir. Mevcut literatürde, iletişim genellikle sessiz sözsüz iletişimdeki sınırlamalar açısından tartışılmaktadır. Bu çalışmanın bulguları ise iletişimi bu kısıtlamaların ötesine taşıyarak daha kapsamlı bir şekilde ele almaktadır. Özellikle yaşanan pandemi, öğretmenleri evde kalmaya ve derslerini çevrimiçi platformda sürdürmeye mecbur bıraktığından — öğretmenler faaliyetlerini sürdürmek ve öğrencilerle iletişimi kolaylaştırmak için teknolojik fırsatlardan yararlanarak yeni bir rol üstlenmişler (Chávez vd., 2022) — iletişimde önemli bir dönüş yaşanmıştır. Öğretmenler bu sınırlı iletişim ortamında kendilerini “yalnız” ve “izole” hissetmişlerdir. Yüz yüze etkileşimin azalması ve okul ortamından uzaklaşılması, öğretmenleri stresi azaltmaya ve motivasyonu artırmaya yardımcı olan meslektaşlarıyla sohbetlerden mahrum bırakmıştır. Öğretmenlerin iş arkadaşları ve idareyle olan iletişim ve destek eksikliği, strese yol açarak iş tatmini ve motivasyonu önemli ölçüde etkilemiş, tükenmişliği derinleştirmiştir. Benzer şekilde Luebstorff vd. (2023) çalışmalarında iş arkadaşlarıyla kurulan iletişimin zorluğuna vurgu yaparak bu bulguları desteklemekte,

Wong (2022) ise “mesleki yalnızlık” ifadesini kullanarak öğretmenlerin yaşadığı yalnızlığın tükenmişlikte etkili olduğunu belirtmektedir.

Ayrıca öğrencilerin sanal olarak görüşmede bulunmaları ancak zihinsel olarak bulunmamaları öğretmenler için büyük bir hayal kırıklığı olmuştur. Bu hayal kırıklığı, Massner (2021) tarafından ele alınan bir duruma bağlanabilir; Massner (2021), öğrencilerin çevrimiçi ortamda karşılaştıkları çok sayıda zorluk nedeniyle susturulmuş hissi yaşadıklarını ve bunun hayal kırıklığına sebep olduğunu öne sürmektedir. Ayrıca, akademisyen Petriglieri, bireylerin fiziksel olarak bir arada bulunmadıkları durumlarda zihinlerinin uyum içinde olmasını beklemenin, bir tür zihinsel çatışmaya yol açabileceğini belirtmektedir. Bu birbiriyle çelişen duyguların bir arada bulunması duygusal ve zihinsel uyumsuzluğa yol açarak, yorgunluğa neden olabilir (Petriglieri ve Shuffler, 2020).

Öğrencilerin etkileşime girmekten kaçınmaları, sessiz kalmaları, sorulan sorulara cevap vermemeleri veya bazı öğrencilerin görüşmeyi açık bırakıp gitmesi tek taraflı bir iletişim ortamı oluşturmakta ve öğretmenlerin dönüt alma ve etkileşimde bulunma çabalarını zorlaştırmaktadır. Öğretmenler böyle bir durumda çabalarının görmezden gelindiğini hissetmekte ve bu da motivasyonlarını olumsuz etkilemektedir. Sey ve Em (2023) de çalışmalarında öğrencilerin seslenildiğinde yanıt vermediklerini ya da öğretmenlerin söylediklerini duymamış gibi davrandıklarını belirterek bu bulguları doğrulamaktadır. Massner (2021) da öğrencilerin bu pasif davranışının ardındaki mantığı açıklamakta, mikrofonu açıp kapama ve soru sorma eyleminin öğrenciler için zahmetli ve meşakkatli bir süreç olduğunu öne sürmektedir. Nitekim bu tez çalışması da Massner (2021) tarafından ortaya konan bu görüşü desteklemekte ve öğretmenlerin, öğrencilerin soru sormak için mikrofonu kullanmalarını “zahmetli bir iş” olarak algıladıklarını dile getirmektedir.

Buna karşın öğrenciler kameralarını açıp derse aktif olarak katıldıklarında, öğretmenlerin motivasyonlarının arttığı görülmektedir. Böyle etkileşimler, öğretmenlere yüz yüze sınıflarda olduğu gibi doğal ve rahat bir şekilde iletişim kurma imkânı vererek “Zoom yorgunluğu” gibi çevrimiçi derslerle ilişkili olumsuz etkileri azaltmaktadır. Luebstorf vd. (2023) de çalışmalarında toplantının verimli geçmesini “kamera kullanımına” bağlamışlardır. Bu anlamda kameranın kapalı olmasını daha stresli bulmaktadırlar. Kameranın iletişimi zenginleştirdiğini; daha doğal, daha samimi bir ortam oluşturduğunu ifade etmektedirler. Buna karşın Massner (2021), öğrencilerin özel alanlarını paylaşırken

kendilerini rahat hissetmeleri ya da eşitliğin sağlanması için kameraların bir ön koşul olmadığını belirtmektedir. Bu çalışmada da Massner'ın (2021) ifade ettiği bakış açısıyla aynı fikirde olan öğretmenler olduğu ortaya çıkmıştır.

Diğer yandan öğretmenler görüşmelerde sürekli aynı döngüye maruz kaldıklarında — kameraların kapalı olduğu ve öğrencilerin pasif kaldığı — tükenmişlik hissi artmaktadır. Görüşmelerde tekrarlayan bu döngü öğretmenlerin motivasyonunu düşürerek kendilerini boş bir “duvara konuşuyormuş” gibi hissetmelerine neden olmaktadır. Massner (2021), bu olguyu “kara kutulardan oluşan bir duvara” konuşmak olarak tanımlamaktadır ki bu tanım, çalışmada kullanılan tanımla büyük benzerlik göstermektedir. Daha da önemlisi, öğretmenler, veli ya da arkadaş görüşmelerinde benzer bir tükenmişlik duygusu yaşamamışlardır; bu da bu duyguların çevrimiçi eğitimin doğasına özgü olduğunu düşündürmektedir. Ayrıca, Wong (2022) çevrimiçi ortamın samimi ortamı engellediğini söylemekte, Aagaard (2022) ise bu ortamı ciddi ve şakadan yoksun olarak nitelendirmektedir. Benzer şekilde, Bennett vd. (2021) grup içi güçlü aidiyet duygusunun katılımcılar arasında rahatlık hissini teşvik ettiğini ve bunun da daha fazla güven ve iletişim kolaylığı sağladığını vurgulamaktadır. Bu bağlamda, söz konusu çalışmalar veli ya da arkadaş görüşmelerinde tükenmişlik hissedilmemesinin nedenlerini açıklamakta ve bu çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir.

Öte yandan, mevcut literatürde çevrimiçi görüşmelerde en sık karşılaşılan ve kabul gören sorunlardan biri, beden dili, jest, mimik ve yüz ifadesi gibi sözel olmayan ipuçlarının eksikliğidir. Çevrimiçi görüşmeler üzerine yapılan çalışmaların büyük bir kısmı (Yıldırım, 2020; Petriglieri, 2020; Epstein, 2020; Riedl, 2022; Luebstorff vd., 2023) bu konuya değinmekte, bu eksikliğin iletişimi zorlaştırdığını ve yorgunluğun bir nedeni (Bailenson, 2021; Fauville vd., 2021b; Peper vd., 2021) olduğunu göstermektedir. Bu çalışmanın bulguları da çevrimiçi ortamda öğretmenlerin öğrencileriyle iletişim sürecinin temel dinamikleri olan göz teması, yüz ifadeleri ve beden dili gibi iletişim araçlarını etkin bir şekilde kullanamadığını ortaya koymaktadır. Bu bulgu, Lee (2020), Morris (2020) ve Nadler'in (2020) ses tonu, sesler ve göz temasının farklı şekillerde yorumlanabildiğini gösteren çalışmalarıyla desteklenmektedir. Bu durum, öğretmenlerin öğrencilerin ilgisini çekme ve anlamalarını kolaylaştırma becerilerini engellemekte ve öğretmenlerin vermek istediği mesajları öğrencilere tam olarak aktaramamasına, dahası Raake vd.'nin (2022) çalışmalarında ifade ettiği üzere, yanlış anlaşılmalara neden olmaktadır.

Diğer yandan Epstein'e (2020) göre insanlar, sesleri, jestleri ve hareketleri eş zamanlı ve uyumlu bir şekilde algılamak isterler. Ancak çevrimiçi görüşmelerdeki — özellikle internet bağlantı sorunlarından kaynaklanan — iletişim gecikmeleri nedeniyle, iletişimin doğallığı ve akıcılığı bozulmakta, iletişim daha zorlu hâle gelmektedir. Bu durum, Massner (2021) ve Bailenson (2021) tarafından da teknik sorunların etkili iletişimi engellediği şeklinde desteklenmektedir. Aynı zamanda diğer bazı çalışmaların (Lee, 2020; Morris, 2020; Nadler, 2020; Bailenson, 2021; Riedl 2022; Raake vd., 2022) bulguları da bu çalışmada tespit edilen iletişim gecikmelerini ve kayıplarını doğrulamaktadır. Bu gecikmeler, bilişsel yükü artırarak daha fazla çaba gerektirmekte ve neticede yorgunluğa sebep olmaktadır (Petriglieri, 2020; Bailenson, 2021).

Bu çalışmada ortaya konan ancak mevcut literatürde yeterince ele alınmayan bir husus da iletişim engellerinin öğretmen ve öğrenci arasındaki duygusal bağı zayıflatmakta olduğu ve onların ihtiyaçlarını anlamayı zorlaştırdığıdır. Bu bağlamda çoğu zaman öğretmenler okul ortamında öğrencilerin duruş ve bakışlarından sezdikleri sağlık, aile sorunları vb. kişisel faktörleri göz önünde bulunduramamıştır. Öğretmenlerin öğrencileriyle sağlıklı ilişkiler kuramaması ve onların ihtiyaçlarını karşılama konusundaki çaresizlikleri, öğretmenlerde memnuniyetsizliğe ve mesleki tükenmişliğe yol açabilir. Nitekim Mercer ve Gregersen (2020) tükenmişliği öğrencilerle kurulan zayıf ilişkilere bağlamaktadır. Seferoğlu vd.'ne (2014) göre de öğretmenlik fedakârlık ve iletişim üzerine kurulu bir meslektir. Sonuç olarak iletişimde yaşanan zorluklar, öğretmenlerin çabalarının ve çalışmalarının karşılığını alamamasına, kendilerini ifade edememelerine ve dolayısıyla tükenmişlik yaşamalarına neden olabilir.

Araştırmanın bulgularına göre, öğretmen tükenmişliğini etkileyen önemli faktörlerden biri de öğrenci özellikleri ve profilleridir. Öğrencilerin görüşmelere olan motivasyonu ve ilgisi, sürecin başarısını büyük ölçüde belirlemektedir. Stronge (2018) öğrencilerin derslere yönelik tutumlarının, öğretmenlerin alan bilgisi ve dersi anlatma heyecanı ile şekillendiğini belirtmiştir. Öğrencilerin görüşmelere aktif katılımı, istekliliği ve bilinçli olması, toplantının amacına ulaşmasını kolaylaştırmakta ve iletişimin niteliğini artırmaktadır. Riedl (2022), katılımcıların ilgisizliğini çevrimiçi görüşmelerdeki stres ve yorgunluğun başlıca sebebi olarak tanımlamış ve bu çalışmanın bulgularını onaylamıştır. Massner (2021) ise çevrimiçi iletişimde yaşanan zorlukların öğrencileri enerji ve motivasyondan yoksun bıraktığını ifade



etmiştir. Benzer şekilde, Sey ve Em (2023) de öğrencilerin çevrimiçi derslerde düşük düzeyde motivasyon sergilediklerini göstermiştir. Bu bağlamda öğrencilerin yüksek motivasyonu, öğretmenlerin memnuniyetini artırabilir, mesleki tatminini pekiştirebilir, dolayısıyla tükenmişliği azaltabilir. Lestari ve Fayasari (2022) çalışmalarında, düşük motivasyonun Zoom yorgunluğunun bir belirtisi olduğunu göstermiştir. Bu bulgu, öğrencilerin yüksek motivasyon düzeylerinin öğretmenlerin yaşadığı yorgunluğu hafifletebileceği görüşünü desteklemektedir.

Öte yandan bu çalışmaya göre, görüşmelere katılan öğrenci sayısının artması öğretmenlerin motivasyonunu olumlu yönde etkilemektedir. Bu durum öğretmenlerin mesleki memnuniyetini artırabilir, tükenmişliklerini azaltabilir. Ancak, Bennett vd.'nin (2021) bulgularına göre, toplantılarda katılımcı sayısı arttıkça kişisel etkileşim azalmakta ve bu da bireylerin toplantıya olan dikkatini ve bağlılığını azaltabilmektedir. Özellikle çevrimiçi ortamlarda bu, katılımcıların daha pasif hâle gelmesine ve toplantı sonrasında yorgunluk yaşamalarına neden olabilmektedir. İki çalışma arasındaki bu çelişki, incelenen grupların farklı dinamiklerine ve katılımcı profillerine bağlanabilir. Özellikle Bennett vd. (2021) çalışmalarını çeşitli sektörlerde (örneğin, hukuk hizmetleri, bankacılık ve finans, mühendislik, sağlık, eğitim ve bilgi teknolojileri) çalışan bireylerle yürütürken, bu tez çalışması öğretmenlerle yürütülmüştür. Öğretmenler, öğrenci sayısındaki artışı katılım ve ilginin bir yansıması olarak algılayabilir ve bu da dersi daha anlamlı ve tatmin edici olarak değerlendirmelerine yol açabilir. Bu, öğretmenlerin öğrencilerinden aldığı geri bildirimleri ödül olarak görmelerini ve motivasyonlarını artırmalarını sağlayabilir. Nitekim Leiter ve Maslach'a (2001) göre, tükenmişliği etkileyen örgütsel faktörlerden biri ödüllerdir.

