



## Eğitim Politikalarındaki Değişimlerin Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Duyguları Üzerindeki Etkisi \*

Deniz Atal Köysüren <sup>1</sup>, Deniz Deryakulu <sup>2</sup>

### Öz

Bu çalışmanın amacı; Bilişim Teknolojileri (BT) öğretmenlerinin çevrimiçi tartışma ortamlarındaki paylaşımlarından hareketle; ülkemiz eğitim sisteminde BT ile ilgili gerçekleştirilen değişimlerin BT öğretmenlerinin duygularında ortaya çıkardığı değişimleri incelemektir. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması (case study) yöntemi temel alınarak gerçekleştirilen bu çalışmada farklı kaynaklardan elde edilen veriler çözümlenmiştir. Öncelikle, "Bilgisayar Bilişim Formu"ndaki (<http://www.bilgisayarbilisim.net/>) 2005-2015 yılları arasında paylaşılan toplam 302.617 mesaj çözümlenmiştir. Ardından, MEB tarafından alınan, BT öğretmenlerini doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyen kararları belirlemek amacı ile 1995-2015 tarihleri arasında yayınlanmış olan genelgeler, yönergeler, yönetmelikler ve kurumlardan gönderilen resmi yazılar incelenmiştir. Araştırmanın son aşamasında, BT öğretmenlerinin duyguları hakkında daha derinlemesine bilgi edinmek amacı ile tartışma formu ortamındaki gönüllü 30 katılımcıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler içerik çözümlemesi yöntemi ile çözümlenmiştir. Yapılan araştırma sonucunda, 11 yıllık süreç içinde, BT öğretmenlerini duygusal anlamda en fazla etkileyen kararların; Fatih projesi, ders saati, dersin değerlendirilmesi, formatörlük ve BT rehber (BTR) öğretmen görevlendirmesi, atama ve yer değiştirmeler, BT sınıfları ve norm sorunları konularında olduğu belirlenmiştir. Yaşanılan değişim ortamında, BT öğretmenlerinin en fazla öfke, üzüntü, bıkkınlık, çaresizlik ve isyan duygularını yaşadıkları, son yıllarda alanlarında gerçekleşen değişimlerle birlikte özellikle hayal kırıklığı, ümitsizlik ve tükenme duygularının arttığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca, BT öğretmenlerinin gelecekte bekledikleri, tüm önerilerin temelinde mesleklerini daha saygın, daha değerli ve sorunsuz bir biçimde gerçekleştirebilme arzusunun yer aldığı, bu öğretmenlerin kendilerini artık öğretmen gibi hissetmek istedikleri görülmüştür. Eğer gerekli önlemler alınmazsa ve destek sağlanmazsa, BT öğretmenlerinin olumsuz duyguları, başarılı ve verimli bir biçimde mesleklerini devam ettirmelerinin önünde büyük bir engel olarak durmaya devam edecektir.

### Anahtar Kelimeler

BT öğretmenleri  
Eğitimdeki değişimler  
Reformlar  
Duygular

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 10.11.2016  
Kabul Tarihi: 20.03.2017  
Elektronik Yayın Tarihi: 14.04.2017

DOI: 10.15390/EB.2017.6991

\* Bu çalışma, Deniz ATAL KÖYSÜREN'in ikinci yazar yönetiminde hazırladığı "Eğitimdeki Değişimlerin Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Mesleki Kimlik Yapıları ve Duyguları Üzerindeki Etkisi" adlı doktora tezinin bir bölümünün özetidir.

<sup>1</sup> Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, Türkiye, [atal@ankara.edu.tr](mailto:atal@ankara.edu.tr)

<sup>2</sup> Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, Türkiye, [deryakulu@ankara.edu.tr](mailto:deryakulu@ankara.edu.tr)

## Giriş

Öğretmenlerin mesleki yaşantılarının daha başındayken bilişsel, toplumsal ve duygusal destek yetersizliği sonucu mesleki bağlılıklarının zarar görmesi ya da mesleği bırakma kararı almaları tüm dünyada gözlenen bir sorun haline gelmiştir. Bu konu ile ilgili alanyazındaki araştırmalar incelendiğinde, özellikle mesleklerinin ilk yıllarında bu kararı alan öğretmenlerin sayısının oldukça fazla olduğu dikkati çekmektedir (Kagan, 1992; Kelchtermans, 1993). Öğretmenlerin mesleği bırakma nedenlerini belirlemeye yönelik araştırmaların, çoğunlukla öğretmenlerin demografik özelliklerine ya da kurumun (okulun) özelliklerine odaklanarak konuyu ele aldığı görülmektedir. Ancak, bu değişkenlerin öğretmenlerin kendilerini ve sınıflarını algılayış biçimlerini, dışsal durumları nasıl yorumladıklarını, sahip oldukları düşüncelerini, inançlarını ve mesleklerini sürdürme ile ilgili kararlarını anlamlandırmada yeterli olmadığı bir gerçektir (Hong, 2010). Bu noktada, öğretmenlerin karar vermelerine, öğretim uygulamalarına, anlam oluşturma süreçlerine ve içsel değer sistemlerine, yani duygularına daha dikkatli bakılması gerekli görülmektedir (Fuller, Goodwyn ve Francis-Brophy, 2013; van den Berg, 2002; Van Veen ve Sleegers, 2009; Zembylas, 2005).

Öğretim sürecinin hemen hemen her evresinde yer alan duygular; eğitimi etkili biçimde sürdürme ve niteliği arttırmada, öğretmenlerin mesleki gelişimi, kararları, uygulamaları, bağlılıkları, güdülenmeleri, tükenmişlikleri ve mesleği bırakmaları noktasında oldukça önemli role sahip değişken olarak bilinmektedir (Chen, 2016; Cross ve Hong, 2012; Frenzel vd., 2016; Hargreaves, 1998, 2000, 2001; Hong, 2010; Jiang, Vauras, Volet ve Wang, 2016; Sutton ve Wheatley, 2003; Tsang ve Kwong, 2016; Van Veen, Sleegers ve Van de Ven, 2005). Nias'a (1996) göre öğretim yalnızca teknik bir girişim değil, öğretmenlerin kişisel yaşamları ile kaçınılmaz bağlantısı bulunan bir süreçtir, bu nedenle öğretmenlerin kişisel yaşamlarının yansımaları olan duygusal deneyimlerinin incelenmesi gerekmektedir.

En genel anlamda duygular; belirli bir nesnenin, olay ya da bireyin insanın iç dünyasında uyandırdığı izlenim olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2015). Watson ve Clark (1994) ise duyguları; organizmanın yaşamını sürdürmesi, gereksinimlerini, amaçlarını ve çevreyle uyumunu sağlayabilmesi için olaylara karşı gösterdiği düzenli ve kısa süreli uyumsal tepkiler olarak ifade etmektedir. Alanyazındaki tanımlardan yola çıkarak duyguları; belirli olaylar ya da uyarıcılar sonucunda bireylerin iç dünyalarında ortaya çıkan, kararlarını ve davranışlarını etkileyen tepkiler olarak tanımlamak yanlış olmayacaktır. Bu tepkiler; sözel olarak ifade edilsin ya da edilmesin insan yaşamında oldukça büyük etkilere sahiptirler.

Sosyoloji, psikoloji, felsefe gibi alanlara konu olan duygular, 1990'larla birlikte eğitim-öğretim alanında da çalışılmaya başlamıştır (Bloomfield, 2010; Darby, 2008; Day ve Gu, 2009; Hargreaves, 1998a, 1998b, 2000; Hodgen ve Askew, 2007; Kelchtermans, 2005; Kelchtermans, Ballet ve Piot, 2009; Lee ve Yin, 2011; Linnenbrink, 2006; Schutz, Hong, Cross ve Osbon, 2006; Taxer ve Frenzel, 2015; Van Veen ve Lasky, 2005; Van Veen ve Sleegers, 2006, 2009; Zembylas, 2003, 2004, 2005, 2006; Zembylas ve Schutz, 2009). Yapılan çalışmaların pek çoğunda duyguların öğretmenlerin öğrenmelerinde, güdülenmelerinde, uyum sağlamalarında, dünyayı anlamlandırmalarında ve bireylerle iletişimlerinde oldukça önemli etkilerinin olduğu belirlenmiştir. Örneğin, Hargreaves'e (1998a) göre öğretim işi pek çok boyutu ile içinde duyguları barındırmakta, toplumsal ve psikolojik yapı ile biçimlenmektedir. Hebert ve Worthy'e (2001) göre öğretmenler; (1) beklentiler, kişilik ve çalışma ortamının gereklilikleri, (2) güdülenmeleri, (3) öğrencilerin davranışları, (4) okulun toplumsal ve kültürel yapısı ve (5) politik gelişmeler ve reformlar gibi etmenler nedeni ile çok farklı duygular hissedebilmektedir. Bu duygular; öğrencilerin düşük akademik başarıları, dikkatsizlikleri ve sınıf ortamında kontrol edilemeyen diğer değişkenlerden kaynaklı öfke, endişe ve üzüntü olabileceği gibi (Cowie, 2011; Day ve Gu, 2009; Trigwell, 2012; Zembylas, 2005), işbirliğine yanaşmayan meslektaşlar, sorunlara çözüm bulamayan okul yönetimi, yaşanan ağır iş yükü ve zorluklar, sıklıkla karşılaşılan sınırlamalar nedeni ile üzüntü, öfke, hayal kırıklığı ve çaresizlik biçiminde de olabilmektedir (Day ve Gu, 2009; Kelchtermans, 2005; Nias, 1996).

Sınıf ve okul ortamındaki değişkenler dışında, öğretmenleri duygusal anlamda etkileyen nedenlerden biri de eğitimsel girişimler ve yapılan değişimlerdir. Özellikle eğitimdeki bazı değişimlerin; karmaşık, çok boyutlu ve çelişkili yapısı, çoğu zaman bireyleri ve bireylerin gereksinimlerini dikkate almadan ortaya çıkması, etkililiğine ilişkin yeterli sayıda deneysel kanıt olmadan uygulanması ve gerçek uygulamalar yerine varsayımlar temel alınarak ortaya atılması öğretmenleri olumsuz etkilemektedir (Fullan ve Miles, 1992). Çünkü değişimin bir parçası olmayı bekleyen öğretmenler; yukarıdan aşağıya uygulanan (karar alıcıların böyle yapılacak diyerek yürürlüğe soktuğu) reformların yalnızca uygulama sürecine katılmak zorunda kalmakta, değişim sürecine ilişkin düşünceleri ve bunu neden yapmaları gerektiği konusundaki görüşleri de çoğunlukla ihmal edilmektedir (Day, 2002; Hargreaves, 1998a; Olson, 2002; Van Veen ve Sleegers, 2009). Değişim sürecinde yaşanan farklı sorunlar nedeni ile de öğretmenler üzüntü, korku, öfke, hayal kırıklığı ve endişe gibi duyguları yoğun bir biçimde hissetmektedirler (Hargreaves, 2005; Hong, 2010; Lee ve Yin, 2011; Schmidt ve Datnow, 2005; Van Veen ve Sleegers, 2009; Zembylas, 2004; Zembylas, Charalambous, Charalambous ve Kendeou, 2011). Öğretmenlerin hissettiği bu olumsuz duyguların okullarında isteksiz, verimsiz ve mutsuz bir öğrenme ortamına neden olacağı bir gerçektir (Day, Elliot ve Kington, 2005).