Çalışmanın dikkat çeken bulgularından biri, tükenmişliği doğrudan etkilemese de özellikle bazı öğrenciler için yararlı olduğu ve bu konudaki literatüre katkıda bulunma potansiyelidir. Bu bağlamda çevrimiçi dersler, geleneksel sınıf ortamında akran iletişimine katılmakta zorluk çeken, konsantre olmakta zorlanan veya akran baskısına maruz kalan öğrenciler için oldukça faydalı olmuştur. Geleneksel sınıf ortamında, öğrencilerin hem ders performansı hem de arkadaşlarına uyum göstermeleri gerekebilir. Bazı öğrenciler için bu, kaygıyı artıran ve katılımı engelleyen bir faktör olabilir. Çevrimiçi ortamlarda, öğrenciler fiziksel olarak akranlarının gözleminden uzak oldukları için sosyal baskılardan kısmen korunmuş olurlar. Bu da öğrencilere daha rahat ve gerçek kapasitelerine uygun bir şekilde katılım fırsatı sunarak akademik içeriğin daha etkili bir şekilde özümsemesini kolaylaştırabilir. Benzer

bir bulgu Massner'ın (2021) çalışmasında da mevcuttur. Öğretim üyeleri, video konferans oturumlarındaki sohbet özelliğinin, içe dönük ve utangaç öğrencileri yüz yüze derslere göre daha fazla katılmaya teşvik ettiğini öne sürmektedir.

Dikkate alınması gereken bir diğer nokta da kendi kendine öğrenme becerisine sahip bireylerin çevrimiçi görüşmelerden nasıl avantaj sağlayabildiğidir. Çevrimiçi görüşmeler bu tür yeteneklerin geliştirilmesi için beklenmedik bir fırsat sunmuştur. Özellikle de kendi kendini motive edebilen ve belirli hedeflere odaklanabilen kişiler için bu, kişisel ve mesleki gelişimleri açısından değerli bir deneyim olmuştur. Çünkü bu bireyler, dışardan yönlendirme veya kontrol olmaksızın öğrenmelerini kendi başlarına yönetme kapasitesine sahiptir. Bu bağlamda söz konusu beceriler, dijital çağda giderek daha fazla değer kazanabilir ve bireylerin mesleki yaşamlarında önemli bir avantaj sağlayabilir.

Bu konu mevcut literatürde ele alınmamış olsa da oldukça önemli bir diğer bulgu ise farklı eğitim kurumları ve yaş gruplarının hatta derslerin farklı ihtiyaç ve önceliklere sahip olmasıdır. Bu noktada öğretmenler, farklı okul türleri ve yaş grubundaki öğrencilerin istek, heves ve bilinç düzeylerinde farklılıklar olduğunu vurgulamaktadırlar. Buradan hareketle farklı eğitim kurumlarındaki ve yaş gruplarındaki öğrencilerin çeşitli ihtiyaçları, öğretmenlerin öğrencilerinin değişen taleplerini karşılamak için sürekli uyum sağlamaları ve çaba göstermeleri gerektiğinden tükenmişliğe yol açabilir. Ayrıca, çevrimiçi görüşme süreçlerini hedef kitlenin özelliklerine uygun şekilde düzenlemenin ve bu grupların çeşitli ihtiyaçlarını karşılamak için farklı yaklaşımlar benimsemenin önemini de bu bulgular doğrulamaktadır.

Çalışma ayrıca, toplantıda katılımcılar tarafından üstlenilen rollerin (örneğin yönetici veya katılımcı), toplantının işleyişi ve katılımcıların katkılarına ilişkin farklı ihtiyaç ve beklentilere yol açtığını göstermektedir. Bu çerçevede yönetici rolünün aktif olması, artan baskı ve sorumlulukla sonuçlanabilir; bu da strese ve akabinde tükenmişliğe yol açabilir. Bununla birlikte farklı roller için gereken hazırlık da önemli ölçüde değişebilir ve bu süreç hem stresli hem de zaman alıcı olabilir. Bu bağlamda Peper vd. (2021) de söz konusu bireylerin aynı anda hem sunucu hem yönetmen hem de yapımcı rolleri üstlenmeleri gerektiğini belirterek çalışmanın bulgularını desteklemektedir.

Bunun yanı sıra bu çalışmada tartışılan bir diğer özgün bulgu da sınıf yönetimidir. Çevrimiçi ortamda öğretmenler, geleneksel sınıf ortamına kıyasla sınıf kontrolünü sağlama konusunda daha büyük zorluklarla karşılaşmaktadır. Fiziksel olarak aynı ortamda bulunmama, öğrenci davranışlarını gözlemlemeyi ve yönetmeyi, çevrimiçi ortamın çeşitli dikkat dağıtıcı unsurlarıyla başa çıkmayı, disiplini korumayı ve öğrencilerin ilgisini ve öğretim sürecine katılımını sağlamayı zorlaştırmaktadır. Bu bağlamda, çalışmanın bulguları Massner'ın (2021) bulgularıyla tutarlıdır. Massner (2021) öğretim üyelerinin, öğrencilerin dersleri dinleyip dinlemedikleri, ders sırasında başka işlerle meşgul olup olmadıkları ve hatta uyuyup uyumadıkları gibi konularda bilgi sahibi olmadıkları için sınırlı hissettiklerini belirtmektedir. Öğretmenlerin etkili sınıf yönetimini sürdürmelerini zorlaştıran bu faktörler, çevrimiçi ortamlarda disiplini ve öğrenci katılımını sağlamak için ek önlemler alınmasını gerektirmektedir. Bu durum, öğretmenlerin çevrimiçi sınıf yönetiminde karşılaştıkları zorlukları daha da karmaşık hale getirerek, mesleki stres düzeylerini artırabilir. Bu anlamda çalışmada vurgulanan çevrimiçi sınıf yönetimi zorlukları, öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerini etkileyen önemli faktörlerden biri olarak düşünülebilir.

Ayrıca çevrimiçi ortamda anında müdahale ve geri bildirim olanaklarının sınırlı olması, öğretmenler için büyük bir zorluk teşkil etmektedir. Benzer şekilde, Massner (2021) da çevrimiçi ortamı, geribildirimi engelleyen bir ortam olarak nitelendirmektedir. Öğretmenler, yüz yüze eğitimde öğrencilerinin anlayamadığı bir konuyu hızla tespit edip sorunu çözmek için müdahale edebiliyorken, Zoom gibi çevrimiçi platformlarda bu tür müdahaleler zorlaşmaktadır. Örneğin Sey ve Em (2023) öğrencilerin, öğretmenlerden detaylı ders açıklamaları talep edemediklerini belirtmektedir. Söz konusu müdahale eksikliği, başarısızlık korkusu ve “ben bu işi beceremiyorum” algısı oluşturmaktadır. Nitekim bu da öğretmenlerin özgüvenini ve iş tatminini olumsuz etkileyebilir. Algül'e (2014) göre, özsaygı ve özgüvenin düşmesi tükenmişliğin belirtisidir.

Yine öğretmenlerin çevrimiçi ortama müdahale etme kabiliyetlerinin sınırlılığıyla ilgili olarak, çalışmada ortaya çıkan dikkat çekici bulgu, özellikle yabancıların bu toplantılara izinsiz girme veya uygunsuz davranışlarda bulunma olasılığıdır. Bu çalışmada olduğu gibi Hacker vd. (2020) de literatürde yeterince ele alınmayan bu bulguyu çevrimiçi görüşmelerin sınırlılıkları başlığı altında güvenlik eksikliği olarak tartışmakta ve “zoombombing” teriminden bahsetmektedir. Bu durum, öğretmenlerin kendilerini tetikte hissetmelerine ve her an her şeyin olabileceğine yönelik kaygı duymalarına neden olmaktadır. Sonuç olarak

öğretmenlerin yaşadığı sürekli kaygı ve endişe strese yol açabilir. Uzun süreli stres ise tükenmişliği tetikleyebilir.

Çevrimiçi görüşmelerde zaman kullanımı ve süreç yönetimi ile tükenmişlik arasındaki ilişki incelendiğinde zaman yönetiminin, çevrimiçi görüşme platformlarında, öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Uzun süreli ve peş peşe yapılan Zoom görüşmelerinin öğretmenlerin fiziksel ve zihinsel dayanıklılığını zorladığı tespit edilmiştir; bu bulgu mevcut literatür tarafından da desteklenmektedir (Massner, 2021; Wong, 2022; Lestari ve Fayasari, 2022; Sayar ve Yalaz, 2022; Fauville vd., 2021b; Oducado vd., 2022; Johnson ve Mabry, 2022). Bu çalışmada özellikle gün içinde yapılan toplantı sayısının artmasının yorgunluğa neden olduğu ortaya çıkmıştır ki bu da Fauville vd. (2021b), Yılmaz ve Çapar (2022) ile Massner (2021) çalışmalarıyla uyumludur. Wong (2022), çevrimiçi görüşmelere yoğun katılımın; sürekli yorgunluk hissi, işe karşı ilgisizlik ve genel motivasyon eksikliği şeklinde ortaya çıkan sanal tükenmişlik belirtileri ile ilişkili olduğu vurgulamaktadır. Johnson ve Mabry (2022), görüntülü toplantıların sıklığı arttıkça çalışanların duygusal tükenme düzeylerinin de arttığını göstermiştir. Buna karşın Shockley vd. (2021), yorgunluğun artmasının toplantıların süresi veya gün içinde yapılan toplantı sayısı ile doğrudan ilişkili olmadığını, asıl sebebinin kamera kullanımı olabileceğini belirtmektedir. Ayrıca bu çalışma, sabah erken saatlerde yapılan görüşmelerin akşam saatlerinde yapılanlara kıyasla daha verimsiz olduğunu ortaya koymuştur. Bu durum, öğrencilerin evde olmanın rahatlığı nedeniyle tam olarak uyanamamış olmalarına ya da kahvaltı yapmadan derslere katılmaları gibi çeşitli faktörlere bağlanmıştır. Ayrıca, günün ilerleyen saatlerinde, özellikle de akşama doğru yapılan görüşmelerin katılımcılar üzerinde daha rahatsız edici ve yorucu bir etkisi olduğu görülmüştür. Bu bulgular Bennett vd.'nin (2021) bulgularıyla tutarlıdır. Bennett vd. (2021), günün erken saatlerinde yapılan toplantıların, akşam saatlerinde yapılanlara kıyasla katılımcılarda daha az yorgunluğa neden olduğunu bulmuştur. Bununla birlikte bu çalışmanın ayırt edici bulgularından biri, sabah saatlerindeki çevrimiçi derslerin küçük yaş grupları için daha etkili olduğudur. Bu yaş grubundaki öğrencilerin sabah saatlerinde dikkatlerinin daha az dağıldığı ve bunun da daha etkili bir öğrenme süreciyle sonuçlandığını göstermektedir. Bu anlamda, çalışmanın bulguları çevrimiçi eğitim zamanlamasının yaş gruplarına göre nasıl farklılık göstermesi gerektiği konusunda değerli bilgiler sunmaktadır.

Bu yoğun çalışma temposu öğretmenlerin kendilerine çok az zaman ayırmalarına neden olmaktadır. Bu anlamda dijital etkileşimin bu denli yaygınlaşması, bireylerin bu tür faaliyetlere ayırdıkları zaman miktarında kayda değer bir artışa yol açmıştır (Hacker vd., 2021). Öte yandan uzun süren toplantılar yüksek konsantrasyon olma ve her daim dikkat halinde olma gerektirmektedir. Bu durum, Bennett vd.'nin (2021) Zoom kullanırken yaşanan yorgunluğun sürekli dikkat ihtiyacının bir sonucu olduğunu ve bunun da tükenmeye yol açtığını gösteren çalışmasını desteklemektedir. Lestari ve Fayasari (2022) de Zoom yorgunluğunun belirtileri arasında odaklanma zorluğunu göstermektedir. Benzer şekilde Peper vd. (2021) ile Luebstorff vd. (2023), odaklanmayı zorlaştıran durumları tanımlamaktadırlar.

Buna ek olarak, toplantı esnasında dinleme, anlama, soru sorma ve not alma gibi faaliyetler için gereken zihinsel çaba, öğretmenlerin tükenmişlik hissini artırmaktadır. Massner (2021), çalışmada bu olguya öğrenci merkezli bir bakış açısı sunarak benzer bir durumun öğrenciler için de geçerli olduğunu göstermektedir. Örneğin ekrandan paylaşılan notları, görüntüleri takip etme, Chat kutularına bakma ve not alma gibi faaliyetlerin öğrencilerde strese neden olduğunu ve bunun da hem zihinsel hem de fiziksel yorgunluğa yol açtığını belirtmiştir. Diğer bazı çalışmalar da (Bennett vd., 2018; Chawla vd., 2020; Lanaj vd. 2014) toplantılara katılmanın ve fikir üretmenin bilişsel çaba gerektirdiğini ortaya koymuştur.

Ayrıca pandemi döneminde zaman zaman kullanılan hibrit çalışma modeli — bir yandan yüz yüze toplantıların planlanması, diğer yandan sürekli çevrimiçi toplantıların yapılması — öğretmenlerin enerjisini tüketen bir diğer unsurdur. Bu durum, genellikle iki konum arasında seyahat etmek için önemli miktarda zaman harcanmasını gerektirir. Bu sürekli “koşuşturma” hali, öğretmenlere zaman yönetimi ve enerji harcama açısından zorluklar çıkarabilir. Aynı zamanda iki farklı öğretim yöntemi arasında sürekli geçiş yapmak, her seferinde öğretmenin farklı düzeyde dikkat ve zihinsel adaptasyonunu gerektirdiğinden, öğretmenler arasında zihinsel yorgunluğa yol açabilir. Bu da öğretmenlerin gün içinde enerjilerini daha çabuk tüketmelerine ve bitkinlik hissine neden olabilir.

Sabahın erken saatlerinde başlayıp akşam geç saatlere kadar süren veya anlık gelişen toplantılar, çevrimiçi görüşme sürecinin belirli bir zaman sınırlaması olmadan devam ettiğini göstermektedir. Belirsiz çalışma saatleri, her an görüşme yapılabileceği fikri ve çalışma saatlerinin esnekliği öğretmenleri yormaktadır. Benzer şekilde, görüşmelerin hafta sonları

veya akşamları aile için ayrılan saatlerde yapılması, öğretmenlerin kişisel ve mesleki yaşam arasında sağlıklı bir denge kurmalarını zorlaştırarak, uzun vadede tükenmişlik hissine yol açabilmektedir. İçinde bulunulan bu durumu Hacker vd. (2020), “daima ulaşılabilir olma zorunluluğu” olarak açıklamakta ve sürekli erişilebilir olmanın önemli bir baskı oluşturduğunu belirtmektedirler. Wong’a (2022) göre, çalışanlar normal mesai saatlerinin ötesinde fazladan mesai yaparak iş ile özel hayat arasında sınırlar oluşturmaya çalışmaktadır. Böylesine yorucu bir çaba, stres ve tükenmişlik durumunun ortaya çıkmasına neden olabilir.

Diğer taraftan yetersiz mola süreleri öğretmenlerin fiziksel ve zihinsel yorgunluğunu artırarak konsantrasyon eksikliğine yol açmaktadır. Çalışmanın bulguları, bu kısa molaların öğretmenlerin yemek yeme, kısa yürüyüşler yapma veya çay/kahve molası verme gibi kişisel ihtiyaçlarını karşılayamamalarının dinlenmelerini kısıtladığını ve duygusal sağlıkları üzerinde uzun vadede olumsuz etkileri olabileceğini göstermektedir. Oducado vd. (2022) de toplantılar arasındaki kısa molaların yorgunluğu etkilediğini belirtmektedir. Bu bağlamda, zihinsel kapasite tükendiğinde kısa araların etkili olabileceğini öne süren çalışmaların bulunması (Fosslien ve Duffy, 2020; Bennett vd., 2021; Luebstorf vd., 2023) bu durumu doğrulamaktadır. Ayrıca sık sık görüşme yapma ve görüşmeye hazırlanma arasında geçen zaman, öğretmenlerin zihninde sürekli bir “yapılacaklar listesi” oluşturarak stres ve baskıya yol açmaktadır.

Tükenmişliğe sebep olan bir diğer önemli faktör de zamanın en değerli kaynak olarak görülmesi ve bu kaynağın resmi toplantılar aracılığıyla israf edilmesidir. Resmi toplantılarda konuşulanların uygulamaya geçirilmemesi ve bu nedenle öğretmenlerin zamanlarını boşa harcadıklarını hissetmeleri tükenmişlik duygusunu tetiklemektedir. Bu bağlamda, Johnson ve Mabry’nin (2022) toplantıların faydasız veya gereksiz olduğu algısının duygusal tükenme ve memnuniyetsizlikle ilişkili olduğunu belirtmesi çalışmanın bulgularıyla örtüşmüştür. Öğretmenlerin bu toplantılara katılmak yerine daha faydalı işler yapma fikri ve zamanı daha iyi değerlendirme yaklaşımı, hayatlarındaki faaliyetlerin, etkinliklerin ve kararların değerini sürekli sorgulamasına yol açmakta, bu da zamanla tatminsizliğe sebep olmaktadır. Chen vd. (2020) tarafından yapılan çalışma, iş tatmininin öğretmenlerin mesleki kimliği ile iş tükenmişliği arasında aracı bir değişken olarak işlev gördüğüne dair deneysel kanıtlar sunmaktadır.

Öte yandan bu çalışma, zorunlu olarak yapılan çevrimiçi görüşmelerin, öğretmenlerin tükenmişlik duygusunu tetiklediğini ortaya koymuştur. Görüşmelerin “okula gider gibi” belirli saatlere planlanması, öğretmenlerin kendilerini daha çok “bilgi aktarıcısı” gibi hissetmelerine neden olmakta ve mesleki doyumlarını azaltmaktadır. Öğretmenler, öğrencilerine karşı gerçekten yararlı olup olmadıklarını ve öğrencilerin görüşmelerden ne derece fayda sağladığını sorgulamaya başlamışlardır. Sürekli kendini bu şekilde değerlendirme ve belirsizlik, zihinsel yükün artmasına neden olarak öğretmenlerin daha fazla yorgunluk ve stres yaşamasına yol açabilir. Buna ek olarak, zorunluluk duygusu öğretmenlerin öğrencilerle yakın ilişki kurma ve öğrenme sürecine gerçekten katkıda bulunma isteğini azaltmaktadır. Bu anlamda, bu bulgu Massner (2021) ile Petriglieri ve Shuffler’ın (2020) bulgularıyla tutarlıdır. Massner (2021), öğrencilerin video konferans oturumunu bir “zorunluluk” ve ders puanı almak için katlandıkları sıkıcı bir “görev” olarak gördüklerini belirtmektedir. Petriglieri ve Shuffler (2020) ise Zoom yorgunluğunun etkisinin, kişinin iş amacıyla toplantılara katılmak zorunda kalmasına veya sosyal bir arkadaş grubuyla toplantılara katılmayı seçip seçmemesine bağlı olarak değişebileceğini belirtmişlerdir. Bu nedenle Fosslie ve Duffy (2020), Zoom yorgunluğunu en aza indirmek için, katılımın zorunlu olmadığı ve bireylerin kendi isteklerine göre katılmayı seçebilecekleri çevrimiçi görüşmeler önermektedir. Nitekim öğretmenler de bu süreçte kendilerini fiziksel ve zihinsel olarak yorgun hissetmişlerdir. Bu da öğretmenlerin duygusal tükenmişliğine ve mesleki tatminlerinde azalmaya neden olabilir.

Diğer taraftan bu çalışmada iyi bir teknolojik altyapı, teknolojik yeterlilik, eğitim materyallerine erişim, öğrenci-öğretmen etkileşimi, motivasyon, katılımcı profili, ders öncesi yapılan hazırlık, görüşmenin içeriği çevrimiçi görüşmelerin verimliliğini etkileyen önemli faktörler olarak belirlenmiştir.

Ancak, çevrimiçi ortamda yaşanan teknolojik sorunlar, öğretmenleri olumsuz etkilemekte, zihinsel ve duygusal yüklerini artırmaktadır. Çevrimiçi dersleri başlatmada yaşanan zorluklar, beklenmedik kesintiler ve bağlantı sorunları gibi sorunlar ders akışında aksamalara yol açmakta ve öğretmenlerin içeriği etkili bir şekilde sunmasını zorlaştırmaktadır. Söz konusu teknolojik sorunları ele alan farklı çalışmalarda mevcuttur (Luebster vd., 2023; Moueleu Ngalagou vd., 2019; Hacker vd., 2020). Bu zorluklar öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinden şüphe etmelerine ve öğrencilere karşı sorumluluklarını yerine getiremediklerini düşünmelerine neden olmaktadır. Bu anlamda

öğretmenler, sorunların üstesinden gelmek için fazladan zaman ve çaba harcamak zorunda kalmakta, bu da özellikle teknolojik becerileri sınırlı olan öğretmenler için stresli olmaktadır. Moueleu Ngalagou vd. (2019) çalışmalarında, teknolojik sorunları çözme zorluğunun öğretmenlerin iş yükünde belirgin bir artışa neden olduğunu ortaya koymuştur. Aynı çalışmada belirtilen bir diğer önemli konu ise, bu sorunları çözemeyen öğretmenlerin zamanla iş memnuniyetinin azalabileceği ve uykusuzluk, gerginlik, sinirlilik, yorgunluk gibi olumsuz duygulara daha eğilimli hâle gelmeleridir, bu da iş tükenmişliği yaşamalarına neden olmaktadır. Sonuç olarak, teknolojik sorunlar çevrimiçi ortamda görev yapan öğretmenler arasında önemli bir tükenmişlik kaynağı olarak ortaya çıkmaktadır.

Buna karşın çevrimiçi ortamda öğretmenlerin teknolojiyi etkili bir şekilde kullanması, tükenmişliği önlemede çok önemlidir. Çünkü bu beceri, öğretmenlerin dersleri rahatça sunmalarını, teknolojik sorunları hızlı bir şekilde çözmelerini ve ders içeriklerini öğrencilere etkili bir şekilde aktarmalarını sağlamaktadır. Özellikle çevrimiçi eğitim sürecine yönelik materyallerin hazırlanması ve uyarlanması öğretmenlerin teknolojik becerilere sahip olmasını gerektirmektedir. Cheng (2020) ile Lai ve Pratt (2009) da materyallerin çevrimiçi ortama uygun şekilde düzenlenmesinin ve teknoloji entegrasyonunun önemine dikkat çekmektedirler. Bu nedenle, öğretmenlerin çok sayıda dijital aracın kullanımına ve teknolojiyle zenginleştirilmiş öğretim yöntemlerinin çeşitliliğine hızla alışması gerekmektedir. Ancak, yeni teknolojilere uyum sağlama çabası yüksek düzeyde iş tükenmişliği ve teknostres yaşamalarına neden olabilir (Dalkılıç, 2014; Panisoara vd., 2020). Avcı ve Seferoğlu (2011) yaptıkları çalışmada, teknoloji okuryazarlığının öğretmen tükenmişliğini önlemede önemli bir rol oynadığını göstermişlerdir. Aynı şekilde, Sokal vd. (2020) öğretmenlerin teknoloji kullanım becerilerine ilişkin algılarının tükenmişlik üzerindeki etkisini ortaya koymuştur. Massner (2021) ise öğretmenlerin görüşme sırasında aynı anda birden fazla görevi (örneğin slaytlar arasında geçiş, sohbet kutusunu izlemek, öğrenci sorularına yanıt vermek) etkin bir şekilde yönetebilmelerinin uzmanlık gerektirdiğini belirtmiştir. Zira bu karmaşık görev yönetimi, öğretmenlerin stres ve kaygı düzeylerinin yükselmesine neden olabilir. Neticede eğitim sektöründe çalışanlar, kaygı ve stres dahil, önemli ölçüde duygusal sıkıntıya maruz kalmıştır (Pérez-Luño vd., 2022).

Aynı zamanda teknolojik araçları ve platformları kullanma becerisi, öğretmenlerin daha dinamik ve etkileşimli dersler oluşturmasına olanak tanıyarak öğrenci katılımını ve ilgisini artırmaktadır. Böyle bir durumda öğretmenler kendilerine daha fazla güvenmekte ve



tükenmişlik yaşama olasılıkları daha düşük olmaktadır. Nitekim Lestari ve Fayasari (2022), Zoom yorgunluğunun belirtileri arasında özgüven eksikliğini göstermektedir. Algül'e (2014) göre özgüven eksikliği de tükenmişlik belirtisidir.

Bununla birlikte Yurteri ve Demir (2022), yaşanan olağanüstü olayların öğretmenlerde tükenmişlik hissine yol açabileceğini vurgulamaktadır. Bu noktada çevrimiçi ortama geçiş, öğretmenler için önemli bir dönüşüm sürecidir ve bu süreç Pérez-Luño vd.'nin (2022) belirttiği gibi rekor hızda gerçekleşmiştir. Dahası bu süreç her şeyden önce önemli ölçüde zaman ve çaba harcanmasını gerektirmektedir. Buradan hareketle özellikle salgın sürecinde öğretmenlerin bir takım radikal olabilecek değişikliklere sürekli uyum sağlamaları, öğrencilerin eğitim standartlarını karşılayabilmesi ve çevrimiçi sınıfları hazırlamaları, bu dönüşüm sürecinin zorlayıcı ve zaman alıcı olduğunu göstermektedir (Panisoara vd., 2020). Aynı zamanda yeni eğitim teknolojilerine, platformlara ve dijital araçlara uyum sağlama, öğrencilere ekstra materyal ve destek sağlama, etkileşimli içerikler hazırlama, mevcut materyalleri dijital ortama uyarlama gibi görevler zaten iş yükü yoğun olan öğretmenler için ekstra bir yük oluşturmaktadır. Diğer yandan bu çalışma, öğretmenlerin çevrimiçi derslerin veya görüşmelerin öncesinde veya sonrasında öğrencileriyle iletişim kurmaya devam ettiklerini göstermektedir. Özellikle öğretmenler, WhatsApp gibi mesajlaşma uygulamaları aracılığıyla grup yazışmaları ve belge paylaşımı yoluyla ek bir iş yüküne maruz kalmıştır. Benzer şekilde, Sey ve Em (2023) de bu konuya değinmiş ve öğretmenlerin ders materyallerini sıklıkla Telegram gruplarına yüklediklerini belirtmişlerdir. Çevrimiçi eğitim bağlamında, iş yükündeki artış öğretmenlerin tükenmişlik yaşaması için önemli bir risk oluşturabilir. Bu bağlamda, Leiter ve Maslach (2001) tükenmişliği etkileyen örgütsel faktörlerden birinin iş yükü olduğunu belirtmektedir.

Ayrıca çalışmanın bulguları çevrimiçi eğitim sürecinde bilişim teknolojileri öğretmenlerinin iş yükünde önemli bir artış olduğunu ortaya koymaktadır. Bu süreçte bilişim teknolojileri öğretmenleri, diğer öğretmenlere teknik açıdan destek sağlamak, çevrimiçi ortamları yönetmek ve eğitim teknolojilerinin etkin kullanımına ilişkin rehberlik etmek gibi ek görevler üstlenmişlerdir. Bu ek görevler, bilişim teknolojileri öğretmenlerinin iş yükünü önemli ölçüde artırmış ve tükenmişlik riskini yükseltmiştir. Bu aşırı iş yükünün, Smetackova vd. (2019) belirttiği gibi, öğretmen tükenmişliğini tetikleyen sonuçları vardır.