Fullan'a (1993) göre, eğitimdeki bir değişimin başarısı öğretmenlerin bu süreci anlamlı bulması ve süreci sahiplenmesi ile olanaklı görünmektedir. Başka bir deyişle, değişim sürecinde öğretmenlerin yeni durumlara karşı içsel anlamlandırmaları, inançları, değerleri ve duyguları değişime karşı olduğunda, değişimin uygulanması oldukça zor olacaktır (Van Veen ve Sleegers, 2009). Bu nedenle, öğretmenlerin değişim sürecinde ne yaptıkları, ne düşündükleri ve değişimi nasıl algıladıkları oldukça yaşamsal bir öneme sahiptir (Fullan, 1991, 1993; Fullan ve Miles, 1992). Dile getirilen değişkenler tam olarak anlaşılmadığında, değişimin başarısızlıkla sonuçlanmasının nedenleri de anlaşılamayacak, ileride gerçekleştirilecek değişimlerin hedeflenen başarıyı göstermesi ise olanaklı olmayacaktır. Ancak, alanyazında değişim sürecinde öğretmenlerin neler yaşadığını ele alan çalışmalar incelendiğinde, duyguların etkisinin genellikle ihmal edildiği görülmektedir (Hargreaves, 2005; Kelchtermans vd., 2009; Nias, 1996; Sutton ve Wheatley, 2003; Van Veen ve Sleegers, 2006; Zembylas, 2010; Zembylas vd., 2011). Oysa eğitimdeki değişimler sırasında yaşanan olumsuzlukların ortadan kaldırılması için araştırmacıların reformların okullarda uygulanması sürecinde eksik olan noktaları belirleyerek, sürecin etkililiği için nelerin yapılabileceği konusunda çalışmalar yürütmeleri, bunu yaparken de öğretmenlerin duygularını dikkate almaları gerekmektedir.

Ülkemizde özellikle 1990'lı yıllardan günümüze eğitim reformu adı altında yapılan pek çok girişim dikkati çekmektedir. Bu girişimleri; öğretmen eğitimleri, öğretim programı düzenlemeleri, eğitimin yönetimi, öğretmen atamaları, eğitimin finansmanı, teknolojik destek ve altyapı çalışmaları gibi başlıklar altında toplamak olanaklıdır. Genel olarak, Türk eğitim sisteminin hem hiyerarşik, katı ve merkezîyetçi yapısı, hem yöneticilerinin geleneksel, bürokratik tutum, davranış ve alışkanlıkları, hem de değişimin yukarıdan aşağıya doğru başlatılıp gerçekleştirilmeye çalışılması, yapılmaya çalışılan değişikliklerin etkili olmasını engellemekte ve uygulanmasını geciktirmektedir (Şahin, 2007). Öte yandan, diğer ülkeler gibi ülkemizin de 21. yüzyılda varlığını etkin biçimde sürdürebilmesi için geleceğin gereksinimlerine yanıt verebilecek biçimde politikalarını yeniden düzenleyerek, bilişim teknolojilerinden etkili bir biçimde yararlanan, yaratıcı, esnek, yenilikçi ve sorgulayıcı bireyler yetiştirmesinin gerekliliğinden hareketle çalışmalar hız kazanmıştır. 1998 yılında yükseköğretimde bilişim eğitiminin etkili biçimde verilebilmesi için Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü (BÖTE) açılmış, ilköğretim programında bilgisayar dersi yerini almıştır. Ancak yıllar içinde Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından bilgisayar dersinin adı, ders saati, okutulacağı sınıf düzeyi, dersin seçmeli ya da zorunlu olması, dersin öğretim programı ve kitabına ilişkin pek çok düzenleme yapılmıştır. Buna ek olarak, MEB tarafından gerçekleştirilen projelerde, teknolojinin kullanımını sağlayacak, rehberlik ve destek hizmeti verebilecek personele duyulan gereksinimler sonucunda 1990'lı yıllardan itibaren formatör / koordinatör, BT Rehber Öğretmen (BTR) ya da Fatih Projesi BT Rehberliği (FBTR) adı altında BT öğretmenlerine çok çeşitli görev ve sorumluluklar verilmiştir.

Teknoloji odaklı değişimlerin / reformların yapıldığı eğitim sistemimizde BT öğretmenleri okullarda teknolojinin öğretim sürecine kaynaştırılmasına dönük projelerde önemli bir paydaşken; projelere ilişkin kararlarda BT öğretmenlerinin yalnızca seyirci olarak kaldığı, kendilerine yeterince söz hakkı verilmediği, yeniliklerin asıl uygulayıcıları olarak önerilerinin ve görüşlerinin ihmal edildiği ve böylece kendilerini sistemin dışında hissettikleri görülmektedir (Ekici ve Yılmaz, 2013; Şanlı, Altun ve Tan, 2015). BT öğretmenleri yalnızca projeler nedeni ile değil, kendi alanlarını etkileyen diğer değişimler ve düzenlemeler nedeni ile de pek çok sorun yaşamaktadır. BT öğretmenlerinin süreç içinde yaşadığı sorunlarla ilgili araştırmalar incelendiğinde; özellikle reform ve değişimle artan belirsizliklerin, görev ve sorumlulukların, görev tanımının net olmamasının, okullarda tamirci ya da teknik servis elemanı gibi görülmelerinin, kalabalık sınıfların ve BT sınıflarının teknik yetersizliklerinin, dersin değerinin, sayısının ve seçmeli olmasının, öğretim programının yetersizliğinin, öğretmen eğitimindeki sorunların, okul yönetimi, diğer öğretmenler, öğrenciler ve veliler ile kurulan iletişimin öğretmenleri olumsuz etkilediği hatta yaşanan iş stresi ile birlikte duygusal tükenmişlik yaşadıkları görülmektedir (Altun ve Ateş, 2008; Deryakulu, 2005; Deryakulu ve Olkun, 2007; Eren ve Uluuysal, 2012; Karal ve Timuçin, 2010; Şerefoğlu Henkoğlu ve Yıldırım, 2012; Topu ve Göktaş, 2012; Yeşiltepe ve Erdoğan, 2013).

Hiç kuşkusuz eğitim ortamındaki değişim sürecinde ve bu değişim girişimlerinin etkili biçimde yürütülmesi için BT öğretmenlerine önemli görevler düşmektedir. BT öğretmenlerinin değişim sürecini anlamlandırmaları ve bu süreçteki duyguları değişim sürecinin etkili ve verimli bir biçimde yürütülmesi için oldukça önemlidir. Ancak, ulusal alanyazın incelendiğinde, BT öğretmenleri ile ilgili çalışmalarda bu öğretmenlerin eğitimdeki değişim süreçleri sonucunda yaşadıkları sorunların temeline inilmediği, onların duygusal anlamda nasıl etkilendiklerinin belirlenmesine yönelik araştırmalar yapılmadığı görülmektedir. Şu bir gerçektir ki, reformların altında yatan niyet ve kuramsal temel ne olursa olsun, eğer reformların uygulayıcılarının 'kimler' olduğu, ne düşünüp ne hissettikleri bilinmezse, yapılan reformların istenen etkiyi oluşturması olanaksızdır (Reio, 2005). Bu bağlamda, bu çalışmanın temel amacı; ülkemiz eğitim sisteminde sıklıkla gündeme gelen ve ağırlıklı olarak BT eğitimi ve yeni teknolojilerin eğitime kaynaştırılmasına odaklı değişimlerin BT öğretmenlerinin duyguları üzerindeki etkisini belirlemektir. Bu genel amaca ek olarak; eğitim ortamlarında yaşanan bu değişimlerin BT öğretmenlerinin duygularına olan etkisi incelenmiş, olumsuz duyguların ortadan kaldırılarak başarılı değişim uygulamaları için neler yapılabileceği konusunda BT öğretmenlerinin düşünce ve önerileri sunulmuştur.

## Yöntem

### *Araştırmanın Modeli*

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması (case study) yöntemi temel alınarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada MEB tarafından gerçekleştirilen, öncelikle BT'nin eğitime kaynaştırılması odaklı değişimlerin BT öğretmenlerinin duyguları üzerinde meydana getirdiği etkiler bir durum olarak ele alınmış ve bu durum ayrıntılı bir biçimde incelenmiştir.

### *Örneklem*

Öncelikle, eğitimdeki değişimlerin BT öğretmenlerinin duyguları üzerindeki etkisini belirlemek amacı ile BT öğretmenlerinin bir araya gelerek paylaşımlarda bulunduğu çevrimiçi bir tartışma ortamındaki içerikler çözümlenmiştir. Çevrimiçi ortamdaki paylaşımların çözümlenmesinin nedeni; çevrimiçi ortamların, gönüllü ve içten güdülenmiş katılımcıların duygularını ve düşüncelerini rahatlıkla paylaştıkları ve duygusal destek elde ettikleri ortamlar olmasıdır (Cowie, 2011; Deryakulu ve Olkun, 2007). İncelenen çevrimiçi tartışma ortamı, ölçüt örneklem yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Bu ölçütler; arama motorunda yalnızca BT öğretmenliği alanına yönelik oluşturulmuş olan, tartışma forumunda dosya ve materyal paylaşımları dışında öğretmenlerin görüşlerini de paylaştığı, yıllar içinde düzenli paylaşımların yapıldığı, halen etkin olarak kullanılan forum ortamının olması biçiminde belirlenmiştir. Belirlenen ölçütlere göre yapılan incelemeler sonucunda "Bilgisayar Bilişim Formu" belirlenmiştir. Araştırma kapsamında "Bilgisayar Bilişim Forumu" ortamında 2005-2015 yılları arasında paylaşılan toplam 302.617 mesaj incelenmiştir.

Forum mesajlarının incelenmesine ek olarak, BT öğretmenlerini etkileyen kararları belirlemek amacı ile belge taraması yapılmıştır. MEB tarafından alınan, BT öğretmenlerini doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyen kararları belirlemek amacı ile genelgeler, yönergeler, yönetmelikler ve kurumlardan gönderilen resmi yazılar incelenmiştir. Bu süreçte 1995-2015 tarihleri arasında erişilen toplam 215 resmi belge incelenmiş, bu belgelerde BT öğretmenlerini özellikle çalışma ortamı ve görev sorumluluk bağlamında doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyen unsurlar belirlenmiştir.

Araştırmanın son aşamasında ise, BT öğretmenlerinin duyguları hakkında daha derinlemesine bilgi edinmek ve olumsuz duyguların ortadan kaldırılarak başarılı değişim sürecinin yaşanması için BT öğretmenlerinin önerilerinin belirlenmesi amacı ile tartışma formu ortamındaki katılımcılar arasından gönüllü örneklem yöntemi ile belirlenen, görüşmeye 14 erkek, 16 kadın toplam 30 kişi ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır.

#### *Veri Toplama Araçları, Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi*

Araştırmada veri toplama aracı olarak; forum ortamı kayıtlarını çözümlmek için kodlar ve temalardan oluşan taslaklar kullanılmış ve yarı yapılandırılmış görüşmeler için görüşme formu hazırlanmıştır. Elde edilen veriler içerik çözümlemesi yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. Alanyazında, duyguların sınıflandırılması ile ilgili olarak bir görüş birliği olmadığından, çalışma kapsamında öncelikle duyguların belirlenmesi için Russell (1980) ve Scherer (2001) gibi duygu kuramcılarının ortaya koymuş olduğu duygu sınıflamaları temel alınarak verilerin kodlanması için bir çerçeve oluşturulmuş ve kodlamalar bu çerçeve temel alınarak gerçekleştirilmiştir. Verilerin kodlanması sürecinde okunan 302.617 mesajdan 15.599 mesaj duygu temaları altında kodlanmıştır.

Araştırmacı tarafından oluşturulan kod listesi ve kodlanan mesajların güvenilirliğini belirlemek amacıyla uzman görüş formu hazırlanmış, bu form duygu alanında çalışan iki uzman ile eğitim bilimleri alanında nitel çalışma yapan iki uzman tarafından incelenerek temalara son hali verilmiştir.