Öte yandan, yeterli altyapı, hazırlık ve destek olmadan çevrimiçi ortama ani geçiş, öğretmenlerde tükenmişliğe zemin hazırlarken, eğitimin kalitesini de olumsuz etkilemektedir. Öğretmenlerin çevrimiçi ortamı etkili bir şekilde yönetme ve öğrenci katılımını sağlama adına birtakım bilgi ve becerilere sahip olması gerekmektedir. Fakat öğretmenlerin ifadelerinden öğretmenlere yalnızca teknik bilgilerin (örneğin platforma nasıl giriş yapılacağı veya ders materyallerinin nasıl paylaşılacağı) verildiği anlaşılmaktadır. Bu durum, çevrimiçi ortamın pedagojik yönlerine ilişkin kapsamlı bir eğitim ve hazırlık yapılmadığını göstermektedir. Nitekim Rehn vd. (2016), video konferans kullanımında öğretmenlerin “pedagojiyi teknolojiye nasıl uyarlayacaklarını öğrenmesi” gerektiğini vurgulamıştır. Bu eksiklik, süreci daha karmaşık hâle getirerek, öğretmenleri birçok şeyi yaparak yaşayarak öğrenmeye zorlamakta, bu da iş yüklerinde önemli bir artışa neden olmaktadır. Li ve Wang (2021) çalışmalarında buna dikkat çekmişler ve eğitim eksikliği, yetersiz altyapı ve teknolojik desteğin olmamasının, öğretmenlerin kaygı ve gerilimini artırarak, zihinsel ve fiziksel strese yol açabileceğini ifade etmişlerdir.

Aynı zamanda, bu tez çalışmasının bulguları, öğretmenlerin çevrimiçi görüşmelere hazırlanmasının, öğretim etkinliğinin kalitesi üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bu anlamda görüşme başlamadan önce, öğretmenler materyal hazırlama, ders planlama, teknolojik araçların kurulumu ve fiziksel ortamın düzenlenmesi gibi kapsamlı bir hazırlık sürecine girerler. Bu noktada Luebstorff vd. (2023), toplantı öncesinde yeterli hazırlık yapılmamasının toplantıların zaman kaybı olduğu algısına yol açtığını belirtmektedir. Wong (2022) da etkili bir çevrimiçi görüşme sağlamak için içeriğin önceden planlanmasının büyük önem taşıdığını çünkü toplantılar arasındaki boşlukların katılımcıların rahatsız olmasına yol açabileceğini savunmaktadır. Bu bağlamda kapsamlı hazırlık süreci, öğretmenlerin belirsizliklerini azaltmaya, onlara net bir yol haritası sunmaya ve özgüvenlerini artırmaya hizmet edebilir.

Çevrimiçi oturumların başarısının ve katılımcıların ilgisinin, sunulan içeriğin anlamlı bulunmasına ve ilgi uyandırmasına bağlı olarak da değiştiği görülmüştür. Katılımcılar, ilgilerini çeken konulara yüksek düzeyde katılım gösterirken, konuyla ilgilenmediklerinde katılım düzeyleri düşmüştür. Benzer şekilde, Massner (2021) görüşme içeriğinin türünün Zoom yorgunluğuna katkıda bulunan faktörler arasında önemli bir rol oynadığını öne sürmüştür. Bu bağlamda çalışma, Massner’ın (2021) bulgularını desteklemekte ve içerik

seçiminin çevrimiçi ortamın yorgunluk ve katılım düzeyleri üzerindeki etkisini açıklamaktadır.

Diğer yandan bu çalışmanın bulguları çevrimiçi ortamda, teknolojik araçlara ve internet erişimine sahip olmayan öğrencilerin dezavantajlı duruma düştüğünü göstermektedir. Özellikle öğrencilerin maddi imkânsızlıklar nedeniyle görüşmelere katılamaması öğretmenler için büyük bir endişe ve üzüntü kaynağıdır. Üstelik bu öğrencilere ulaşamamanın verdiği çaresizlik hissi, öğretmenler için bu sorunları daha da derinleştirmektedir. Sonuç olarak çalışma, çevrimiçi eğitimdeki eşitsizliklerin öğretmenler üzerindeki psikolojik etkisini aydınlatarak mevcut literatürdeki önemli boşluğu doldurmaktadır.

Öğretmenlerin ders içeriğini öğrencilere aktarmada yaşadığı zorluklar, çevrimiçi ortamda öğrencilerin dikkatini çekme ve sürdürme süreçleriyle daha da karmaşıklaşmakta, bu durum görüşmelerin sağlıklı yürümemesine ve öğrencilerin öğrenme hedeflerine ulaşamamasına, dolayısıyla öğrenme kaybına yol açmaktadır. Özellikle öğrencilerin ders esnasında kameraları kapalıyken aynı anda birden fazla görevle meşgul olmaları (örneğin oyun oynamaları, Instagram, Facebook, Tiktok'u kontrol etme, e-posta ve metinlere cevap verme) dikkatlerini dağıtarak öğrenmeleri üzerinde olumsuz bir etkiye neden olmaktadır. Bu konu mevcut literatürde (Peper vd., 2021; Luebstorf vd., 2023; Riedl, 2022) de tartışılmaktadır. Permana vd. (2023) tarafından yapılan bir çalışma, video konferans platformları kullanımının öğrenme kaybına neden olduğunu göstermektedir. Massner (2021), genel olarak, video konferans oturumlarının öğrenciler için etkileşim, katılım veya fayda açısından etkili olmadığını belirtmektedir. Benzer şekilde Sey ve Em (2023) çevrimiçi derslerin yüz yüze derslere kıyasla verimsiz olduğunu belirtmişlerdir. Dahası öğretmenler, söz konusu öğrenme kayıplarını telafi etmek için ekstra çaba sarf etmekte ancak öğrencilerin performanslarını ve eksiklerini tam olarak değerlendirememektedir. Bu değerlendirme eksikliği, ölçme değerlendirme faaliyetlerinin sınırlı kaldığıyla ilgilidir. Bu bağlamda çevrimiçi ortamda öğrenci gelişimini takip etmek, daha fazla dikkat ve ek çalışma gerektirmekte, bu da öğretmenler üzerinde zihinsel ve duygusal baskı oluşturarak, ayrı bir iş yüküne neden olmaktadır. Üstelik bu durum, öğretmenlerin eğitim uygulamalarının etkililiğine ilişkin kuşkularını artırarak, mesleki motivasyonunu ve amaç duygusunu zayıflatabilir. Nitekim Cemaloğlu'nun (2002) da belirttiği gibi, öğretmenlerin mesleklerine

yükledikleri anlam, motivasyonlarını, eğitim ve öğretim faaliyetlerini doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyecektir.

Ayrıca, bu çalışma daha önce başka çalışmalarda vurgulanmamış yeni bir bulguyu daha ortaya çıkarmaktadır. Teorik içerikli derslerin çevrimiçi ortama daha uygun olduğu, fen, matematik gibi sayısal dersler ile resim, müzik, beden eğitimi gibi uygulamalı derslerin çevrimiçi ortamın sınırlamaları nedeniyle daha zorlayıcı olduğu anlaşılmaktadır. Bu derslerde öğrencilerin el becerilerini geliştirmeleri, deney veya uygulama yapmaları gerekir ki bu da çevrimiçi ortamda pek mümkün olamamaktadır. Özellikle el becerilerinin ve pratik bilginin önemli olduğu meslek liselerinde öğrencilerin pratik öğrenme olanaklarından mahrum kalması eğitim sürecinin kalitesini doğrudan etkilemektedir. Bu bakımdan, uygulama derslerini görüşmeler yoluyla yürüten öğretmenlerin üzerine düşen ekstra yük ve stres, motivasyonlarını düşürerek zaman içinde tükenmişlik düzeylerinin artmasına yol açabilir. Permana vd. (2023) tarafından öngörüldüğü üzere, çevrimiçi eğitimle ilişkili öğrenme kayıplarının kısa vadede öğrencilerin motivasyonunu ve özgüvenini azalttığı, uzun vadede ise insan kaynaklarının kalitesi üzerinde olumsuz etkiler oluşturduğu söylenebilir. Bunun nedeni, çevrimiçi eğitimin sınırlı pratik faaliyetler sunması nedeniyle öğrencilerin yalnızca teorik bilgi edinmesidir. Bu bağlamda, Permana vd.'ne (2023) göre, çevrimiçi öğrenme yoluyla yetiştirilen insan kaynaklarının kalitesi, yüz yüze öğrenme yoluyla yetiştirilen insan kaynakları kalitesiyle rekabet edebilecek düzeyde değildir.

Bu çalışmanın dikkate değer bir diğer bulgusu da çevrimiçi ortamın sınırlılıklarının öğretmenlerin okul ortamında bulunan materyal, malzeme ve kaynaklara evden erişebilmelerini engellemesidir. Bu bulgu, çevrimiçi ortamda ders materyallerine erişimle ilgili zorlukları belirten Sey ve Em (2023) tarafından da desteklenmektedir. Bu anlamda öğretmenler, öğrencilere aktarılacak bilgi ve kavramlar ile bunların kısıtlı olan çevrimiçi ortama nasıl entegre edileceği üzerine odaklanmıştır. Bu noktada, öğretmenler önceden hazırlanmış materyalleri kullanmak zorunda kalmıştır. Bu durum, öğretmenlerin öğretme becerilerine yönelik bir sınırlama gibi düşüncelerine yol açarak dersin amacına uygun bir şekilde işlenmesini engellemiştir. Öğretmenlerin öğretim tarzları ve yöntemleri (örneğin, aktif ve hareketli bir ders anlatım tarzı kullanan öğretmenler) üzerinde önemli bir olumsuz etkileye sahip olan bu kısıtlamalar, mesleki tatminin azalmasına ve tükenmişlik hissine yol açabilir. Buna ek olarak, öğretmenlerin bu sınırlamalarla başa çıkmak için daha fazla zaman ve enerji harcaması, tükenmişlik hissini artıran diğer bir durum olabilir. Ayrıca, materyal ve

malzeme erişimi açısından meslek liseleri çevrimiçi eğitim bağlamında ayrı bir öneme sahiptir. Bu kapsamda öğrencilerin atölye çalışmaları ve pratik uygulamalar için gerekli malzemeleri fiziksel olarak temin etmeleri gerekmektedir. Ancak çevrimiçi ortam, gerekli malzemelere erişim açısından önemli sınırlamalar getirmekte, dolayısıyla öğrencilerin pratik becerilerini geliştirme fırsatlarını ciddi ölçüde kısıtlamaktadır. Bunun yanında, çevrimiçi ortam, özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler açısından da yeterli desteği sağlayamamaktadır. Bu sınırlamalar öğretmenlerin kendilerini suçlu hissetmelerine ve vicdan azabı duymalarına sebep olmaktadır. Üstelik, öğretmenler eğitim uygulamalarında değişiklikler yapmaları gerektiğinin bilincinde olsalar da kaygı, belirsizlik ve öğretim konusundaki eksikliklerin ortaya çıkması stresin artmasına ve tükenmişlikle sonuçlanmasına neden olabilir (Sokal vd., 2020).

Ayrıca çalışma diğer çalışmalardan farklı olarak, öğretmenlerin gün içinde gösterdikleri bu yoğun gayret ve mesaiye rağmen, toplumun geneli tarafından “Öğretmenler evde yattığı yerden çalışıyor, para kazanıyor.” şeklinde haksız bir genelleme yapıldığı sonucunu ortaya koymuştur. Bu durum, toplumda öğretmenlerin yeterince sıkı çalışmadığı ya da mesleklerinin diğer meslekler kadar zorlu olmadığı gibi yanlış algılara yol açabilmektedir. Öğretmenlerin gerçek çalışma koşullarını ve karşılaştıkları zorlukları görmezden gelen bu tür algılar, öğretmenler üzerinde psikolojik baskı oluşturmaktadır. Sonuçta mesleki çabalarına ve özverilerine değer verilmediğini düşünen öğretmenler, tükenmişlik ve motivasyon eksikliği yaşayabilmektedir.

Diğer yandan çevrimiçi görüşmeler, öğretmenlerin evlerini öğrencilere ve ailelerine açmak mecburiyetinde bırakmıştır (Ramos-Huenteo vd., 2020). Çevrimiçi görüşme sırasında velilerin öğrencilerle aynı odada bulunması ve öğretmenlerin performansına ilişkin artan şikâyetleri, öğretmenler üzerinde ciddi bir psikolojik baskı oluşturmaktadır. Bu her an gözlemlenme ve değerlendirilme hissi, bunu bir tür denetleme olarak algılayan öğretmenler için son derece bunaltıcı olmaktadır. Nitekim böyle bir ortam, öğretmenlerin özgüveni üzerinde zararlı bir etki oluşturarak, tükenmişliğe yol açabilir.

Söz konusu faktörlere ek olarak, “Kişisel ve Profesyonel Gelişim” teması altında incelenen evden çalışma zorunluluğunun da tükenmişliği artıran önemli bir etken olduğu tespit edilmiştir. Ev ortamında öğretmenler, kendilerini evin ve işin sorumlulukları arasında sıkışmış bir halde hissetmektedir. Bu bağlamda Wong (2022), evden çalışma ve çevrimiçi

görüşmelerin özel hayata bir pencere açtığını, öğretmenlerin iş ve özel yaşamları arasında sürekli bir geçiş yapmalarına neden olduğu ve bu durumun stresi artırdığını belirtmektedir. Bu sürekli geçiş, öğretmenlerin çoklu görev gereksinimlerini görüşmelerin bir parçası hâline getirmiştir. Özellikle öğretmenlerin çevrimiçi görüşmelere katılırken aynı zamanda ev işleriyle (yemek pişirme, ütü yapma, bulaşık makinesi boşaltma) uğraşmaları esneklik sağlarken, diğer yandan sürekli bölünme ve dikkat dağınıklığı yüzünden zihinsel yorgunluğa ve nihayetinde tükenmişliğe sebep olabilmektedir. Bu bulgular, Luebstorff vd. (2023) tarafından yapılan çalışma ile de paralellik göstermektedir. Luebstorff vd. (2023), katılımcıların ev ortamlarında dikkat dağıtıcı unsurların ve çoklu görev yükümlülüklerinin varlığı nedeniyle odaklanmayı sürdürmede zorlandıklarını ifade etmiştir. Benzer şekilde, Riedl (2022) ve Wong (2022) çoklu görev faktörünün video konferans yorgunluğu ve stresin nedeni olduğunu belirtmektedirler.

Her ne kadar bu tezdeki katılımcılar demografik olarak analiz edilmemiş olsa da görüşmeler kadın öğretmenlerin erkeklere kıyasla daha fazla yorgunluk ve stres yaşadıklarını göstermektedir. Bu noktada Bushaj'ın (2023) çalışmasında kadınlar için daha yüksek duygusal tükenme puanları bulması, özellikle bu tez çalışmasındaki çoklu görev nedeniyle etkili olmuş olabilir. Dolayısıyla, öğretmenlik ve ev içi sorumluluklar arasındaki geçiş, kadın öğretmenler için duygusal stres ve baskı oluşturmuştur. Bu bağlamda, Andrew vd. (2020) ile Shockley vd. (2021) evden çalışmaya geçişin kadınlar ve erkekler üzerindeki etkisini çeşitli yönleriyle inceleyen çalışmalar gerçekleştirmiştir. Çalışmalar genel olarak kadınların bu zorluklardan erkeklere kıyasla daha fazla etkilendiğini ortaya koymuştur. Bu durum, kadınların çocuk bakımı ve ev işi sorumluluklarını üstlenmeye daha yatkın olduğunu ve bunun da iş performansları üzerinde daha belirgin bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Bütün bunlara ek olarak, çocuklu öğretmenler, bir yandan mesleki yükümlülüklerini yerine getirmeye çalışırken, diğer yandan çocuk bakımı gibi farklı rollerle karşı karşıya kalmaktadır. Bu durum, onları fiziksel ve duygusal açıdan zorlayabilmektedir. Kendi çocuklarının yemek istekleri, teknik destek talepleri ve düzen bozucu davranışları (hoplayıp zıplamak) öğretmenlerde yorgunluk, huzursuzluk ve gerginlik duygularına katkıda bulunmaktadır. Söz konusu roller arasında geçiş ve birden fazla görevin gerektirdiği dikkat ve zihinsel çaba öğretmenlerin sınırlı olan zihinsel kaynaklarını tüketebilir. Bu durum zamanla, Maslach ve Jackson'a (1981) göre tükenmişliğin belirtileri olan kişisel başarı hissini azalmasına ve işe karşı duyarsızlaşmaya yol açabilir. Nitekim Yurteri ve Demir

(2022), farklı roller arasındaki geçişin ve artan sorumlulukların öğretmenlerin performanslarını etkilediğini vurgulamıştır. Ancak, Bushaj (2023) çocuk sahibi olmayan öğretmenlerin genel ve sosyal yorgunluk puanlarının daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Bu durum, çocukların varlığının, zorlu koşullarda bir motivasyon kaynağı olarak görülmesi ve bunun da yorgunluğun yönetilmesinde yardımcı olması olabilir. Ayrıca çocuğu olmayan öğretmenler, mesleki ve özel yaşamları arasındaki sınırları çizmekte zorlukla karşılaşabilirler. Evden çalışırken, normal çalışma saatleri dışına çıkma eğilimi olabilir ve bu da iş yükünün artmasına ve yorgunluğa yol açabilir.

Kısacası kişisel ve mesleki yaşam arasındaki sınırların bu derece bulanıklaşması, öğretmenlerin iş hayatından tam olarak uzaklaşamamasına ve kendilerini sürekli olarak iş yükü altında “evde gibi ama işte” hissetmelerine neden olmaktadır. Bu bağlamda Yalçın (2022) da iş ve özel yaşam arasındaki dengenin bozulmasını, iş yükünü artıran ve tükenmişliğe katkıda bulunan bir faktör olarak tanımlamakta ve çalışmanın bulgularını doğrulamaktadır.

Ayrıca evden eğitime katılan her öğrencinin farklı bir ev ortamında yaşaması ve bu ortamların çeşitli dış faktörlerden etkilenmesi, öğretmenin görüşmeyi etkili bir şekilde yönetme ve öğrencinin ilgisini çekme becerisini sınırlamaktadır. Öğretmenler, çevrimiçi ortamda öğrencilerin ilgisini çekmek ve etkileşimi artırmak için sürekli yeni stratejiler geliştirmek zorunda kalmaktadır. Yüz yüze eğitimde sınıftaki ortamı kontrol edebilen öğretmenler, çevrimiçi ortamda dışarıdan gelen gürültü gibi dikkat dağıtıcı unsurlara müdahale edememektedir. Soğuk odalarda öğrencilerin üşmesi, ev ortamındaki gürültü ya da aile üyelerinin varlığı gibi faktörler öğrencilerin derse odaklanmasını zorlaştırmakta ve öğretmenlerin bu sorunlara çözüm bulma şansını azaltmaktadır. Bu bulgu, Sokal vd.’nin (2020) öğretmenlerin çevrimiçi ortamın faydalarına ilişkin algılarının, öğrencilerin ilgisini çekme, öğrenci refahına ilişkin endişeler ve eğitimdeki eşitsizlikler gibi zorluklardan olumsuz etkilendiğini gösteren bulgularıyla tutarlıdır. Bu zorluklar, belirli bir fiziki çalışma yeri olmadan evden çalışmanın zorluklarını yansıtmaktadır; nitekim Hacker vd. (2020) de işle ilişkilendirilen kural ve rutinlerin eksikliğinin çalışanların görevlerini sürdürmelerini zorlaştırdığını tespit etmiştir. Bu koşullar, evden çalışmanın zorluklarını ve iş ile özel yaşam arasındaki sınırların bulanıklaşması sonucu artan stres ve yorgunluğu göstermekte, dolayısıyla mesleki tükenmişlik riskini yükseltmektedir.

Özetle, bu tez, pandemi sırasında eğitim sorunlarına çözüm olarak sunulan ve günümüzde yaygın olarak kullanılan çevrimiçi ders ve toplantı faaliyetlerinin, öğretmenlerin yaşadığı tükenmişlik hissine olan etkilerini ayrıntılı bir şekilde ortaya koymuştur. Çalışma, çevrimiçi ortamın destekleyici ve zorlayıcı yönlerini gözler önüne sererek, öğretmenlerin yaşadığı tükenmişliği çok yönlü bir olgu olarak açıklamaktadır. Söz konusu ortamın sunduğu esneklik, bazı öğretmenlere zaman yönetimi ve kaynak kullanımı konusunda kolaylık sağlamıştır; ancak fiziksel ve zihinsel yorgunluk, yoğun toplantı temposu, teknik zorluklar, iletişimdeki sorunlar, sosyal izolasyon, öğrenci katılımı ve geri bildirim eksikliği, eğitim süreçlerindeki değişikliklere uyum sağlama ve evden çalışmanın getirdiği zorluklar gibi faktörler öğretmenlerde tükenmişlik hissini artırmaktadır. Bu nedenle, çevrimiçi eğitim süreçlerinin planlanması ve uygulanmasında bu faktörlerin göz önünde bulundurulması büyük önem taşımaktadır.

## **5.2 Öneriler**

Başarılı bir çevrimiçi görüşme ortamının oluşturulması, eğitim yöneticileri, öğretmenler ve ebeveynlerden oluşan üçlü paydaşın bir dizi önemli sorumluluğu yerine getirmesine bağlıdır. Bu çok yönlü ve karmaşık süreçte her grubun iş birliği yapması şarttır. Bu noktada özellikle eğitim yöneticileri, ardından öğretmenler ve sonrasında da veliler, çevrimiçi eğitim sürecinin yürütülmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Bu sıralama aynı zamanda her bir grubun eğitim sürecindeki etki ve sorumluluklarını ortaya koymaktadır. Bu kapsamda öneriler; eğitim yöneticilerine, öğretmenlere ve velilere olacak şekilde ayrı ayrı sunulmuştur.

### Yetkililere ve Eğitim Yöneticilerine Öneriler

Çevrimiçi eğitim öncesinde gerekli teknolojik altyapının hazır olması büyük önem taşımaktadır. Bu sayede eğitim süreci en az kesinti ile aksamadan devam edebilecektir.

Öğretmenlere, kullanacakları platformlar ve araçlar hakkında kapsamlı teknik eğitim verilmelidir. Böylece öğretmenlerin teknolojik zorluklarla başa çıkma becerileri geliştirilebilir.

Öğretmenlerin çevrimiçi ortamda etkili pedagojik stratejiler uygulayabilmesi için, bu yeni ortama uygun pedagojik yaklaşımlar ve teknikler konusunda eğitim ve rehberlik sağlanması



önemlidir. Bu bağlamda, öğretmenlerin çevrimiçi ortamda etkili öğretim teknikleri ve sınıf yönetimi konusunda eğitime alınması tavsiye edilmektedir.

Öğretmenlerin iş ve özel yaşam arasındaki dengeyi korumalarına yardımcı olmak amacıyla, “her an” çevrimiçi görüşme yapılabilir yaklaşımından kaçınılması önerilmektedir. Görüşmelerin özellikle belirli zamanlarda ve çalışma saatleri içinde yapılması, öğretmenlerin günlük yaşamlarını daha iyi planlamalarını, iş ve özel yaşam arasında sağlıklı bir denge kurabilmelerini kolaylaştıracaktır. Bu nedenle, eğitim yöneticilerinin çevrimiçi görüşmeler için net zaman çizelgeleri oluşturmaları ve bunları öğretmenlerin ihtiyaçlarına göre düzenlemeleri tavsiye edilmektedir.

### Öğretmenlere Öneriler

Öğretmenlerin teknolojik gelişmeleri yakından takip etmeleri ve bu alandaki yeniliklere uyum sağlamaları kaçınılmaz bir zorunluluktur. Bu da sürekli öğrenme isteği ve çabayla gerçekleştirilebilir. Bu bağlamda öğretmenler, mesleki becerilerini, yeni öğretim teknolojilerini, araçlarını ve yöntemlerini çeşitli hizmetiçi eğitimlere katılarak geliştirebilirler.

Çevrimiçi görüşmelerin başarılı olmasını sağlamanın en önemli unsurlarından biri ön hazırlıktır. Bu bağlamda, ders materyallerinin önceden hazırlanması, kullanılacak çevrimiçi platformların ve teknolojik cihazların test edilmesi ve ders akışına uygun interaktif faaliyetlerin tasarlanması gerekmektedir.

### Velilere Öneriler

Ebeveynler, çocuklarına sessiz, sakin ve düzenli bir çalışma alanı hazırlayarak onların derslerine odaklanmalarına yardımcı olabilirler ve evde öğrenme sürecinin verimliliğini artırabilirler. Bu ortam mümkün olduğunca dikkat dağıtıcı unsurlardan arındırılmalı ve öğrenmeye elverişli bir ortam olmalıdır. Hatta geleneksel sınıfı andıran bir çalışma alanı şeklinde tasarlanabilir.

Çocuklar dijital ortamda vakit geçirirken, ebeveynlerin kontrolü ellerinde tutmaları, çocuklarını takip etmeleri ve çocuklarının faaliyetlerini izlemeleri gerekmektedir. Bu

noktada ebeveynlere bu süreci nasıl yönetecekleri konusunda, özellikle güvenli internet kullanımına ilişkin çeşitli eğitim programları sunmak son derece faydalı olacaktır. Ayrıca, ebeveynlerin eğitim teknolojilerine hâkim olması, çocuklarının bu teknolojileri daha verimli ve bilinçli bir şekilde kullanmalarını kolaylaştırabilir.



## 6. KAYNAKLAR

- Aagaard, J. (2022). On the dynamics of Zoom fatigue. *Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies*, 0(0), 1–14, <https://doi.org/10.1177/13548565221099711>.
- Akduman, G. (2021). Zoom Yorgunluğu Ölçeğinin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İş'te Davranış Dergisi*, 6(1), 16–28.
- Alarcon, G. M. (2011). A meta-analysis of burnout with job demands, resources, and attitudes. *Journal of vocational behavior*, 79(2), 549-562, <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2011.03.007>.
- Alencar, M. S., Kubrusly, M., de Oliveira, C. M. C., de Aquino, B. O. A., Viana, I. N., Morais, P. I. and Rocha, H. A. L. (2023). Association of scopophobia with online learning fatigue among medical students in Brazil. *BMC Medical Education*, 23(1), 1-11.
- Algül, R. (2014). *Bugün işe gitmesem: İş yaşamında tükenmişlik sendromu*. Mitra Yayınları.
- Allan, G. (2003). A critique of using grounded theory as a research method. *Electronic journal of business research methods*, 2(1), pp1-10.
- Andrew, A., Cattan, S., Costa Dias, M., Farquharson, C., Kraftman, L., Krutikova, S., Phimister, A. and Sevilla, A. (2021). *The gendered division of paid and domestic work under lockdown*. *Fiscal Studies*, 43(4), 325-340, <https://doi.org/10.1111/1475-5890.12312>.
- Alves, R., Lopes, T. and Precioso, J. (2020). Teachers' well-being in times of Covid-19 pandemic: Factors that explain professional well-being. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 15, 203–217, <https://doi.org/10.46661/ijeri.5120>.
- Arı Sağlam, G. ve Bal Çına, E. (2008). Tükenmişlik kavramı: Birey ve örgütler açısından önemi. *Yönetim ve Ekonomi: Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 15(1), 131-148.
- Avcı, Ü. ve Seferoğlu, S. S. (2011). Bilgi toplumunda öğretmenin tükenmişliği: Teknoloji kullanımı ve tükenmişliği önlemeye yönelik alınabilecek önlemler. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 13-26.