#### *Geçerlik ve Güvenirlik*

Mesajların kodlanmasının ardından kodlayıcılar arası güvenilirliği hesaplamak üzere tüm kodlanan mesajların %10'u bir alan uzmanı tarafından kodlanmıştır. Çevrimiçi tartışma ortamındaki kodlamalar için Kappa Cohen katsayısı 0.82 olarak belirlenmiştir. Yüz yüze ya da telefon aracılığı ile gerçekleştirilen görüşmeler ses kaydı ile kayıt altına alınmıştır. Çözümlemeye başlanmadan önce görüşme ses kayıtları metin haline getirilmiş ve ardından içerik çözümlemesi yapılmıştır. Görüşmelerdeki güvenilirliği hesaplamak üzere yapılan kişiler arasında rastgele seçilen 6 kişinin (%20) görüşme metinleri bir alan uzmanı tarafından kodlanmış ve Kappa Cohen katsayısı 0.92 olarak hesaplanmıştır. Araştırmanın iç ve dış geçerliliğini sağlamak için özellikle farklı veri kaynaklarından toplanan veriler çözümlenmiş, tüm veriler kayıt altına alınmış, tanımlanması ve yorumlanmasında nesnel davranılmaya çalışılmış, doğrudan alıntılara sıklıkla yer verilmiş, verilerin çözümlenmesi sürecine ilişkin olarak ayrıntılı bilgi verilmeye çalışılmıştır. Yapılan bu çalışma kapsamında çevrimiçi tartışma ortamından elde edilen veriler; MEB kararları temel alınarak yıl yıl ele alınmıştır. Verilerin sunumunda frekans ve yüzde değerleri ile birlikte çevrimiçi tartışma ortamından ve görüşmelerden doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Çevrimiçi ortamdan alınan alıntılar (M-mesaj sayısı) biçiminde, görüşmelerdeki alıntılar ise katılımcıların kodlanma sırasına ve cinsiyetine göre (örneğin 1-K) adlandırılmıştır.

## Bulgular

Eğitimdeki değişim sürecinde BT öğretmenlerini doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyen kararlar Tablo 1’de görülmektedir.

**Tablo 1.** 1993-2015 Yılları Arasında BT Öğretmenlerini Etkileyen Kararlar

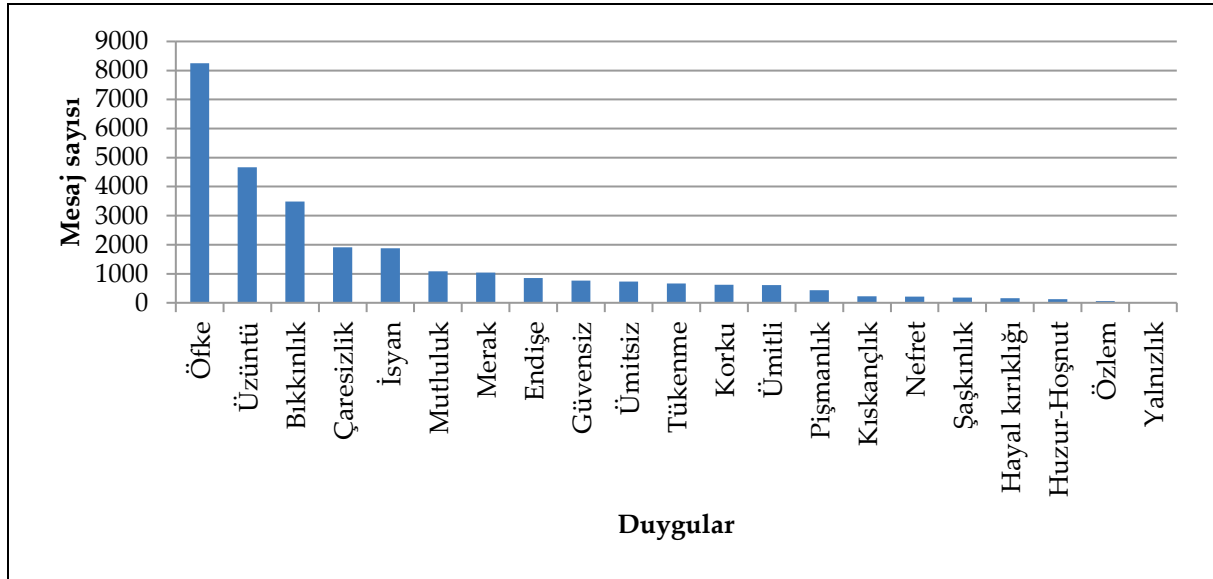
Yıllar	Formatör/BTR öğretmeni	Ders Çizelgesi/Seçmeli Dersler	Dersin Öğretim programı	Aylık Karşılığı Okutulacak Ders Listesi	Ders ve Ek ders saatleri	Atama ve Yer değiştirme	BT sınıfları	İlköğretim kurumları yönetmeliği/okul dönüşümleri	Ders dışı eğitim çalışmaları	Norm kadro	Kılık kıyafet	DynEd Projesi	Öğrenci destek kursları	Medya Okuryazarlığı dersi	Web sitesi	Diğer-görüş-açıklama	Aday öğretmen uygulaması	Okullar hayat bulsun projesi	Klavve/BDE/fakülte vd.	Fatih projesi
1993-2004	1	4		4	1		4	1		6					2				1	
2005		1	1					1							1					
2006			1	1	1	1									2				1	
2007	1	1				1	1	1												
2008	2				1	1	1	1												
2009	3			1		1	1												1	
2010	2	1			1	2	2		1	1										
2011	2					1	1			5		3				1		1		2
2012	3	2	1	1	1	1	1	6			1				1					5
2013	2	3		1	1	1	1	3			2	2			2			2		3
2014	3	1	2	2		2		2		3	1	2	3	1		4		3		11
2015	3	1	1			4		1		3		2	5	3		4	2			21

Bilgisayar/bilişimle ilgili kararlar 1993 yılında “Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Örgün ve Yaygın Eğitim Kurumlarında Bilgisayar Laboratuvarlarının Seçilmesi, Düzenlenmesi ve İşletilmesi ile Bilgisayar ve Bilgisayar Koordinatör Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi, Seçilmesi ve Görevleri” hakkında bir yönerge ile başlamış olup, günümüzde bilişim ile ilgili karar ve yönergelerin alınması/yayınlanması yoğun biçimde devam etmektedir. Tablo 1’de BT öğretmenlerini doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyen konularla ilgili yıllar içinde kaç defa karar alındığı görülmektedir. Tablo 1 incelendiğinde, 1993 yılından 2015 yılına kadar hemen hemen her yıl formatörlük / BTR öğretmen görevlendirmesi, dersin öğretim programı ve çizelgesi, atama ve yer değiştirmeler, BT sınıfları, norm kadroların düzenlemeleri ve 2011 yılından sonra Fatih projesi gibi konularda kararlar alındığı görülmektedir. Buna ek olarak, kılık kıyafet düzenlemesi, öğrenci destek kursları gibi belli dönemlerde gerçekleştirilen düzenlemeler ve DynEd, Okullar Hayat Bulsun gibi projeler dikkati çekmektedir. 11 yıllık süreç içinde çevrimiçi tartışma ortamında BT öğretmenlerinin en fazla tartıştıkları konular incelendiğinde; MEB (%76.42), BT dersleri (%37.45), Fatih projesi (%37.06), formatörlük / BTR öğretmen görevlendirmesi (%34.90), okul yönetimi (%28.22), atama ve yer değiştirmeler (%18.77), BT sınıfları (%16.03) ve norm kadro sorunu (%15.72) ile ilgili konuları ele aldıkları görülmektedir. Bu durum MEB tarafından alınan kararların forum ortamındaki tartışmaların yoğunluğuna olan etkisini ortaya koymaktadır.

### Çevrimiçi Tartışma Ortamındaki Çözümlemelerden Elde Edilen Bulgular

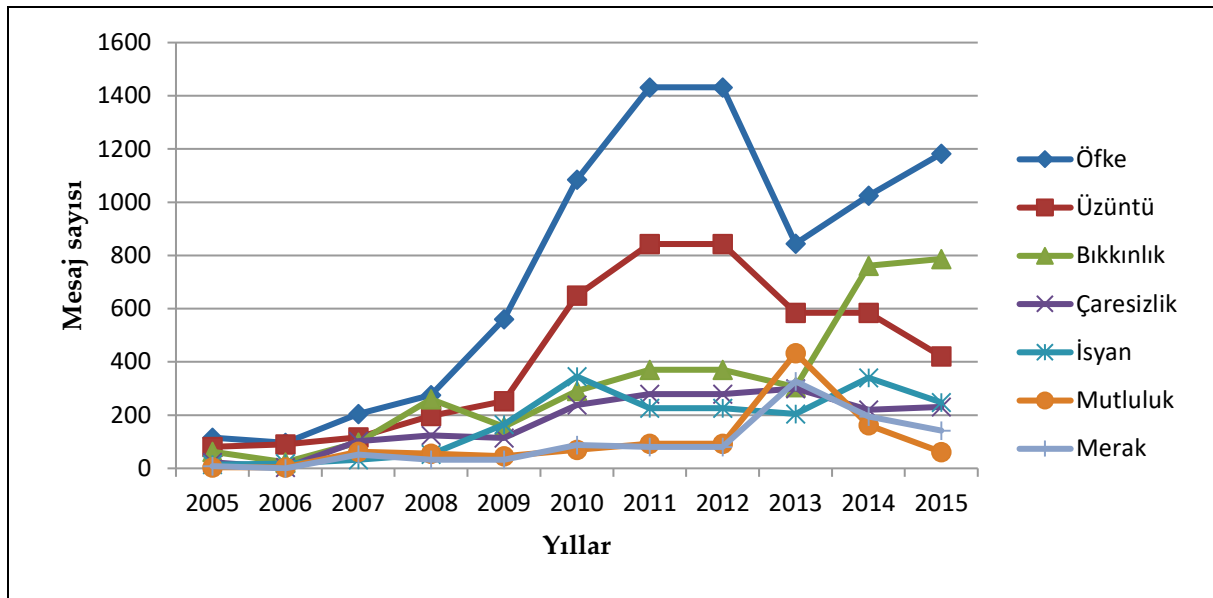
#### BT Öğretmenlerinin Çevrimiçi Tartışma Ortamındaki Duyguları

BT öğretmenlerinin 2005-2015 yılları arasında dile getirdiği duyguların dağılımı Şekil 1' de görüldüğü biçimdedir.



Şekil 1. 2005-2015 Yılları Arasında Tartışma Ortamında Dile Getirilen Duyguların Dağılımı

Şekil 1 incelendiğinde, BT öğretmenlerinin 11 yıl boyunca yaptıkları tartışmalarda en fazla öfke (%30.63), üzüntü (%17.15), bıkkınlık (%12.34) ve çaresizlik (%6.49); en az ise özlem (%1.47) ve yalnızlık (%0.09) duygularını yansıttıkları görülmektedir. Olumlu duygulardan mutluluk, ümit gibi duyguları ise oldukça az yansıttıkları dikkati çekmektedir. BT öğretmenlerinin en fazla yansıttığı 6 duygunun (toplam sayısı 1000'den fazla olan) yıllara göre dağılımı Şekil 2'de yer almaktadır.



Şekil 2. 2005-2015 Yılları Arasında En Fazla Yansıtılan 6 Duygunun Yıllara Göre Dağılımı

Şekil 2 incelendiğinde, BT öğretmenlerinin her yıl yansıttıkları duygularında belirli dönemlerde keskin değişimler görülmektedir. Özellikle 2009 yılından sonra duyguları yansıtan mesajlarda artış yaşanmaya başlamış, 2011 ve 2012 yılında ise duyguları içeren tartışmalar en yüksek düzeyde gerçekleşmiştir. 2013 yılı ise pek çok duygu için önemli değişimlerin yaşandığı yıl olarak dikkati çekmektedir.

### **MEB Tarafından Alınan Kararların Duygular Üzerindeki Etkisi**

#### **2005-2009 Yılları Arasında Alınan Kararlar ve BT Öğretmenleri Üzerindeki Duygusal Etkileri**

Forum ortamında 2005-2009 yılları arasında en fazla ders saatleri, formatörlük görevlendirmesi, BT dersinin öğretim süreci, mesleki ve teknik eğitim kurumlarına atanabilme konuları tartışılmıştır. Özellikle ders saati ile ilgili yapılan düzenlemeler, dersin seçmeli olması, notunun olmaması, dersin öğretim sürecinde yaşanan sıkıntılar dikkati çekmektedir. Çünkü ilk defa 1997 yılında 4. 5. 6. 7. ve 8. sınıflarda seçmeli olarak 1 ya da 2 saat olarak okutulabilecek ders olarak çizelgede yerini alan bilgisayar dersi, 2005 yılındaki düzenleme ile 1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. ve 8. sınıflarda 1'er saat seçmeli ders olarak okutulmaya başlamıştır. Bu düzenlemede seçmeli derslerin notla değerlendirilmeyeceği; ancak öğrencilerin hangi seçmeli dersi aldığı karne ve diğer resmi kayıtlarında yer alabileceği belirtilmiştir. 2007 yılında ise yine bir düzenleme yapılmış, eskiden "Bilgisayar" olan dersin adı "Bilişim Teknolojileri" olarak değiştirilmiş, dersinin saati 4 ve 5. sınıflarda 2 saat, diğer sınıflarda 1 saat olacak biçimde düzenlenmiştir. Dersle ilgili yapılan bu kadar çok düzenleme MEB'in süreci iyi yönetemediğini göstermektedir. Buna ek olarak, eski ve yetersiz BT sınıflarında ders işleme zorluğu, MEB'in konuya ilişkin duyarsızlığı, okul yönetiminin, diğer branş öğretmenlerinin ve velilerin dersi değersiz görmesi BT öğretmenlerinin duygularını olumsuz bir şekilde etkilemiştir. Yaşananlar karşısında, BT öğretmenleri en fazla üzüntü, öfke, çaresizlik ve bıkkınlık duygusu hissetmişlerdir. Bu durum iki BT öğretmeni tarafından tartışma formunda şöyle ifade edilmiştir:

*"Tam yoklamayı alıyorum, ders anlatmaya başlayacağım, biri seslenir, öğretmenim ekranım açılmıyor, tamam gidip onu hallederim, bu kez sınıfın diğer ucundan bir ses daha öğretmenimmmmm farem hareket etmiyorr, tamam onu da hallederim. Bu kez biri seslenir, öğretmenimmmmm Ahmet bilgisayarı bana hiç kullandırmıyor... Nasıl bir ders bu Allahım. Daha başlamadan bitti, bıktım artık hem teknik sorunlardan hem kalabalık sınıflardan" (M-2012)*

*"Ben bilgisayar öğretmeniyim ama okulda bilgisayar laboratuvarı yok, dersleri nasıl işleyebilirim. Şimdiye kadar hep konuştum bilgisayar hakkında, bazen yazdırdım, ama başka bir materyal yok. Bir tane bile bilgisayar yok @ ders işleyebileceğim, okula bu dönem atandım ve ne yapacağımı bilmiyorum... Kendimi hiç bu kadar çaresiz, değersiz hissetmemiştim." (M-2182)*

2005 yılından itibaren yoğun biçimde tartışılan konulardan biri de formatör öğretmen görevlendirmeleri olmuştur. 1993 yılında koordinatör öğretmenlerin yetiştirilmeye başlaması ile ortaya çıkan bu görevlendirme ile koordinatör öğretmenlere pek çok görev verilmiştir. BT sınıflarının etkin kullanımı ile ilgili her türlü aksaklığı gidermek, ders dışında da BT sınıflarının çevre halkın kullanımı için açık tutmak, öğrencilere ve öğretmenlere destek olmak, idari ve diğer amaçlı bilgisayar kullanımına yardımcı olmak gibi görevler bunlardan başlıcalarıdır. Görevlendirme ile birlikte artan iş yükü ve yaşanan rol karmaşası daha o yıllarda BT öğretmenlerini rahatsız etmeye başlamıştır. Buna ek olarak, 2007 yılındaki görevlendirme yazısı ile formatör öğretmen sayısının artması nedeniyle görevlendirilmelerin tek bir merkezden değil, valilik onayı ile yapılmasına karar verilmiştir. Bu düzenleme ilden ile hatta okuldan okulda görevlendirmelerde farklılıklar yaşanmasına neden olmuştur. 2008 yılındaki düzenleme ile okulda BT öğretmeni bulunması durumunda bu öğretmenin zorunlu olarak formatör öğretmen olacağına karar verilmiştir. Bunun sonucunda görev almak istemeyen öğretmenlerin zorunlu görevlendirme nedeni ile yaşadığı sıkıntılarla birlikte, görevlendirilmenin verilmesi ve işleyişine yönelik resmi yazılardaki eksiklikler, yoruma açık ifadeler, farklı uygulamalar ve baskılar BT öğretmenlerinde o yıllarda en fazla öfke, üzüntü, pişmanlık, çaresizlik ve isyan duygularına neden olmuştur. Bu durum iki BT öğretmeni tarafından tartışma formunda şöyle ifade edilmiştir:

*"Gerçekten pişman oldum bilgisayar öğretmeni olduğum için. Daha bir ay oldu göreve başlayalı ama sanki 10 yıl geçti gibi. En çok kızdığım şey bize tamirci gözüyle bakılması. Okulun tüm tamir işleri yetmezmiş gibi arada sırada Öğretmenevi'nin bilgisayar işlerine de bakıyorum... Lütfen Herkes Duysun artık Biz tamirci değil eğitimciyiz." (M-1471)*



*"...MEB neden aldığı kararlarda bizim öğretmen olduğumuzu unutuyor. Ne olur biri onlara bunu hatırlatsın. Onların doğru düzgün karar alamamaları yüzünden biz müdürle sorun yaşıyoruz, her gün kavga, her gün stres, yeteeter." (M-5536)*

#### *2010 Yılında Alınan Kararlar ve BT Öğretmenleri Üzerindeki Duygusal Etkileri*

2010 yılına gelindiğinde BT öğretmenlerinin olumsuz duygularındaki hızlı artış dikkati çekmektedir. Bu dönemde alınan kararlardan BT öğretmenlerini olumsuz olarak en fazla etkileyen kararlar; ders çizelgesinde yapılan değişikliklerle birlikte BT dersinin 4. ve 5. sınıflardan kaldırılarak yerine serbest etkinlik uygulamasının getirilmesi ve atama ve yer değiştirme yönetmeliğinde yapılan değişiklik ile birlikte norm fazlası öğretmenlerin istekte bulunmamaları halinde valiliklerce belirlenen okullara gitmek zorunda bırakılmaları olmuştur. Alınan bu iki kararın aynı döneme gelmesi bir yandan BT öğretmenlerini norm fazlası duruma düşürerek okul değiştirmelerini zorunlu kılarken, yandan BT öğretmenlerinin yaşadığı belirsizlikler, okul yöneticilerinin norm hesaplamasında yaptığı yanlışlıkları, verilen görevleri yapmak istemeyen BT öğretmenlerine 'norm fazlası yaparım' biçimindeki tehditler bu öğretmenleri duygusal olarak olumsuz bir şekilde etkilemiştir. Bu dönemde BT öğretmenleri en fazla MEB'e ve okul yöneticilerine karşı öfke, isyan duygusu beslemenin yanı sıra korku, çaresizlik ve tükenmişlik gibi duygular yaşadıklarını belirtmişlerdir. İki BT öğretmeni bu durumu şöyle dile getirmişlerdir:

*"...Ne olacaksa olsun artık. Bıktım adımın norm fazlası listesinde çıkmasından artık. Üçüncü defa dilekçe aldılar. Yeterdir, kafidir, bıktım artık. Ne olacaksa olsun. Olmayacaksa bir öğretmenin psikolojisiyle bu kadar oynanmaz. Bıktım ben, tükendim ben, sağlığımyı kaybettim ben. Ha ne olacak. Bir okula atayacaklar şimdi. Seneye orada da norm fazlası olacağım. Olacağı bu." (M-21406)*

*"Korkuyu her anensemizde hissediyoruz, sabaha uyanmaya korkuyorum, acaba norm fazlası olur muyum bugün diye." (M-20055)*

Önceki yılda zorunlu formatör öğretmen görevlendirmesine yönelik alınan kararın etkileri 2010 yılında da devam etmiştir. Formatörlük görevlendirmesi nedeni ile yansıtılan duygular arasında özellikle kıskançlık duygusu, forum ortamında en fazla 2010 yılındaki tartışmalarda dile getirilmiştir. 2010 yılında ders saatlerinin azaltılması kararı ile birlikte ders saatini dolduramayan BT öğretmenleri, ek ders sorunu yaşamamak ya da okul okul gezmek adına çaresiz formatörlük görevini kabul etmek zorunda kalmışlardır. Formatörlük görevlendirmesi nedeni ile yansıtılan duygular arasında üzüntü, öfke, çaresizlikle birlikte kıskançlık duygusu görülmektedir. Özellikle kıskançlık duygusu, forum ortamında en fazla 2010 yılındaki tartışmalarda dile getirilmiştir. Tartışmalar incelendiğinde, BT öğretmenlerinin çalışma koşulları, çalışma saatleri ve değişmeyen düzenleri boyutunda beden eğitimi öğretmenlerini ve rehber öğretmenleri; gördükleri değer boyutunda ise matematik öğretmenlerini kıskandıkları görülmektedir. Bir BT öğretmeni bu durumu tartışma formunda şöyle dile getirmiştir.

*"Rehber öğretmenler 9 dan 15 e kadar odalarında mis gibi gazete okuyup internette takılıp evine gidiyorlar, biz ise akşama kadar 5 dk bile oturmadan oradan oraya koşturuyoruz ve aynı maaşı alıyoruz hak mı bu, o işe o maaşsa bizim en az 10.000 TL maaş almamız gerekir be. Gel gelelim kimseden çıt yok koyun gibiyiz koyun." (M-17864)*

#### *2011-2012 Yıllarında Alınan Kararlar ve BT Öğretmenleri Üzerindeki Duygusal Etkileri*

2011 ve 2012 yılları BT öğretmenlerinin olumsuz duyguları en yoğun biçimde yaşadıkları yıllar olarak belirlenmiştir. Bu yıllardan alınan kararlar incelendiğinde, en fazla Fatih projesi, ders çizelgesi, atama ve yer değiştirmeler, norm kadrolar, BTR öğretmen görevlendirmesi ve Temel Eğitim kanununda yapılan düzenlemeler dikkati çekmektedir.

Fatih projesi, 2010 yılında imzalanan protokollerle BİT'in sınıflarda etkin ve verimli kullanılması ile öğretmenler ve öğrenciler için fırsat eşitliği sağlamak amacı ile ortaya çıkan bir projedir. Tartışmalar incelendiğinde, proje ile ilgili çalışmalar ve yaşanan sorunların 2011 yılı ile yoğunlaştığı görülmektedir. BT öğretmenleri projeyi belli bir ön hazırlık yapılmadan, bilimsel çalışmalarla

desteklenmeden, problem durumu ve gereksinimler belirlenmeden, boşa yapılan bir yatırım olarak görmeleri nedeni ile en fazla öfke duygusunu yansıtmışlardır. Buna ek olarak, BT öğretmenlerine proje ile birlikte BT destekli sınıfların ve BT sınıfının açık tutulması, rehberlik görevleri, komisyon görevleri ve ders sırasındaki sorunlara çözüm bulunması gibi yeni görevler verilmiştir. Bu durum onlardaki olumsuz duyguları arttırmış ve tartışmalara en fazla öfke, üzüntü, çaresizlik, hayal kırıklığı ve ümitsizlik biçiminde yansımıştır. Bu durum iki BT öğretmeni tarafından tartışma formunda şöyle ifade edilmiştir:

*“Ya arkadaş bu nasıl bi bakanlık anlamış değilim. Adamlar daha labları yenileyemiyor, fatih projesi diye ondan 3-4 kat daha maliyetli bir sistemi getireceğiz diyorlar. Benim BT sınıfına ihtiyacım var ama kimse bunu duymuyor, off off. Allahım sen beni bu iş bilmez bakanlığın elinden kurtar, amin.” (M-25905)*