- Bailenson, J. N. (2021). Nonverbal overload: A theoretical argument for the causes of Zoom fatigue. *Technology Mind and Behavior*, 2(1), 1–6, <https://doi.org/10.1037/tmb0000030>.
- Baygın, E., Yalap, O. ve Polatçı, S. (2022). *Yenilikten yorgunluğa: Zoom yorgunluğu ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması*. 8. Örgütsel Davranış Kongresi Bildiriler Kitabı, 390–400.
- Bennett, A. A., Bakker, A. B. and Field, J. G. (2018). Recovery from work-related effort: A meta-analysis. *Journal of organizational behavior*, 39(3), 262-275, <https://doi.org/10.1002/job.2217>.
- Bennett, A. A., Campion, E. D., Keeler, K. R. and Keener, S. K. (2021). Videoconference fatigue? Exploring changes in fatigue after videoconference meetings during COVID-19. *Journal of Applied Psychology*, 106(3), 330, <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/apl0000906>.
- Bothra, S. (2020). How to avoid Zoom fatigue while working from home. [https://thriveglobal.com/stories/how-to-avoid-zoom-fatigue-while-working-from-home/?utm\\_source=Newsletter\\_General&utm\\_medium=Thrive](https://thriveglobal.com/stories/how-to-avoid-zoom-fatigue-while-working-from-home/?utm_source=Newsletter_General&utm_medium=Thrive) Erişim tarihi: 08.01.2023.
- Brod, C. (1984). *Technostress: The human Cost of the computer revolution*. Reading, Mass: Addison-Wesley.
- Bushaj, A. (2023). *Dijital dönüşüm sürecinde zoom yorgunluğunun farklı kuşaklara göre incelenmesi: İstanbul ilinde öğretmenlere yönelik bir araştırma* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No.720293).
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Örnekleme yöntemleri*.
- Byrne, B. M. (1994). Burnout: Testing for the validity, replication, and invariance of causal structure across elementary, intermediate, and secondary teachers. *American Educational Research Journal*, 31(3), 645–673, <https://doi.org/10.3102/00028312031003645>.
- Cemaloğlu, N. (2002). Öğretmen performansının artırılmasında okul yöneticisinin rolü. *Milli Eğitim Dergisi*, 15(2).
- Chawla, A. (2020). Coronavirus (COVID-19) –‘Zoom’application boon or bane. Available at SSRN 3606716, <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3606716>.

- Chawla, N., MacGowan, R. L., Gabriel, A. S. and Podsakoff, N. P. (2020). Unplugging or staying connected? Examining the nature, antecedents, and consequences of profiles of daily recovery experiences. *Journal of Applied Psychology*, 105(1), 19–39, <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/apl0000423>.
- Chávez, J. P. M., Contreras, R. G. and Cruz, D. V. (2022). Burnout and online education: Adaptation and validation of scale during pandemic. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 24(1), 24-39.
- Chen, H., Liu, F., Pang, L., Liu, F., Fang, T., Wen, Y., ... and Gu, X. (2020). Are you tired of working amid the pandemic? The role of professional identity and job satisfaction against job burnout. *International journal of environmental research and public health*, 17(24), 9188, <https://doi.org/10.3390/ijerph17249188>.
- Cheng, X. (2020). Challenges of school's out, but class's on'to school education: Practical exploration of Chinese schools during the COVID-19 Pandemic. *Sci Insigt Edu Front*, 5(2), 501-516, <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3565605>.
- Creswell, J. W. (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (Üçüncü baskı). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Cumberlands University (2021). Zoom Fatigue and Why It Matters: Know the Facts. <https://www.ucumberlands.edu/blog/zoom-fatigue>.  
Erişim tarihi: 08.01.2023.
- Çapri, B. (2006). Tükenmişlik ölçeğinin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 62–77.
- Çiçek, B. ve Aknar, A. (2019). Kişilik özelliklerinin tükenmişlik ve presentizm davranışları üzerindeki etkisi. *Third Sector Social Economic Review*, 54(3), 1234-1258, <http://dx.doi.org/10.15659/3.sektor-sosyal-ekonomi.19.08.1147>.
- Darr, A., Regan, J. and Berrocal, Y. (2021). Effect of video conferencing on student academic performance: evidence from preclinical summative assessment scores. *Medical Science Educator*, 31(6), 1747-1750.
- de Oliveira Araújo, F. J., de Lima, L. S. A., Cidade, P. I. M., Nobre, C. B. and Neto, M. L. R. (2020). Impact of Sars-Cov-2 and its reverberation in global higher education and mental health. *Psychiatry research*, 288, 112977, <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112977>.
- de Oliveira Kubrusly Sobral, J. B., Lima, D. L. F., Lima Rocha, H. A., de Brito, E. S., Duarte, L. H. G., Bento, L. B. B. B. and Kubrusly, M. (2022). Active methodologies

- association with online learning fatigue among medical students. *BMC Medical Education*, 22(1), 1-7.
- de Vries, K. (2020). Case study methodology. In K. Aranda (ed.). *Critical Qualitative Health Research* (pp. 41-52). Routledge, <https://doi.org/10.4324/9780429432774>.
- Dorukbaşı, N. (2022). *Sağlık Bilişim Sistemlerinde Teknolojiye Hazır Olma ve Kabul Modelinin Teknostres Üzerindeki Rolü* (Doktora Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No. 751724).
- Edelwich, J. and Brodsky, A. (1980). *Burnout: Stages of disillusionment in the helping profession*. New York: Human Sciences Press.
- Epstein, H. A. B. (2020). Virtual meeting fatigue. *Journal of Hospital Librarianship*, 20(4), 356-360, <https://doi.org/10.1080/15323269.2020.1819758>.
- Erlandson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L. and Allen, S. T. (1993). *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Erlingsson, C. and Brysiewicz, P. (2017). A hands-on guide to doing content analysis. *African journal of emergency medicine*, 7(3), 93-99, <https://doi.org/10.1016/j.afjem.2017.08.001>.
- European Commission. (2020). Digital Education Action Plan 2021-2027: Resetting education and training for the digital age. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020SC0209>. Erişim tarihi: 20.01.2023.
- Fauville, G., Luo, M., Queiroz, A. C., Bailenson, J. N. and Hancock, J. (2021a). Zoom Exhaustion & Fatigue Scale. *Computers in Human Behavior Reports*, 4, 100119, <https://doi.org/10.1016/j.chbr.2021.100119>.
- Fauville, G., Luo, M., Muller Queiroz, A. C., Bailenson, J. N. and Hancock, J. (2021b). Nonverbal mechanisms predict zoom fatigue and explain why women experience higher levels than men. Available at SSRN 3820035, <https://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3820035>.
- Fidan, M. (2021). Covid-19 Pandemisinde Öğretmenlik. *Maarif Mektepleri Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 1-14, <https://doi.org/10.46762/mamulebd.789097>.
- Fosslien, L. and Duffy, M. W. (2020). How to combat zoom fatigue. *Harvard Business Review*, 29, 1-6.
- Fraenkel, J. and Wallen, N. (2005). *How to design and evaluate research in education* (6th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 30, 159–164, <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x>.

- Hacker, J., Vom Brocke, J., Handali, J., Otto, M. and Schneider, J. (2020). Virtually in this together—how web-conferencing systems enabled a new virtual togetherness during the COVID-19 crisis. *European Journal of Information Systems*, 29(5), 563-584, <https://doi.org/10.1080/0960085X.2020.1814680>.
- Hall, E.T. (1966). *The Hidden Dimension*. Anchor Doubleday Books, New York.
- Hines, A. and Sun, P. (2020). Zoom fatigue: how to make video calls less tiring. <https://theconversation.com/zoom-fatigue-how-to-make-video-calls-less-tiring-137861>. Erişim tarihi:14.01.2023.
- Hodges, C. B., Moore, S., Lockee, B. B., Trust, T. and Bond, M. A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning.
- Huston, A. and Brown, N., (2020). How to Beat Zoom Fatigue—and Set Healthy Boundaries. <https://www.wired.com/story/how-to-fight-zoom-fatigue/>. Erişim tarihi:14.01.2023.
- Iqbal, M. (2022). Zoom revenue and usage statistics (2022). *Business of Apps*. <https://www.businessofapps.com/data/zoom-statistics/>. Erişim tarihi: 30.07.2022
- Jiang, M. (2020). The reason Zoom calls drain your energy. *BBC Worklife*, 23.
- Johnson, B. J. and Mabry, J. B. (2022). Remote work video meetings: Workers' emotional exhaustion and practices for greater well-being. *German Journal of Human Resource Management*, 36(3), 380-408, <https://doi.org/10.1177/23970022221094532>.
- Karal, H., Cebi, A. and Turgut, Y. E. (2011). Perceptions of students who take synchronous courses through video conferencing about distance education. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 10(4), 276-293.
- Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet döneminde dal öğretmenini yetiştirme. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 35(1), 1-14.
- Kaya, K., Küçük, F. ve Arslan, B. (2018). *Eğitimcilerde tükenmişlik sendromu ve kurumsal bağlılık*. Kriter Yayınevi.
- Koh, J. I., Ray, S., Cherian, J., Taelle, P. and Hammond, T. (2023, March). An Intelligent Virtual Meeting App for Seamlessly Polling Virtual Participants “On-the-Fly” with Nonverbal Communication Cues. In *Companion Proceedings of the 28th International Conference on Intelligent User Interfaces*, 95-98, <https://doi.org/10.1145/3581754.3584141>.

- Lai, K. W. and Pratt, K. (2009). Technological constraints and implementation barriers of using videoconferencing for virtual teaching in New Zealand secondary schools. *Journal of Technology and Teacher Education*, 17(4), 505-522.
- Lanaj, K., Johnson, R. E. and Barnes, C. M. (2014). Beginning the workday yet already depleted? Consequences of late-night smartphone use and sleep. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 124(1), 11-23, <https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2014.01.001>.
- Landis, J. R. and Koch, G. G. (1977). An application of hierarchical kappa-type statistics in the assessment of majority agreement among multiple observers. *Biometrics*, 363-374, <https://doi.org/10.2307/2529786>.
- LeCompte, M. D. and Goetz, J. P. (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research. *Review of educational research*, 52(1), 31-60, <https://doi.org/10.3102/00346543052001031>.
- Lee, J. (2020). A Neuropsychological Exploration of Zoom Fatigue. *Psychiatric Times*, 37(11).
- Leiter, M. P. and Maslach, C. (2001). Burnout and quality in a sped-up world. *The Journal for Quality and Participation*, 24(2), 48-51.
- Lestari, P. W. and Fayasari, A. (2022). Zoom Fatigue during the COVID-19 Pandemic: Is it Real?. *Kesmas: Jurnal Kesehatan Masyarakat Nasional (National Public Health Journal)*, 17(2), <https://dx.doi.org/10.21109/kesmas.v17i2.5705>.
- Li, L. and Wang, X. (2021). Technostress inhibitors and creators and their impacts on university teachers' work performance in higher education. *Cognition, Technology & Work*, 23(2), 315-330.
- Lincoln, Y. S. and Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Luebstorff, S., Allen, J. A., Eden, E., Kramer, W. S., Reiter-Palmon, R. and Lehmann-Willenbrock, N. (2023). Digging into “zoom fatigue”: A qualitative exploration of remote work challenges and virtual meeting stressors. *Merits*, 3(1), 151-166, <https://doi.org/10.3390/merits3010010>.
- Mariappan, S. and Nordin, N. M. (2021). Physical, mental, and emotional fatigue experienced by IT students during COVID-19 pandemic. *Journal of ICT in Education*, 8(3), 100-116, <https://doi.org/10.37134/jictie.vol8.sp.1.8.2021>.
- Maslach, C. (1978). The client role in staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 34(4), 111–124, <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1978.tb00778.x>.



- Maslach, C. and Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2(2), 99–113, <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>.
- Maslach, C. and Leiter, M.P. (1997). The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it. San Francisco: Jossey Bass.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B. and Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Reviews of Psychology*, 52, 397–422, <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>.
- Massner, C. K. (2021). *Zooming in on Zoom fatigue: A case study of videoconferencing and Zoom fatigue in higher education* (Ph. D. thesis). Available from ProQuest Dissertations and Theses Database (UMI No. 28547890).
- Mercer, S. and Gregersen, T. (2020). *Teacher wellbeing*. Oxford University Press.
- Minaz, M. B. (2019). Mesleki tükenmişlik ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Turkish Studies-Social Sciences*, 14(5), 2355-2371.
- Minihan, E., Adamis, D., Dunleavy, M., Martin, A., Gavin, B. and McNicholas, F. (2022). COVID-19 related occupational stress in teachers in Ireland. *International Journal of Educational Research Open*, 3, 100114, <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2021.100114>.
- Montgomery, C. and Rupp, A. A. (2005). A meta-analysis for exploring the diverse causes and effects of stress in teachers. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 458-486, <https://doi.org/10.2307/4126479>.
- Morris, B. (2020). Why does Zoom exhaust you? Science has an answer. *Wall Street Journal*, 27.
- Moueleu Ngalagou, P.T., Assomo-Ndemba, P.B., Owona Manga, L.J., Owoundi Ebolo, H., Ayina Ayina, C.N., Lobe Tanga, M.Y., Mandengue, S.H. (2019). Burnout syndrome and associated factors among university teaching sta in Cameroon: Effect of the practice of sport and physical activities and leisures. *Encéphale* 2019, 45, 101–106, <https://doi.org/10.1016/j.encep.2018.07.003>.
- Nadler, R. (2020). Understanding “Zoom fatigue”: Theorizing spatial dynamics as third skins in computer-mediated communication. *Computers and Composition*, 58, 102613, <https://doi.org/10.1016/j.compcom.2020.102613>.
- Nash, C. (2020). Report on digital literacy in academic meetings during the 2020 COVID-19 lockdown. *Challenges*, 11(2), 20, <https://doi.org/10.3390/challe11020020>.
- Nesher Shoshan, H. and Wehrt, W. (2022). Understanding “Zoom fatigue”: A mixed-method approach. *Applied Psychology*, 71(3), 827-852, <https://doi.org/10.1111/apps.12360>.

- Ngalagou, P. M., Assomo-Ndemba, P. B., Manga, L. O., Ebolo, H. O., Ayina, C. A., Tanga, M. Y. L., ... and Mandengue, S. H. (2019). Burnout syndrome and associated factors among university teaching staff in Cameroon: effect of the practice of sport and physical activities and leisures. *L'encéphale*, 45(2), 101-106, <https://doi.org/10.1016/j.encep.2018.07.003>.
- Ngien, A. and Hogan, B. (2022). The relationship between Zoom use with the camera on and Zoom fatigue: considering self-monitoring and social interaction anxiety. *Information, Communication & Society*, 1-19, <https://doi.org/10.1080/1369118X.2022.2065214>.
- Noreen, K., Ali, K., Aftab, K. and Umar, M. (2021). Computer vision syndrome (CVS) and its associated risk factors among undergraduate medical students in midst of COVID-19. *Pakistan Journal of Ophthalmology*, 37(1).
- Nurani, G. A., Nafis, R. Y., Ramadhani, A. N., Prastiwi, M., Hanif, N. and Ardianto, D. (2022). Online Learning Impacts on Academic Burnout: A Literature Review. *Journal of Digital Learning and Education*, 2(3), 150-158, <https://doi.org/10.52562/jdle.v2i3.433>.
- Oducado, R. M., Fajardo, M. T., Parreño-Lachica, G. M., Maniago, J. D., Villanueva, P. M., Dequilla, M. C., Montaña, H. C. and Robite, E. E. (2021). Is videoconference “Zoom” fatigue real among nursing students? *Journal of Loss and Trauma*, 1–3, <https://doi.org/10.1080/15325024.2021.1950987>.
- Oducado, R. M. F., Dequilla, M. A. C. V. and Villaruz, J. F. (2022). Factors predicting videoconferencing fatigue among higher education faculty. *Education and Information Technologies*, 27(7), 9713-9724.
- Oppezzo, M. and Schwartz, D. L. (2014). Give your ideas some legs: the positive effect of walking on creative thinking. *Journal of experimental psychology: learning, memory, and cognition*, 40(4), 1142.
- Oswald, T. K., Rumbold, A. R., Kedzior, S. G. and Moore, V. M. (2020). Psychological impacts of “screen time” and “green time” for children and adolescents: A systematic scoping review. *PloS one*, 15(9), e0237725.
- Örmen, U. (1993). *Tükenmişlik duygusu ve yöneticiler üzerinde bir uygulama* (Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Turkey). Available from ProQuest Dissertations and Theses Database (UMI No. 28522231).

- Padmanabhanunni, A., Pretorius, T. B., Stiegler, N. and Bouchard, J. P. (2022, January). A serial model of the interrelationship between perceived vulnerability to disease, fear of COVID-19, and psychological distress among teachers in South Africa. In *Annales Médico-psychologiques, revue psychiatrique* (Vol. 180, No. 1, pp. 23-28). Elsevier Masson, <https://doi.org/10.1016/j.amp.2021.11.007>.
- Padmanabhanunni, A., Pretorius, T. B., Bouchard, J. P. and Stiegler, N. (2022, May). Facing Your Fear of COVID-19: Resilience as a Protective Factor Against Burnout in South African Teachers. In *Annales Médico-psychologiques, revue psychiatrique*. Elsevier Masson, <https://doi.org/10.1016/j.amp.2022.05.001>.
- Panisoara, I. O., Lazar, I., Panisoara, G., Chirca, R. and Ursu, A. S. (2020). Motivation and continuance intention towards online instruction among teachers during the COVID-19 pandemic: The mediating effect of burnout and technostress. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(21), 8002, <https://doi.org/10.3390/ijerph17218002>.
- Patel, A. V., Maliniak, M. L., Rees-Punia, E., Matthews, C. E. and Gapstur, S. M. (2018). Prolonged leisure time spent sitting in relation to cause-specific mortality in a large US cohort. *American journal of epidemiology*, 187(10), 2151-2158.
- Peper, E., Wilson, V., Martin, M., Rosegard, E. and Harvey, R. (2021). Avoid Zoom fatigue, be present and learn. *NeuroRegulation*, 8(1), 47-47, <https://doi.org/10.15540/nr.8.1.47>.
- Permana, A. A., Kusnadi, A., Marpaung, A. N., Marcela, E. D., Yuasan, N. and Fauziyah, S. (2023). Effect of Zoom fatigue on health and learning loss in students during the COVID-19 pandemic. *Jurnal Inovasi Teknologi Pendidikan*, 10(1), 22-32, <http://dx.doi.org/10.21831/jitp.v10i1.52930>.
- Pérez-Luño, A., Díez Piñol, M. and Dolan, S. L. (2022). Exploring High vs. Low Burnout amongst Public Sector Educators: COVID-19 Antecedents and Profiles. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(2), 780, <https://doi.org/10.3390/ijerph19020780>.
- Petersen, A. H. (2019). How millennials became the burnout generation. *BuzzFeed News*, 5.
- Petriglieri, G. and Shuffler, M. (2020). The reason Zoom calls drain your energy. <https://www.bbc.com/worklife/article/20200421-why-zoom-video-chats-are-so-exhausting/>.

Erişim tarihi: 08.01.2023.

- Pines, A.M. and Aronson, E. (1988). *Career burnout: Causes and cures*. New York: Free Press.
- Poghosyan L., Aiken L. H. and Sloane D. M. (2009). Factor structure of the Maslach burnout inventory: An analysis of data from large scale cross-sectional surveys of nurses from eight countries. *International Journal of Nursing Studies*, 46(7), 894–902, <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2009.03.004>.
- Phakey, N., Godara, K. and Pandey, K. K. (2023). Confirmatory factor analysis of a Zoom fatigue scale and its psychological correlates: a study on Indian students. *Fatigue: Biomedicine, Health & Behavior*, 1-11, <https://doi.org/10.1080/21641846.2023.2190726>.
- Phutela, D. (2015). *The importance of non-verbal communication*. *IUP Journal of Soft Skills*, 9(4), 43.
- Raake, A., Fiedler, M., Schoenberg, K., De Moor, K. and Döring, N. (2022). Technological factors influencing videoconferencing and zoom fatigue. *arXiv preprint arXiv:2202.01740*, <https://doi.org/10.48550/arXiv.2202.01740>.
- Ragu-Nathan, T. S., Tarafdar, M., Ragu-Nathan, B. S. and Tu, Q. (2008). The consequences of technostress for end users in organizations: Conceptual development and empirical validation. *Information systems research*, 19(4), 417-433, <https://doi.org/10.1287/isre.1070.0165>.
- Ramos-Huenteo, V., García-Vásquez, H., Olea-González, C., Lobos-Peña, K. and Sáez-Delgado, F. (2020). Percepción docente respecto al trabajo pedagógico durante la COVID-19. *CienciAmérica*, 9(2), 334-353, <https://doi.org/10.33210/ca.v9i2.325>.
- Rapanta, C., Botturi, L., Goodyear, P., Guàrdia, L. and Koole, M. (2020). Online university teaching during and after the Covid-19 crisis: Refocusing teacher presence and learning activity. *Postdigital science and education*, 2(3), 923-945.
- Rehn, N., Maor, D. and McConney, A. (2016). Investigating teacher presence in courses using synchronous videoconferencing. *Distance Education*, 37(3), 302-316, <https://doi.org/10.1080/01587919.2016.1232157>.
- Riedl, R. (2022). On the stress potential of videoconferencing: definition and root causes of Zoom fatigue. *Electronic Markets*, 32(1), 153-177.
- Sayar, K. ve Yalaz, B. (2022). *Dijital Yorgunluk*. İstanbul: Kapı.
- Seferoğlu, S. S., Yıldız, H. ve Yücel, Ü. A. (2014). Öğretmenlerde tükenmişlik: Tükenmişliğin göstergeleri ve bu göstergelerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2014.2515>.

- Sey, K. and Em, S. (2023). Attitudes and Perceptions of Using Zoom: A Survey of Cambodian University Students. *Jurnal As-Salam*, 7(1), 1-15, <https://doi.org/10.37249/assalam.v7i1.511>.
- Shockley, K. M., Gabriel, A. S., Robertson, D., Rosen, C. C., Chawla, N., Ganster, M. L. and Ezerins, M. E. (2021). The fatiguing effects of camera use in virtual meetings: A within-person field experiment. *Journal of Applied Psychology*, 106(8), 1137–1155, <https://doi.org/10.1037/apl0000948>.
- Stebbins, R. A. (2001). *Exploratory research in the social sciences* (Vol. 48). Sage.
- Sokal, L., Trudel, L. E. and Babb, J. (2020). Canadian teachers' attitudes toward change, efficacy, and burnout during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Educational Research Open*, 1, 100016, <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100016>.
- Strauss, A. and Corbin, J. (1994). Grounded Theory Methodology: An Overview. In N. Denzin & Y. Lincoln *Handbook of Qualitative Research*. 1st ed. (pp. 273–284).
- Stronge, J. H. (2018). *Qualities of effective teachers*. AscD. Erişim adresi: <https://vulms.vu.edu.pk/Courses/EDU433/Downloads/Lecture%203.pdf>.
- Smetackova, I., Viktorova, I., Pavlas Martanova, V., Pachova, A., Francova, V. and Stech, S. (2019). Teachers between job satisfaction and burnout syndrome: What makes difference in Czech elementary schools. *Frontiers in psychology*, 10, 2287, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02287>.
- Sun, G., Cui, T., Yong, J., Shen, J. and Chen, S. (2015). MLaaS: a cloud-based system for delivering adaptive micro learning in mobile MOOC learning. *IEEE Transactions on Services Computing*, 11(2), 292-305, <https://doi.org/10.1109/TSC.2015.2473854>.
- Sürgevil Dalkılıç, O. (2014). *Çalışma hayatında tükenmişlik sendromu tükenmişlikle mücadele teknikleri*. Nobel Yayınevi, Ankara.
- Turgut, T. ve Okur, S. (2022). COVID-19 pandemi sürecinde ortaya çıkan yeni bir kavram: Zoom yorgunluğu. *İnsan ve Toplum*, 12(3), 47-71, <https://doi.org/10.12658/M0661>.
- Usta Kara, I. ve Ersoy, E. G. (2022). A new exhaustion emerged with COVID-19 and digitalization: A qualitative study on Zoom fatigue. *OPUS Journal of Society Research*, 19(46), 365–379, <https://doi.org/10.26466/opusjsr.1069072>.
- Wiederhold, B. K. (2020). Connecting through technology during the coronavirus disease 2019 pandemic: Avoiding “Zoom Fatigue”. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 23(7), 437-438, <https://doi.org/10.1089/cyber.2020.29188.bkw>.

- Wolf C.R., (2020). Virtual platforms are helpful tools but can add to our stress. <https://www.psychologytoday.com/ca/blog/the-desk-the-mental-health-lawyer/202005/virtual-platforms-are-helpful-tools-can-add-our-stress>. Erişim tarihi: 08.01.2023.
- Wong, R. H.-Y. (2022). *The impact of video meeting platform usage on employee's perspective to virtual burnout* (Ph. D. thesis). Available from ProQuest Dissertations and Theses Database (UMI No. 28970829).
- Yalçın, İ., Özkurt, B., Özmaden, M. and Yağmur, R. (2020). Effect of smartphone addiction on loneliness levels and academic achievement of z generation. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 7(1), 208-214.
- Yalçın, R. C. (2022). Covid-19 Salgını Sürecinde İş Yükü Fazlalığı Algısı ve Tükenmişlik İlişkisinde İş-Aile Çatışmasının Aracılık Rolü. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 14(1), 820-834.
- Yıldırım, E. (2020). Sanal ortamda tükenmişlik sendromu: Zoom Fatigue. <https://typelish.com/b/sanal-ortamda-tukenmislik-sendromu-zoom-fatigue-100411>. Erişim tarihi: 08.01.2023.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, F. K. ve Çapar, H. (2022). Akademisyen ve öğrencilerin Zoom yorgunluğunun incelenmesi: İstanbul örneği. *Dicle Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 12(23), 123-140, <https://doi.org/10.53092/duiibfd.1031608>.
- Yurteri, İ. S. ve Demir, M. K. (2022). Uzaktan Eğitim Sürecinde Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Durumlarının Değerlendirilmesi. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi*, 5(2), 90-112, <https://doi.org/10.47477/ubed.1100840>.



# **EKLER**

## EK A: Araştırma Gönüllü Katılım Formu

### ARAŞTIRMA GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Bu çalışma, “Öğretmenlerde Tükenmişlik: Çevrimiçi Canlı Görüşmelerin Etkisi” başlıklı tez çalışması olup Zoom, Google Meet, Teams ve benzeri programlar üzerinden video konferans yöntemiyle yapılan çevrimiçi canlı görüşmelerin öğretmenleri ne kadar yordüğünü nitel olarak ortaya çıkarma amacını taşımaktadır.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, mülakat yoluyla sizden veri toplanacaktır.
- İsmınızı yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler yedekleme yöntemi ile korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederiz. Çalışma hakkındaki sorularınızı [semiral@gmail.com](mailto:semiral@gmail.com), veya [reyhanozalp@gmail.com](mailto:reyhanozalp@gmail.com) e-posta adreslerine yöneltebilirsiniz.

Araştırma Ekibi	Görevi
Doç. Dr. Semiral ÖNCÜ	Tez Danışmanı
Reyhan CANTÜRK	Yüksek Lisans Öğrencisi

**Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.**

(Lütfen bu formu onaylıyorsanız **Onaylıyorum** kutusunu işaretleyiniz.)