*“Fatih projesi diye bas bas bağırın bu insanlar şunu anlamıyor ya da anlamak istemiyor ya da bakıyor da görmüyor bilemiyorum. Sorun şu ki kaliteli eğitim-öğretim için önemli olan elindeki teknolojiler ve çok yüksek düzeydeki imkânlar değil önemli olan bilgiyi verecek olan öğretmen. Nasıl bir mantıktır ki bu süreç için büyük önem arz öğretmeni 2. planda tutup gereken değeri vermiyor. İstedğin kadar teknolojiyi getir sun insanların önüne ne fayda. Sonrada akıllı tahtadan, tableten verimlilik bekle çok ilginç.” (M-41706)*

2012 yılında BT öğretmenlerini doğrudan etkileyen kararlardan biri de yeni BT rehber öğretmen görevlendirmesi ile ilgili olmuştur. 2012 yılında formatör öğretmen görevlendirmesi sonlandırılmış, yerine BTR öğretmen görevlendirmesi getirilmiştir. BTR öğretmen görevlendirmesi ile birlikte görevlendirmelerin öncelikle fatih projesi okullarına yapılacağı, görevlendirilen öğretmenlerin BT araçlarının etkin kullanımına rehberlik etmek, ders sırasında karşılaşılan sorunlara çözüm bulmak, BT araçlarının satın alma, muayene, kabul vb. komisyonlarda görevlendirilmek gibi yeni görevler üstleneceği belirtilmiştir. Ancak görevlendirilen öğretmenlerin çalışma saatleri yine net biçimde açıklanmamıştır. Yeni BTR öğretmen görevlendirmesini sadece isim değişikliği olarak gören BT öğretmenleri özellikle artan görev ve sorumluluklar ve çalışma saatlerindeki belirsizlikler ve adaletsiz uygulamalar nedeni ile eleştirmişlerdir. Buna ek olarak özellikle görevlendirme yazısında anlaşılmayan noktalar, yoruma açık ifadeler, uygulama farklılıkları ve görevlendirme nedeni ile okul yönetimi ile yaşanan sorunlar da BT öğretmenlerini duygusal olarak etkilemiştir. BT öğretmenleri sıklıkla MEB'e ve okul yöneticilerine öfkeleri ile birlikte üzüntü ve çaresizlik duygularını dile getirmişlerdir. İki BT öğretmeni tartışma formunda bu durumu şöyle ifade etmiştir:

*“Yıl olmuş 2015 ve hala bana formatörsün 8-5 çalışacaksın diye diretmeye çalışıyorlar. Allah aşkına şu BTR görevlendirme yazısında açıkça belirtilsin: BTR 8-5 çalışmaz!!! diye.” (M-53648)*

*“Bu reva mı şimdi? Bize yapılan bu haksızlıklar ne zaman son bulur dersiniz? Daha meslek hayatının 8. ayında bunları söyletiyorlar kaçış yolu aratıyorlar insana bize bunları yaşatan herkesin Allah belasını versin...” (M-53876)*

2012 yılında alınan önemli ve çok tartışılan kararlardan biri de “İlköğretim Kurumları Yönetmeliği”nde yapılan değişikliktir. Bu değişiklikte birlikte öncelikle zorunlu ilköğretim çağı 6-13 yaş grubunu içeren öğrencileri kapsayacak biçimde değiştirilmiş, ilköğretim, ilköğretim ve ortaokul olmak üzere iki kısma ayrılmıştır. Bu dönemde konu ile ilgili en fazla okulların ayrılması ve okula başlama yaşı ile ilgili tartışmalar dikkati çekmektedir. BT öğretmenleri ise, bu ani değişikliği okul dönüşümleri nedeni ile yaşanan BT sınıflarının nakil sorunları ve norm fazlası olmalarındaki artış yüzünden eleştirmişlerdir. Yaşanılan bu durum BT öğretmenlerinde MEB'e karşı öfke ile birlikte bıkkınlık duygusuna neden olmuştur. Bu durum bir BT öğretmeni tarafından tartışma formunda şöyle ifade edilmiştir:

*“Alt yapısı bile olmadan bir işte ben dedim oldu olur mu? Önce alt yapıyı ona uygun yap sonra kademeli olarak pilot bölge seç olumlu olumsuz yönlerini araştır. Bu konuda öğretmenlerden,*

*sendikalardan eğitim fakültelerinden bir fikir al bu nasıl MEB ki kafasına göre eğitim projesi uygulanıyor.” (M-33686)*

2012 yılında BT öğretmenlerini etkileyen kararlardan biri de ders çizelgesinde yapılan değişiklik olmuştur. Yeni ders çizelgesi ile birlikte BT dersinin adı ve ders sayısı değiştirilmiş ve daha önceden 6-8 sınıflarda seçmeli ve 1 saat olan ders yeni düzenleme ile birlikte 5-8 sınıflarda seçmeli ve 2 saat olacak biçimde yenilenmiştir. Böylece hem sınıf düzeylerinde hem de ders sayısında artış yaşanmıştır. Yeni ders çizelgesinde seçmeli derslerin seçimine yönelik de düzenlemeler yapılmış ve haftanın belirli bir günü 8 ders saatini kapsayan zaman diliminin seçmeli ders saatleri olarak belirleneceği söylenmiştir. Ardından da dersin öğretim programında düzenleme yapılmıştır. Yaşanan bu olumlu gelişmenin pek çok BT öğretmenini mutlu etmesi beklense de seçmeli derslerin tek gün uygulanması, seçmeli derslerin günlerinin, sınıf düzeylerinin ve öğrenci sayılarının nasıl belirleneceğine yönelik yeterli açıklamanın yapılmamış olması öğretmenlerde mutluluktan çok öfke ve endişeye neden olmuştur. Hatta bazı BT öğretmenlerinde sürekli yaşanan değişimler nedeni ile sorunların çözülmesi noktasında ümitsizlik oluşmuştur. İki BT öğretmeni tartışma formunda bu durumu şöyle ifade etmiştir:

*“Böyle bir şey olacağından korkuyordum, teorikte 2 saate çıkmış görünüyor ama pratikte hiç de öyle olmayacak...” (M-40902)*

*“Arkadaşlar ben açıkçası artık okuldaki haysiyetimi; önemimi falan düşünmüyorum; bunlardan çoktan vazgeçtim... Şu derslerimizi versinler ve kendi okulunda 15 saatimi doldurayım yeter...ama bunu da yapmayacaklarını biliyorum...Yani öğretmenliğimin daha 5inci senesinde tüm umutlarımı; beklentilerimi; ve hayallerimi yitirdim...” (M-41807)*

#### *2013 Yılında Alınan Kararlar ve BT Öğretmenleri Üzerindeki Duygusal Etkileri*

2013 yılındaki tartışmalarda BT öğretmenlerinin duygularındaki dönüşüm dikkati çekmektedir. Bu yıl alınan kararlarla birlikte, BT öğretmenlerinin olumlu duygularının en yüksek seviyeye ulaştığı yıl olduğu görülmektedir. 2013 yılında alınan kararlar incelendiğinde, BT öğretmenlerini en çok etkileyen karar BT dersinin seçmeli iken zorunlu ders olmasıdır. Uzun yıllardır alanları ile ilgili yaşadıkları sorunları dersin seçmeli olmasına bağlayan BT öğretmenleri, dersleri zorunlu olduktan sonra yıllardır bekledikleri kararın sonunda alındığını dile getirerek mutluluklarını yansıtmışlardır. Buna ek olarak, dersin zorunlu olması ile birlikte, ders saatinin iki olması, dersin artık not ile değerlendirilebilecek olması, öğrencilerle daha fazla birlikte olma olanağının artması, ders saatlerinin artması ile norm sorunu ve ek ders sorununun azalması ve ders saatinin az olması nedeni ile BTR öğretmen görevlendirmelerini kabul etme zorunluluğunun ortadan kalkması BT öğretmenlerinin mutlu olmalarını ve geleceğe ümitle bakmalarını sağlamıştır. Bu durum bir BT öğretmeni tarafından tartışma formunda şöyle ifade edilmiştir:

*“Bugün herkes gibi bende çok sevinçliyim not vereceğiz Norm sıkıntımız olmayacak şükürler olsun onun da zamanı gelecek. Hele biz seneye şahlanalım, çocuklar bilişim dersi olunca neler yapabiliyor görsünler son model Lablar gelecek. Dersi zorunlu yapan MEB bu ihtiyacı biliyor.” (M-65289)*

Olumlu duyguların yanında, bazı BT öğretmenleri zorunlu olan dersler ve BTR görevi ile birlikte artan iş yüküne, öğrencilerin derse olan tutum ve ilgilerine, BT sınıflarındaki teknik sorunlarına, sınıf yönetimindeki zorluklara, kalabalık sınıflara, not ile değerlendirmenin zorluklarına vurgu yaparak olumsuz duygulardan öfke, üzüntü ve endişe ve korkularını dile getirmişlerdir. İki BT öğretmeni bu durumu tartışma formunda şöyle dile getirmiştir:

*“Benim atandığım okulda da BT sınıfı yok ve okul binası başka okulla paylaşıp kendi binamıza taşınacağımız için BT sınıfına ne yer var ne de şu anda BT sınıfı ayarlayabiliyorlar. Bu yeni müfredatı da sevmeyim zaten sınıfta projeksiyonla bu sene nasıl geçecek bilmiyorum” (M-82352)*

*“Valla tam olarak sevinemiyorum da korkuyorum çünkü yarın birinin çıkıp, dersleriniz yeninden seçmeli olacak diye. Öyle saçma sapan kararlar aldılar ki MEB’e güvenim de kalmadı” (M-82590)*

2013 yılında BT dersi dışında; okul dönüşümleri nedeni ile ortaya çıkan BT sınıfı sorunları, Fatih projesi ile hız kazanan etkileşimli tahta kurulumu, internet alt yapısının oluşturulması ve tablet bilgisayarların dağıtım sorunları, BTR görevlendirmesinde yaşanan sorunlar ve norm kadro sorunları devam etmiştir. Yaşanan sorunlarla ilgili, ilden ile hatta okuldan okula yapılan farklı uygulamalar, süreçteki plansızlıklar, artan görev ve sorumluluklar ve kendilerini ve sorumluluklarını okul yöneticilerine anlatmakta yaşanan zorluklar BT öğretmenlerinde MEB’e karşı öfke ve bıkkınlık ile birlikte bu yıllarda pişmanlık, çaresizlik ve tükenme duygusundaki artış biçiminde kendisini göstermiştir. Bu durum iki BT öğretmeni tarafından tartışma formunda şöyle ifade edilmiştir:

*“BTR görevlendirme yazısında bu kalın kafalı idareciler anlamaz diye özellikle nöbet görevi dahil başka görev verilmez denmiş ama hala anlamıyorlar. Yazıyı göster hocam. Neye istinaden nöbet tutmam gerekir diye bir sor bakalım. Yaaa ben artık bıktım bunlara laf anlatmaktan.” (M-70030)*

*“Çok pişmanım bu sene BTR olduğum için. Ben çok sıkıldım ve yoruldum hocalarım bu sorumluluktan. Çünkü bösüvermiyorum. Dersime girip çıkmak istiyorum herkes gibi. Elimde Tornavida ile gezmek her gün Üstüm başım toz içinde eve gitmek istemiyorum. Enerjimin bittiğini hissediyorum. Sizler de durum nasıl?” (M-70118)*

*2014-2015 Yıllarında Alman Kararlar ve BT Öğretmenleri Üzerindeki Duygusal Etkileri*

2014 ve 2015 yıllarında yeniden olumsuz duygularda hızlı artış dikkati çekmektedir. Bu durum BT öğretmenlerini etkileyen olumlu gelişmelerin 2014 yılı ile birlikte alınan kararlarla daha da olumsuzla doğru dönüştüğünü göstermektedir. 2014 ve 2015 yıllarında Fatih projesi, norm sorunları, okul dönüşümleri ve BTR öğretmen görevlendirmesi en fazla tartışılan konular arasında yer almaktadır. Özellikle 2014 yılında BTR öğretmen görevlendirmesi ile ilgili tartışmaların yoğun bir biçimde yaşandığı görülmektedir. Bu dönemde özellikle ikili eğitim yapan kurumlardaki görevlendirmeler, görevlendirme süreleri, nöbet görevi ve ders programının dağınık olması nedeni ile yaşanan sorunların daha da arttığı dikkati çekmektedir. Kendilerinin halen teknik eleman olarak görülmesi ve yaşanan baskılar BT öğretmenlerinde üzüntü ve bıkkınlık duygusunu arttırmıştır. Buna ek olarak, BT öğretmenlerin bu yıllarda BTR görevlendirmesi ile ilgili yaptıkları tartışmalarda dikkat çeken noktalardan biri de yaşanan sorunlar karşısında bölüm seçimine yönelik pişmanlıklarını daha sık dile getirmeleri olmuştur. Bu durum bir BT öğretmeni tarafından tartışma formunda şöyle ifade edilmiştir:

*“Bazı noktalarda katılmamak elde değil. Ben de 2002 senesinde 198 puanla girmiştim ilköğretim matematikten filan fazlaydı bizim bölümün puanı. O zamanlar cahildik bilemedik, geçmişe dön tekrar tercih yap deseler asla seçmezdim bu branşı.” (M-280825)*

Konu ile ilgili 2015 yılındaki tartışmalarda artık kendilerini bir yere ait hissetmek isteyen BT öğretmenleri, ne biçimde olursa olsun belirsizliklerin çözülmesini istemektedirler. Kendilerini göçebe olarak gören ve geçici görevlendirmeler nedeni ile okulla bağlılık sorunu yaşadıklarını belirten bu öğretmenler, sıklıkla MEB bakanına göre değişen sistem ve eğitim politikasındaki eksikliğine vurgu yaparak gelecek endişelerini daha fazla dile getirmişlerdir. İki BT öğretmeni bu durumu şöyle dile getirmiştir:

*“Bizim okuduğumuz 90larda 5+3’ün neyi vardı da bu kadar yapboz oynadık anlamıyorum, 4+4+4 te hata yaptılar dönemiyorlar da şimdi, bari 4+1+3+4 yapalım diyorlar. Yazık diyorum başka bir şey demiyorum. Devlet politikamız yok, onu geçtim hükümet politikası yok, bakan politikası var diyordum. Artık oda yok yıllık politikalar var artık eğitimde” (M-210564)*

*“Olan gene bize olur. Gene bu branşı seçtiğim vakte diyeceğim... Toptan kapatıp bir yerlere geçirsinler bizi de her yıl ne olacağımda derdim bitsin..” (M-210589)*

2014 ve 2015 yıllarında Fatih projesi ile ilgili olarak çalışmalar da oldukça artmıştır. Etkileşimli tahtaların ve internet altyapısının kurulumu, tablet bilgisayarların dağıtımı, EBA'nın geliştirilmesi ve öğretmen eğitimleri oldukça hız kazanmıştır. BT öğretmenleri ise özellikle süreçte yaşanan dağıtım, kurulum, erişim, planlama sorunları; kullanım, içerik, nitelik, işbirliği ve işleyiş sorunları; teknik destek, bilgi-beceri ve resmi yazı eksikliği, zorla verilen komisyon görevleri ile artan iş yükü karşısında en fazla öfke, üzüntü, bıkkınlık ve isyan duygusunu yansıtmışlardır. Bu durum iki BT öğretmeni tarafından tartışma formunda şöyle ifade edilmiştir:

*“Format yok, virüs temizleme yok, site tasarlamak yok, ağ kablolarıyla uğraşmak yok, donanımlarla boğuşmak yok, şu yok bu yok şu cümleye ayar oldum ya akıllı tahtaya imajı kim atıyor virüs bulaştığı zaman kim temizliyor okulun sitesini güncelleyen kim idareci yazıcısı okuldaki fotokopi makinelerinde arıza olunca kim aranıyor akıllı tahtalar ya da genel ağda sıkıntı olunca kim çağrılıyor servis çağır demiş çağır bakalım servisi kaç para karşılığı ve sana ne zaman randevu verecekler bir dene bakalım. Hepsine ben koşuyorum, bıktım artık, yeter valla!!” (M-148320)*

*“Biraz geç olmadı mı bunun için!!! İlk tabletler dağıtılmadan önce hazırlanması gerekirdi. İlk dağıtılan tabletler gümbürtüye gitti. Çoğu okul bu tif kayıtlarını yapmadı, nakil öğrencilerde, tayin olan öğretmenlerde neler yapılacağını bilmediği için giden gitti. Geçmiş olsun artık!!!” (M-187570)*

Tüm yaşanan olumsuzluklara ek olarak, 2014 yılında norm kadroların belirlenmesi ile ilgili olarak, süre aranmaksızın normların belirlenmesine ilişkin karar BT öğretmenlerini oldukça etkilemiştir. Yıllardır norm konusunda BT öğretmenlerini doğrudan etkileyen olumlu bir düzenlemenin yapılmamış olmasının yanı sıra yeni düzenleme ile her an norm fazlası duruma düşen BT öğretmenleri kendilerini değersiz hissederken yaşanan sorunlar nedeni ile tükenme noktasına geldiklerini belirtmişlerdir. Bu durum iki BT öğretmeni tarafından tartışma formunda şöyle ifade edilmiştir:

*“Her sene idarenin oyuncağı. Her sene dersim olacak mı. Bence bilişimle ilgili her şeyi kapatsınlar. Bu sayfayı da. Bizi de ormancı yapsınlar, fidan dikelim. İnsanlar bizi anlamıyor. Belki ot böcek bizi anlar. Yazıklar olsun nesli böyle harcayanlara.” (M-235496)*

*“Geçen yıl kadrom lisedeydi, BT dersi seçmeli olduğu için norm fazlası olup resen ortaokula atandım, ortaokulda da 7. Sınıflar seçmezse norm fazlası olacağım. Kendimi artık dünyada fazlalık olarak görmeye başladım.” (M-235522)*

### **BT Öğretmenleri ile Yapılan Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular**

MEB kararlarının BT öğretmenlerinin duyguları üzerindeki etkisini ayrıntılı biçimde incelemek ve BT öğretmenlerinin olumsuz duyguların ortadan kalkması noktasında MEB'den beklentilerini ortaya koymak amacı ile yapılan görüşmelerde BT öğretmenlerinin farklı duygular hissettikleri belirlenmiştir. Yapılan görüşmelerde BT öğretmenlerinin olumsuz duygulardan en fazla öfke (N=27), üzüntü (N=25) ve bıkkınlık (N=23) duygularını hissettikleri, olumlu duygulardan da yalnızca mutluluk duygusu (N=26) dile getirdikleri belirlenmiştir. Bunlar dışında BT öğretmenleri tarafından güvensizlik (N=12), isyan (N=12), çaresizlik (N=10), tükenme (N=9) ve korku (N=9) kıskançlık (N=6), ümitsizlik (N=6) gibi duygular dile getirilmiştir. Görüşmelerden elde edilen bu sonuçların tartışma formundaki sonuçlarla benzerlik gösterdiği dikkati çekmektedir.

BT öğretmenleri yaşadıkları olumsuz duyguların nedenlerini ise en fazla MEB'in kendi alanları ile ilgili düzenli ve sistemli bir politikası olmamasına (N=10) ve MEB'in kendilerine yükledikleri görev ve sorumluluklara (N=8) bağlamışlardır. İki BT öğretmeni MEB kararlarının duygular üzerindeki olumsuz etkisini şöyle dile getirmişlerdir:

*“MEB kararları yüzünden süreçte umutsuzluğa düştüm, meslekten soğudum. Ben meslekte ilerlemeyi, hatta doktora yapmayı bile düşündüm. Ama askerden geldiğimde gördüm ki dersler kaldırılıyor, değişiklik yapılıyor ben gelecek göremedim ve meslekten soğudum. Mesleği yapmak*

*bile istemiyorum. Tükendim ben ya. İnan tükenmişlik sendromu yaşıyorum. İlk yıllarda koşturuyordum bir istek vardı ama gittikçe bu istek tükendi bitti. Artık istemeye istemeye yapılan bir iş halini aldı ve işkenceye dönüşmeye başladı. Şimdi eczacılık okuyorum bir taraftan. Bunu yapabiliyorsam yapayım dedim ve bitireceğime inanıyorum... Başka bir şey yapmak isteyen çok kişi var çevremde. (2-E)”*

*“Gelecekle ilgili düşündüğümüzde içinden çıkamıyorsunuz. ...Umutsuzluk, kaygılı oldum gelecekten. Milli eğitim beni normal bir memur olarak atayacaktı. Ki hala böyle bir sürecin içindeyiz ama bunu bilmiyoruz. Kaygı her zaman var. Umudum da dersi geçtim eğitimde yapılanlardan sonra git gide azalıyor. İyice umutsuzluğa düşmek istemiyorum... (14-E)”*

Yapılan görüşmelerde, yaşanan olumsuz duyguların ortadan kalkabilmesi için BT öğretmenlerinin MEB’den beklentileri incelenmiştir. Öğretmenler beklentilerini; alınan kararlar ve uygulamalar, teknik altyapı, BT dersi ve projeler boyutları altında dile getirmişlerdir. BT öğretmenlerinin yaklaşık yarısı (N=14) MEB’den kararlarındaki belirsizliklerin ve sorunların çözüme ulaştırılmasını isterken, görev tanımlarının netleşmesini (N=10) ve MEB’in artık kendilerine karşı sürdürmüş olduğu olumsuz politikaya son vererek, diğer öğretmenlerle aynı değeri ve saygıyı görmek istediklerini belirten öğretmenlerin sayısı da oldukça fazladır (N=8). Bu öğretmenlere göre, eğer bilişim eğitiminin önemi fark edilmezse, süreçte sıkıntılar yaşanmaya devam edecektir. İki BT öğretmeni bu durumu şöyle dile getirmiştir:

*“Seneye için değil ama ilerine ne olacak bunun açıklamasının olması lazım. İlerde kalkacak mı endişesinin gitmesi lazım. Sınavda çıkmıyoruz ama resim müzik ilerde kalkmayacak ama ben kendi branşımda bunun endişesini taşıyorum. İlerde teknoloji tasarımıyla birleşecek mi. Tamamen kalkacak mı? Hala bu soruların cevaplarını veremiyorsan ilk önce çözülmesi gereken bence bu. Artık bir kararlılık olsun. (9-E)”*

*“Rehber öğretmenler için örneğin boş derse giremez. Bunun kati bir şekilde sınırları çizilmiştir. Ama maalesef bu durum bizde böyle değil. Bunların bir yasayla, bir genelge ile korunma altına alınması gerekiyor. Ama herkes tarafından aynı anlaşılmalı. (6-E)”*

Öte yandan, MEB kararlarında sürekliliğin sağlanması (N=5) ve velilerin BT dersi bağlamında bilinçlendirilmesi (N=2) ve işbirlikli çalışmalar yapılması (N=1) MEB’in kararları ve uygulamaları boyutundaki diğer beklentiler arasında yer almaktadır. Buna ek olarak dersin sürekli zorunlu dersler arasında yer alması (N=7), öğretim programının yeniden düzenlenmesi (N=6), derse verilen değerin artması (N=6), dersin kitabının olması (N=4), bilişimle ilgili yeni dersler açılması (N=2), BT sınıflarının yenilenmesi (N=10), okullardaki teknik altyapının iyileştirmesi (N=6) ve norm sorunun çözülmesi (N=5) de sıklıkla dile getirilmiştir. İki BT öğretmeni konu ile ilgili önerilerini şöyle dile getirmişlerdir:

*“Düzgün bir müfredat olsun. Dersin durumu değişmeyecek 2 saat 1 saat oldu olmayacak standart bir ders saati, standart bir görev tanımlaması olsun bunları istiyorum. Ve tabii ki ekipmanların sağlanması. Bunları istiyorum. (28-K)”*

*“Ek yazılım dersleri gelebilir. İsteyenler seçer, yazılıma meraklı olanlar küçük okuldan başlar. Bu bizim alanı canlandırır. Hatta donanım da olabilir. O zaman önemli bir alan haline de gelir. Çocuk bu alanda bir şeyler yapmak istiyorsa buna küçük yaşta başlamış olur. Yurtdışında duyuyoruz 6-7. sınıfta birçok yazılım uzmanı olmuş çocuklar var. Türkiye de de neden olmasın. Çok da güzel olur ve önü açıktır. (29-E)”*

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Değişimlerin hedeflenen başarıya erişmesi ve süreçte yaşanan sorunların ortadan kaldırılması için değişim sürecinin uygulayıcısı olan öğretmenlerin yaşadıkları duyguların ve bu duyguların ortaya çıkma nedenlerinin incelenmesi gerekmektedir. Çünkü duyguların; öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde, mesleği sürdürmelerinde, öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde ve eğitimsel değişimlerin etkili ve verimli biçimde gerçekleşmesinde oldukça önemli etkisi bulunmaktadır (Lee ve Yin, 2011; März ve Kelchtermans, 2013; Nias, 1996; Van Veen ve Lasky, 2005; Zembylas, 2010).