Onaylıyorum       Onaylamıyorum



## EK B: Görüşme Sorularının İlk Hali

### GÖRÜŞME SORULARI

#### A. Çevrimiçi Canlı Görüşme ÖNCESİNDE;

- kendinizi nasıl hissediyorsunuz?
- teknolojik bilgi düzeyiniz video konferans yöntemine ilişkin kaygı düzeyinizi nasıl etkiliyor?
- “zoom yorgunluğu” terimini duydunuz mu? Kendi kelimelerinizle tanımlamak istesiniz nasıl tanımlardınız?
- yaşadığınız hangi belirsizlikler sizi rahatsız ediyor?
- görüşmenin hemen bitmesini istemek, ders anlatılan sınıflara göre nasıl değişiklik gösterir?
- bu toplantıların neyi kazandırdığını ve – veya neyi kaybettiğini düşünüyorsunuz?
- toplantının verimli geçmesi sizce nelere bağlı?
- kıyafete özen göstermek ile toplantının gerçekleştirileceği gruba aidiyet duygusu arasında nasıl bir ilişki olduğunu düşünüyorsunuz?
- dersinize ait öğretim materyallerinde nasıl bir güncelleme yaptınız?
- çalışma alanınızı düzenlerken nelere dikkat ettiniz?

#### B. Çevrimiçi Canlı Görüşme ESNASINDA;

- video konferans yöntemiyle toplantılara katılırken ve-veya ders anlatırken ne gibi duygular hissediyorsunuz?
- video konferans yöntemiyle toplantılara katılırken ve-veya ders anlatırken yaşadığınız olumsuzluklardan bahsedebilir misiniz?
- hangi zaman diliminde yapılan görüşmelerde kendinizi daha rahat hissediyorsunuz?
- zamanı sürekli kontrol etme gereği duymanızın sebebi nedir?
- yaşadığınız gerginlik gerçek düşüncelerinizi ifade etmeyi nasıl etkiliyor?
- öğrencilerin tepkisizliği sizi nasıl etkiliyor?
- yaşanan dikkat dağınıklığını azaltmak için neler yapılabilir?

- hangi işlerle uğraşıyorsunuz?
- toplantıya katılan katılımsı sayısı sizi nasıl etkiliyor?
- kendi yansımanızı görmek size ne hissettiriyor?
- çevrenizde dikkatinizi dağıtan şeyler neler?
- video konferans yöntemiyle toplantılara katılırken ve-veya ders anlatırken kendinizi toplantıya vermek için neler yapılabilir?
- başkalarının bakışlarının sürekli sizin üstünüzde olması kendinizi nasıl hissettiriyor?
- kameranızın açık olması kendinizi nasıl hissettiriyor?
- göz ağrısı, baş ağrısı, sırt ağrısı, vb. sağlık sorunları yaşıyor musunuz? Bunlardan bahsedebilir misiniz?
- sürekli kendinizi kontrol altında hissetmek nasıl bir duygu?
- öğrencilerinizi ve arkadaşlarınızı yüz yüze görmek yerine sanal ortamda gördüğünüzde ne hissediyorsunuz?

### C. Çevrimiçi Canlı Görüşme SONRASINDA;

- görüntülü toplantılar nasıl tükenmişlik hissine neden oluyor?
- yaşanan yorgunluğun sebepleri neler olabilir?
- günlük aktiviteleriniz nasıl etkilendi?
- yaşadığınız ruhsal ve bedensel sağlık soruları nelerdir?
- yaşanan tükenmişlik hissi iş performansınızı ve öğretim etkinliklerinizi nasıl etkiliyor?
- sosyal ortamlara katılma isteğiniz nedir?
- yaşanan duygusal yorgunluktan bahsedebilir misiniz?
- yeni bir ders ya da toplantıya katılmak için ne kadar süre geçmesi gerektiğini düşünüyorsunuz?
- yeni bir ders ya da toplantıya katılmak için geçen dinlenme süresinin üzerinizdeki etkilerini belirtiniz.
- kendinizi ne kadar tükenmiş hissediyorsunuz?

- başka bir şeyler yapmak için kendinizi ne kadar hazır hissediyorsunuz?
- bu programların gelecek zamanda kullanımına ilişkin öngörüleriniz neler?
- iş yükünüz nasıl değişti?
- bu dijital dönüşüme uyumunuzu değerlendirebilir misiniz?



## EK C: Görüşme Soruları

### GÖRÜŞME SORULARI

Birazdan soracağım bütün sorularda “görüşme” kelimesini “Zoom, Google Meet, Teams ve benzeri programlar üzerinden video konferans yöntemiyle yapılan çevrimiçi görüşme” anlamında, kavramı kısaca tarif etmek için kullanacağım. Bu tür görüşmeler hakkındaki düşüncelerinizi tek bir görüşme üzerinden değil, genel deneyimleriniz üzerinden paylaşmanızı rica ediyorum.

#### A. Çevrimiçi canlı görüşmeler (hemen) ÖNCESİNDE nasıl bir ruh hali içinde oluyorsunuz?

1. Nasıl hazırlanırsınız? Örnekler verir misiniz?
  - i. Görünüştünüze/kıyafetinize özen gösterir misiniz? Evet ise bunun görüşeceğiniz kişilerle bir ilişkisi var mı/nasıl?
2. Görüşmeler ile ilgili belirsizlik yaşıyor musunuz? Örnekler verebilir misiniz? Belirsizlikler sizi rahatsız ediyor mu/nasıl?
3. “Görüşme hemen bitsin” veya “Keşke görüşmeler çevrimiçi olsa” şeklinde mi düşünüyorsunuz? Bu duygu, görüşeceğiniz kişilere göre değişiyor mu/nasıl değişiyor?

#### B. Çevrimiçi canlı görüşmeler ESNASINDA yaşadıklarınızdan bahsedin bana biraz. Bu toplantılar genelde nasıl geçiyor?

1. Çevrimiçi canlı görüşmeler esnasında sıklıkla olumsuz duygu ve düşüncelere sahip olur musunuz? Bunun sebepleri nelerdir? Örnekler verebilir misiniz?
2. Zamanı sürekli kontrol etme gereği duyar mısınız? Neden?
3. Görüşmelere katılanların sayıları ve görüşme esnasındaki performansları sizi nasıl etkiliyor? Neden?
4. Görüşmeler esnasında dikkatinizi dağıtan unsurlar nelerdir? Bunların etkilerini en aza indirmek için neler yapıyorsunuz?
5. Kameranızın açık olması kendinizi nasıl hissettiriyor?
6. Kendi kamera görüntünüzü görmek size ne hissettiriyor?
7. Çevrimiçi canlı görüşmeler esnasında sağlık sorunları (göz ağrısı, baş ağrısı, sırt ağrısı, vb.) yaşıyor musunuz? Sizce sebepleri nelerdir?
8. Yüz yüze ortamda çoğunlukla yakalanabilen sessiz- sözsüz iletişimi çevrimiçi görüşmelerde nasıl yakalayabiliyorsunuz?

#### C. Çevrimiçi canlı görüşmeler (hemen) SONRASINDA ne hissediyorsunuz?

1. Ruhen/bedenen yorgun (VE/VEYA rahatlamış) oluyor musunuz? Evet ise sebepleri neler olabilir?
2. Yeni bir görüşme için ne kadar süre geçmesi gerektiğini düşünüyorsunuz?
3. Başka şeyler yapmak için kendinizi ne kadar hazır hissediyorsunuz?

**D. Bir dönem boyunca yaptığınız faaliyetleri göz önünde bulundurduğunuzda çevrimiçi canlı görüşmelerin HAYATINIZ ÜZERİNDEKİ GENEL ETKİSİ ile ilgili deneyiminiz nedir? Yüz yüze görüşmelerinizle de kıyaslayın lütfen.**

1. “Zoom yorgunluğu” terimini duydunuz mu? Açıklar mısınız?
2. Görüşmeler nedeniyle tükenmiş hissediyor musunuz? Bunun sebepleri nelerdir?
  - i. Görüşmeler iş performansınızı, iş yükünüzü ve öğretim etkinliklerinizi nasıl etkiliyor?
3. Görüşmeler yüzünden (ruhsal, bedensel) sağlık problemi yaşıyor musunuz? Kollektif olarak/genel olarak düşünün lütfen (tümünü sayın lütfen). Neden?
4. Ders(ler)inizin öğretim yöntem ve içerikleri ile ilgili güncelleme yaptınız mı/dijital dönüşüme uyum sağladığınızı düşünüyor musunuz? Örnekler verir misiniz?
5. Eğitime ihtiyaç duydunuz mu/eğitim aldınız mı? Görüşmelerin verimli geçmesi sizce nelere bağlı? Örnekler verir misiniz?
6. Hangi zaman diliminde yapılan görüşmeler daha rahat/rahatsız hissettiriyor? Bu zaman dilimini belirlemenizde gün içindeki rolleriniz etkili oldu mu?
7. Görüşmeler günlük aktivitelerinizi ve rollerinizi etkiledi mi/etkiliyor mu? Nasıl?
8. Görüşme programlarının gelecekte kullanımına ilişkin öngörüleriniz neler?
9. Bu toplantıların kendiniz ve muhataplarınız açısından olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir?
10. Çevrimiçi görüşmelerde etkili bir sınıf iklimi için neler yapılabilir? Örnekler verebilir misiniz?

## EK D: İzin Yazısı



T.C.  
BALIKESİR VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-99191664-605.01-61967029  
Konu : Araştırma İzni

26.10.2022

VALİLİK MAKAMINA  
BALIKESİR

İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 21/01/2020 tarih ve 2020/2 sayılı genelgesi.  
b) Balıkesir Üniversitesi Rektörlüğü'nün 20.10.2022 tarihli ve 61567202 kayıt sayılı yazısı.

Başvuru Sahibinin Adı Soyadı	Reyhan CANTÜRK		
Danışmanı	Doç. Dr. Semirai ÖNCÜ		
Kurumu/Üniversite/Görev Yeri	Balıkesir Üniversitesi / Fen Bilimleri Enstitüsü		
Alan/Bölüm	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi ABD		
Tez,Araştırma veya Anketin Konusu	"Öğretmenlerde Tükenmişlik: Çevrimiçi Canlı Görüşmelerin Etkisi"		
Başvuru Tarihi	20.10.2022	Başvuru Sayısı	61567202
Çalışma Başlama Tarihi	12.12.2022		
Çalışma Bitiş Tarihi	02.06.2023		
Veri Toplama Araçları	<ul style="list-style-type: none"><li>Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu</li><li>Gönüllü Katılımcı Onam Formu</li></ul>		
Araştırma Türü	Yüksek Lisans Tezi		
<b>ÇALIŞMA YAPILACAK EĞİTİM KURUMLARININ LİSTESİ</b>			
Balıkesir il genelinde resmi anaokulu, anasınıfı, ortaokul, Anadolu, fen, sosyal bilimler, güzel sanatlar liseleri ile mesleki ve teknik Anadolu liseleri ile imam hatip liselerinde görev yapan öğretmenlere uygulanacaktır.			

20/10/2022 tarihli araştırma izni başvurusu 21.01.2020 tarih ve 2020/2 sayılı araştırma, yarışma ve sosyal etkinlik izinlerine ilişkin genelge kapsamında değerlendirilmiştir. Lisans, lisansüstü, TÜBİTAK çalışmalarına ve seminer ödevlerine veri toplamak amacıyla araştırma önerisinin ve veri toplama araçlarının, içerik ve kapsam yönünden Türk Millî Eğitiminin amaçlarına uygun olduğu, millî ve manevi değerlere aykırı ve kişilik haklarını zedeleyecek herhangi bir unsur taşımadığı görülmüştür.

Bakanlığımıza bağlı okul ve kurumlarda yapılacak yukarıdaki bilgileri belirtilen çalışmanın, Araştırma Uygulama İzinleri konulu ilgi (a) genelge gereğince, eğitim kurumlarında, okul/kurum müdürlüklerinin denetiminde, öğretmen, öğrenci ve velilerin kişisel bilgilerinin alınmaması/verilmemesi kaydı ile yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Onur AYDIN  
İl Millî Eğitim Şube Müdürü

Ek : Anket Formu (2 Sayfa)

OLUR  
26.10.2022  
Ali TATLI  
Vali a  
İl Millî Eğitim Müdürü

**Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.**

Adres : Kasaplar Mahallesi Sındırgı Caddesi No:1 Merkez/BALIKESİR Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No : (0 266) 277 10 27  
E-Posta : stratejigelistime10@meb.gov.tr  
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bilgi için: Fulya UYGUN  
Unvan : Öğretmen  
İnternet Adresi : balikesir.meb.gov.tr Faks: (0 266) 277 10 66

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden da1a-f7b2-3521-ac40-af4e kodu ile teyit edilebilir.

## EK E: Etik Kurul Onayı

**T.C.**  
**BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ**  
**FEN VE MÜHENDİSLİK BİLİMLERİ ETİK KOMİSYONU**  
**ONAY BELGESİ**

Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı Öğretim Üyesi Doç. Dr. Semiral ÖNCÜ'nün danışmanlığını yürütmüş olduğu; 202112643002 numaralı Yüksek Lisans programı öğrencisi Reyhan CANTÜRK'ün "Öğretmenlerde Tükenmişlik: Çevrimiçi Canlı Görüşmelerin Etkisi" başlıklı tez çalışmasının uygulamalarını yürütebilmek için etik kurul onay belgesi isteği komisyonumuzca değerlendirilmiş ve etik açıdan uygun bulunmuştur. 15.11.2022

Komisyon Başkanı  
Prof. Dr. İbrahim TÜRKMEN

Prof. Dr. Hakan KÖÇKAR  
Üye

Prof. Dr. Zafer ASLAN  
Üye

Prof. Dr. Hülya GÜR  
Üye

Prof. Dr. Musa KARAMAN  
Üye

“Kişisel Verilerin Korunması Kanunu” gereğince herhangi bir kişisel veri (imza, T.C. kimlik no, e-posta adresi, doğum tarihi, telefon numarası gibi) içermemesi gerektiğinden imzaların yer aldığı bölüm silinmiştir.

## ÖZGEÇMİŞ

### Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Reyhan CANTÜRK

### Öğrenim Bilgileri

Derece	Okul/Program	Yıl
Y. Lisans	Balıkesir Üniversitesi/BÖTE	2024
Lisans	Balıkesir Üniversitesi Üniversitesi/BÖTE	2008
Lise	Balıkesir Rahmi Kula Anadolu Lisesi	2003