Yapılan araştırmada ülkemizde özellikle Fatih projesi, ders saati, dersin değerlendirmesi, formatörlük ve BTR öğretmen görevlendirmesi, atama ve yer değiştirmeler, BT sınıfları ve norm sorunları gibi konularda yapılan değişimlerin BT öğretmenlerini duygusal olarak oldukça etkilediği belirlenmiştir. MEB tarafından yapılan bu düzenlemelerin BT öğretmenlerinde en fazla öfke, üzüntü, bıkkınlık, çaresizlik ve isyan duygularını oluşturduğu ortaya çıkmıştır. Bu duygulara ek olarak, son yıllarda alınan kararlarla birlikte hayal kırıklığı, ümitsizlik ve tükenme duygularının da arttığı belirlenmiştir. Olumlu duygular ise, yıllar içinde çok fazla yansıtılmamış, yalnızca BT dersinin zorunlu dersler arasına alınması kararının alındığı dönemde mutluluk duygusu olarak tartışmalara yansımıştır.

Yıllar içinde BT öğretmenlerinin dile getirilen olumsuz duyguları yaşama nedenleri incelendiğinde; özellikle MEB tarafından alınan kararların yapısı, alınma ve uygulanma biçimi ve değerlendirilmesi boyutlarında sorunlar yaşandığı görülmektedir. Gerek çevrimiçi tartışmalarda, gerekse görüşmelerde, MEB'in sürekli belirsiz ve ani kararlar alması, sorunu yaşayan paydaşlarla süreç içinde yeterince etkileşim ve işbirliği kurulamaması, karar alıcıların yaşanan sorunların temel nedenlerinden haberdar olmamaları, değişimin uygulayıcıları olan BT öğretmenlerinin süreçten haberdar olamamaları, alınan kararlarda yoruma açık ifadelerle yer verilmesi, uygulama sürecinde yaşanan sorunların ve değişimin etkisinin ayrıntılı bir biçimde değerlendirilmemesi gibi konular olumsuz duyguların nedenleri olarak belirlenmiştir. Buna ek olarak, eğitim politikalarındaki değişimler göz önüne alındığında, iletişimin sağlandığı yazılı ve sözlü dilin herkes tarafından aynı biçimde anlaşılması ve ifadelerin yoruma açık olması süreçte sorunlara neden olmaktadır. Alanyazında pek çok araştırmada Amerika Birleşik Devletleri, İngiltere, Kanada, Avustralya gibi ülkelerde de öğretmenlerin eğitim politikalarında gerçekleşen değişim sürecine yabancı olmaları, söz hakkına sahip olmamaları ve yaşanan iletişim ve işbirliği sorunları nedeni ile olumsuz duygular hissettiklerini ortaya koymaktadır (Davis, 2003; Hargreaves, 1998, 2005; Lee ve Yin, 2011; Schmidt ve Datnow, 2005).

Öte yandan, BT öğretmenlerinin eğitim politikalarındaki değişimlerle birlikte üstlenmek zorunda kaldıkları roller ve görevler nedeni ile çok fazla olumsuz duygu yaşadıkları belirlenmiştir. Alanyazında eğitimsel değişimleri uygulama sürecinde öğretmenlerin ağır iş yükü, baskılar ve belirsizlikler altında oldukça zorlandığını ve bunun sonucunda oluşan stres ile birlikte öfke, üzüntü, endişe, korku, tükenme gibi olumsuz duygular yaşadıklarını ortaya koyan pek çok çalışma yer almaktadır (Kelchtermans, 2005; Nias, 1996; Timoştuk ve Ugaste, 2010). Görev ve sorumluluklar bağlamında yaşanan sorunlarla birlikte "ben kimim, ne iş yapıyorum" gibi sorularla mesleki kimliklerinin sorgulanmasının, BT öğretmenlerinin kendi mesleklerinin öğretimsel değerini göremedikleri, bu değeri zamanla yitirdikleri dikkati çekmektedir. Öğretmenler zayıflık ve umutsuzluk hissettiklerinde, kendilerini yeterli göremediklerinde, öğrencilerin yaşamlarına anlam kazandırma güçleri ile ilgili inançları azaldığında, iş yükü altında ezildiklerinde ya da öğretimsel süreçleri yönetemez hale geldiklerinde, değişimlerin / reformların başarılı bir şekilde yürütülme olasılığı azalacaktır. Hargreaves (2005) ve Day'e (2002) göre; eğer öğretmenler kendi işlerinin öğretimsel değerini algıarlarsa, reformlarla kendilerine baskı yapılsa da öğrencileri eğitmek ve onların gelişimini sağlama konusunda, süreçte azmetme konusunda istekli olurlar. Ancak, BT öğretmenlerinde süreç oldukça farklı gelişmiştir. İlk yıllarda, öfke ve isyan duyguları ile haklarını aramaya çalışan BT öğretmenleri, yıllar içinde çözülemeyen sorunlar karşısında iyice içine kapanmaya başlamış, mesleki anlamda değersiz olduklarını düşünerek etkin biçimde haklarını aramak yerine; bıkkınlık, çaresizlik, ümitsizlik, hayal kırıklığı ve tükenme yaşamışlardır. Duygulardaki bu dönüşüm Russell'in (1980) Dairesel Duyuş Modeline göre hoşnut olunmayan durumlar karşısında uyarılmışlık halindeki

duygulardan uyku halindeki duygulara (kendini kapatma) geçilmeye başlandığını göstermektedir. Hâlbuki bu istenen bir durum değildir, çünkü uyku hali öğretmenlerin artık mesleki anlamda ümitlerinin tükendiğine, çözüm bulma noktasında inançlarının kalmadığına, tükenmişlik ile birlikte büyük bağlılık sorunları yaşadıklarına işaret etmektedir.

Tüm bu yaşananlara ek olarak, değişim sürecinin yaşandığı okul bağlamında, öğrencilerle kurulan duygusal bağlantı da öğretmenlerin kendi gelişimlerini fark etmeleri, mesleklerini keyifle sürdürmeleri ve mutlu olmaları noktasında itici güç oluştururken (Darby, 2008; Day ve Gu, 2009; Zembylas, 2005); BT öğretmenlerinin bu durumdan yoksun kaldığı ortadadır. Çalışmada BT öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun okul yönetiminden iletişim, rehberlik ve destek alma konularında sıkıntı yaşadıkları belirlenmiştir. Diğer branş öğretmenleri ve okul yönetimi tarafından alanlarına (branşlarına) değer verilmemesi, kendilerine öğretmen olarak bakılmaması ve onların öğretim dışı istek ve beklentilerinden dolayı öğretmenlerin üzüntü, çaresizlik ve hayal kırıklığı yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca, gerek dersin yıllar boyunca seçmeli olması, gerekse ders saatlerinin yetersizliği nedeni ile öğrencilerle çok fazla iletişim / bağ kuramayan BT öğretmenleri, yıllarca dersin öğretimi sürecinde kendilerini öğretmen gibi hissetmek ve meslek hayatlarında mutlu olmak için mücadele etmişlerdir. Diğer branş öğretmenlerinin okullarda gereksiz işlerle uğraşmak yerine mesleklerinin gereğini yaptıklarını düşünen öğretmenlerin meslektaşlarını kıskanmaları da bu noktada ortaya çıkmaktadır. BT öğretmenleri derslerin zorunlu olduğu dönemde kendilerini daha fazla öğretmen gibi hissetme başladıklarını belirtse de yaşanan bu mutlulukları kalıcı olamamıştır.

Çalışmada elde edilen verilere göre, BT öğretmenlerinin yaşadıkları duygular ve duygularındaki dönüşüm göz önünde bulundurulduğunda, karar alıcıların belirli düzenlemeler yapması zorunluluk gibi görünmektedir. Aksi durumda, BT öğretmenlerinin sistemden iyice kopması, ümitlerini kaybetmeleri, verimsiz, isteksiz ve tamamen tükenmiş hissetmeleri kaçınılmaz görünmektedir. Bu noktada karar alıcıların, öğretmen eğitimi sürecinde yer alan paylaşımların ve araştırmacıların önemli sorumlulukları olduğu düşünülmektedir.

Öncelikle, karar alıcıların; psikolojik etmenlerin öğretmenlerin güdülenmelerini ve başarımlarını etkilediğini, bunun da refomların başarılı biçimde uygulanması üzerinde etkili olduğu unutmadan hareket etmeleri gerekmektedir. Değişimin ve politik gücün öğretmenler üzerindeki etkisini göz önünde bulundurularak, teknolojiadaki değişimlerin ve yeniliklerin eğitim-öğretime kaynaştırılması konusunda kilit noktada bulunan BT öğretmenlerinin süreçte ortaya çıkan duygularının, gerek planlama sürecinde gerekse uygulama sürecinde dikkatle incelenmesi önemlidir. Öte yandan, karar alıcıların var olan sistemi daha dikkatli bir biçimde inceleyerek, gerçekten var olan sorunları ve çözüm önerilerini paydaşlarla birlikte belirleyerek; planlı, adım adım ve işbirliği içinde hareket etmesi ve bunu farklı yorumlamalara olanak vermeyecek biçimde daha net ve anlaşılır ifadeler kullanılarak açıklamaları gerekmektedir. Çünkü öğretmenlerle ve karar alıcılarla kurulan işbirliği, belirsizlikleri ve çelişkileri en aza indirebilirken; geribildirimlerle daha sağlıklı değişim sürecinin yaşanmasını sağlayacaktır. Yapılan görüşmelerde BT öğretmenleri de yaşanan sorunların çözümünü noktasında MEB'in daha planlı, sistemli ve işbirliği içinde hareket etmesini istediklerini belirterek bu görüşü desteklemektedir. İşbirliği ortamında kurulan bağ ile kendilerini güvende hissedecek olan BT öğretmenleri süreçte yaşayacakları olumsuzluklar karşısında bile duyguların olumsuz olmasını engelleyebilir, hatta bu güven, belirsizlikler ortamında, öğretmenlerin risk almasını sağlayabilir (Darby, 2008; Lee ve Yin, 2011). Cohen'e (2010) göre, değişim sürecinde ortaya çıkacak olan duygular üzerinde öğretmen eğitimi sürecinin önemli bir yeri bulunmaktadır. Alanyazındaki pek çok araştırma da, öğretmenlerin öğretici rollerini keşfettikleri, öğretim süreci hakkında bilgi kazandıkları, mesleki kimliklerini yapılandırdıkları, kendileri ve uygulamalar hakkında farkındalık kazanarak duygularını düzenleyebildikleri bir süreç olarak öğretmen eğitimine vurgu yapmaktadır (Bloomfield, 2010; Cowie, 2011; Cross ve Hong, 2012; Darby, 2008; Lamote ve Engels, 2010; Timoštuk ve Ugaste, 2010; Trede, Macklin ve Bridges, 2012). Bu nedenle, öğretmen eğitimi sürecinin, alınan derslerin, BT öğretmenlerinin duyguları üzerindeki etkisi belirlemek üzere çeşitli araştırmalar yapılabilir, BT öğretmenlerine bu süreçte duygusal destek sağlamak adına çeşitli uygulamalar yapılabilir. Örneğin,



MEB'in BT ile ilgili kararlarının ve uygulamalarının tartışıldığı, BT ğretmenlerine yüklenen görev ve sorumlulukların paylaşıldığı, okul gerçeğinin ve ğretim deneyimlerinin yansıtıldığı ortamlar oluşturulabilir ve bu ortamların etkisi araştırılabilir. Öte yandan, atanmış olan öğretmenlerin süreçte yaşadıkları sorunlarını, duygularını ve üzüm önerilerini paylaşıldığı iyi örneklerin sunulduğu toplantılar ya da seminerler düzenlenebilir, okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersleri ile BT ğretmenleri gerçek uygulamalar hakkında daha fazla bilgi sahibi olmaları sağlanabilir. Böylece BT ğretmenleri mesleki yaşantılarına başladıklarında süreç ve duygularından haberdar olacakları için süreci daha başarılı bir şekilde yönetebilirler. Unutulmamalıdır ki öğretmenlerin yalnızca ğretmen eğitim sürecinde değil ayrıca meslek yaşamlarında da desteğe gereksinimleri vardır (Avraamidou, 2014). Uygulamaların, yansımaların, engellerin tartışıldığı, duyguların paylaşıldığı ve olumlu örneklerin ortaya konulduğu süreçlerde öğretmenlerin mesleki gelişimleri açısından daha iyi sonuçlar almak olanaklıdır. Bu noktada, BT ğretmenleri, yaşadıkları sorunlar karşısında zm odaklı bir biçimde hareket ederek, mesleklerini verimli bir biçimde sürdürebilmeleri için daha örgütsel bir biçimde hareket edilebilirler. Bu oluşumlarla birlikte iyi örnekleri ve zmleri gören öğretmenler, yalnızca sorunlarını dile getirip zlmek yerine, alanlarının değerini fark ederek kaybettikleri birlik ve beraberlik içinde çalışabilir, sorunlara zm bulabilirler.

Yapılan araştırma ile birlikte, BT ğretmenlerinin gelecekte beklenenleri incelendiğinde, tüm önerilerin temelinde mesleklerini daha saygın, daha değerli ve sorunsuz bir biçimde gerçekleştirebilme arzusunun yer aldığı, bu öğretmenlerin kendilerini artık ğretmen gibi hissetmek istedikleri görülmektedir. Eğer gerekli önlemler alınmazsa ve destek sağlanmazsa, BT ğretmenlerinin olumsuz duyguları, başarılı ve verimli bir biçimde mesleklerini devam ettirmelerinin önünde engel olarak durmaya devam edecektir.

### Kaynakça

- Altun, E. ve Ateş, A. (2008). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmen adaylarının sorunları ve geleceğe yönelik kaygıları. *İlköğretim Online*, 7(3), 680-692.
- Avraamidou, L. (2014). Studying science teacher identity: Current insights and future research directions. *Studies in Science Education*, 50(2), 145-179.
- Bloomfield, D. (2010). Emotions and 'getting by': A pre-service teacher navigating professional experience. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 38(3), 221-234.
- Chen, J. (2016). Understanding teacher emotions: The development of a teacher emotion inventory. *Teaching and Teacher Education*, 55(4), 68-77.
- Cohen, J. L. (2010). Getting recognised: Teachers negotiating professional identities as learners through talk. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 473-481.
- Cowie, N. (2011). Emotions that experienced English as a foreign language (EFL) teachers feel about their students, their colleagues and their work. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 235-242.
- Cross, D. I. ve Hong, J. Y. (2012). An ecological examination of teachers' emotions in the school context. *Teaching and Teacher Education*, 28(7), 957-967.
- Darby, A. (2008). Teachers' emotions in the reconstruction of professional self-understanding. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1160-1172.
- Davis, K. S. (2003). "Change is hard": What science teachers are telling us about reform and teacher learning of innovative practices. *Science Education*, 87(1), 3-30.
- Day, C. (2002). School reform and transitions in teacher professionalism and identity. *International Journal of Educational Research*, 37(2), 677-692.
- Day, C. ve Gu, Q. (2009). Teacher emotions: Well being and effectiveness. P. A. Schutz ve M. Zembylas (Ed.). *Advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives* içinde (s. 15-32). New York: Springer.
- Day, C., Elliot, B. ve Kington, A. (2005). Reform, standards and teacher identity: Challenges of sustaining commitment. *Teaching and Teacher Education*, 21(5), 563-577.
- Deryakulu, D. (2005). Bilgisayar öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Eğitim Araştırmaları*, 19, 35-53.
- Deryakulu, D. ve Olkun, S. (2007). Analysis of computer teachers' online discussion forum messages about their occupational problems. *Educational Technology & Society*, 10(4), 131-142.
- Ekici, S. ve Yılmaz, B. (2013). FATİH Projesi üzerine bir değerlendirme. *Türk Kütüphaneciliği*, 27(2), 317-339.
- Eren, E. ve Uluuysal, B. (2012). Bilişim teknolojileri (BT) öğretmenlerinin mesleki sorunları ve çözüm önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 152-171.
- Frenzel, A. C., Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L. M., Durksen, T. L., Becker-Kurz, B. ve Klassen, R. M. (2016). Measuring Teachers' enjoyment, anger, and anxiety: The teacher emotions scales (TES). *Contemporary Educational Psychology*, 46, 148-163.
- Fullan, M. G. (1991). *The new meaning of educational change*. London: Cassell.
- Fullan, M. G. (1993). *Change forces: Probing the depths of educational reform*. New York: Falmer.
- Fullan, M. G. ve Miles, M. B. (1992). Getting reform right: What works and what doesn't. *Phi Delta Kappan*, 73, 745-752.
- Fuller, C., Goodwyn, A. ve Francis-Brophy, E. (2013). Advanced skills teachers: Professional identity and status. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 19(4), 463-474.
- Hargreaves, A. (1998a). The emotional politics of teaching and teacher development: With implicatinos for educational leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 1(4), 315-336.

- Hargreaves, A. (1998b). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835-854.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 811-826.
- Hargreaves, A. (2001). Emotional geographies of teaching. *The Teachers College Record*, 103(6), 1056-1080.
- Hargreaves, A. (2005). Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 967-983.
- Hebert, E. ve Worthy, T. (2001). Does the first year of teaching have to be a bad one? A case study of success. *Teaching and Teacher Education*, 17(8), 897-911.
- Hodgen, J. ve Askew, M. (2007). Emotion, identity and teacher learning: Becoming a primary mathematics teacher. *Oxford Review of Education*, 33(4), 469-487.
- Hong, J. Y. (2010). Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1530-1543.
- Jiang, J., Vauras, M., Volet, S. ve Wang, Y. (2016). Teachers' emotions and emotion regulation strategies: Self-and students' perceptions. *Teaching and Teacher Education*, 54, 22-31.
- Kagan, D. M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62(2), 129-169.
- Karal, H. ve Timuçin, E. (2010). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği bölümleri mezunların sorunları ve çözüm önerileri. Panel raporu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(2), 277-299.
- Kelchtermans, G. (1993). Getting the story, understanding the lives: From career stories to teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 9(5-6), 443-456.
- Kelchtermans, G. (2005). Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 995-1006.
- Kelchtermans, G., Ballet, K. ve Piot, L. (2009). Surviving diversity in times of performativity: Understanding teachers' emotional experience of change. P. Schutz ve M. Zembylas (Ed.). *Advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives* içinde (s. 215-232). New York: Springer.
- Lamote, C. ve Engels, N. (2010). The development of student teachers' professional identity. *European Journal of Teacher Education*, 33(1), 3-18.
- Lee, J. C. K. ve Yin, H. B. (2011). Teachers' emotions and professional identity in curriculum reform: A Chinese perspective. *Journal of Educational Change*, 21(1), 25-46.
- Linnenbrink, E. A. (2006). Emotion research in education: Theoretical and methodological perspectives on the integration of affect, motivation, and cognition. *Educational Psychology Review*, 18(4), 307-314.
- März, V. ve Kelchtermans, G. (2013). Sense-making and structure in teachers' reception of educational reform: A case study on statistics in the mathematics curriculum. *Teaching and Teacher Education*, 29(1), 13-24.
- Nias, J. (1996). Thinking about feeling: The emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 293-306.
- Olson, J. (2002). Systemic change/teacher tradition: Legends of reform continue. *Journal of Curriculum Studies*, 34(2), 129-137.
- Reio, T. G. (2005). Emotions as a lens to explore teacher identity and change: A commentary. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 985-993.
- Russell, J. A. (1980). A circumplex model of affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 1161-1178.
- Scherer, K. R. (2001). Appraisal considered as a process of multilevel sequential checking. K. R. Scherer, A. Schorr ve T. Johnstone (Ed.). *Appraisal processes in emotion: Theory, methods, research* içinde (s. 92-120). New York and Oxford: Oxford University Press.

- Schmidt, M. ve Datnow, A. (2005). Teachers' sense-making about comprehensive school reform: The influence of emotions. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 949-965.
- Schutz, P. A., Hong, J. Y., Cross, D. I. ve Osbon, J. N. (2006). Reflections on investigating emotion in educational activity settings. *Educational Psychology Review*, 18(4), 343-360.
- Sutton, R. E. ve Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327-358.
- Şahin, İ. (2007). Türkiye eğitim sisteminde değişim. *Eğitim, Bilim, Toplum*, 5(20), 30-54.
- Şanlı, Ö., Altun, M. ve Tan, Ç. (2015). Öğretmenlerin akıllı tahta ve öğrencilere dağıtılan tablet bilgisayarlar ile ilgili yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Electronic Turkish Studies*, 10(3), 833-850.
- Şerefoğlu Henkoğlu, H. ve Yıldırım, S. (2012). Türkiye'deki ilköğretim okullarında bilgisayar eğitimi: Kuram ve uygulamadaki farklılıklar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 45(1), 23-61.
- Taxer, J. L. ve Frenzel, A. C. (2015). Facets of teachers' emotional lives: A quantitative investigation of teachers' genuine, faked, and hidden emotions. *Teaching and Teacher Education*, 49, 78-88.
- Timošćuk, I. ve Ugaste, A. (2010). Student teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1563-1570.
- Topu, F. B. ve Göktaş, Y. (2012). Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin üstlendikleri roller ve onlardan beklentiler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 461-478.
- Trede, F., Macklin, R. ve Bridges, D. (2012). Professional identity development: A review of the higher educational literature. *Studies in Higher Education*, 37(3), 365-384.
- Trigwell, K. (2012). Relations between teachers' emotions in teaching and their approaches to teaching in higher education. *Instructional Science*, 40(3), 607-621.
- Tsang, K. K. ve Kwong, T. L. (2016). Teachers' emotions in the context of education reform: labor process theory and social constructionism. *British Journal of Sociology of Education*, 1-12.
- Türk Dil Kurumu. (2015). Büyük türkçe sözlük. 15 Eylül 2015 tarihinde [http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_BTs&view=BTs](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_BTs&view=BTs) adresinden erişildi.
- Van den Berg, R. (2002). Teachers' meanings regarding educational practice. *Review of Educational Research*, 72(4), 577-625.
- Van Veen, K. ve Lasky, S. (2005). Emotions as a lens to explore teacher identity and change: Different theoretical approaches. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 895-898.
- Van Veen, K. ve Slegers, P. (2006). How does it feel? Teachers' emotions in a context of change. *Journal of Curriculum Studies*, 38(1), 85-111.
- Van Veen, K. ve Slegers, P. (2009). Teachers' emotions in a context of reforms: To a deeper understanding of teachers and reforms. P. A. Schutz ve M. Zembylas (Ed.). *Advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives* içinde (s. 233-251). New York: Springer.
- Van Veen, K., Slegers, P. ve Van de Ven, P. (2005). One teacher's identity, emotions, and commitment to change: A case study into the cognitive-affective processes of a secondary school teacher in the context of reforms. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 917-934.
- Watson, D. ve Clark, L. A. (1994). Emotions, moods, traits, and temperaments: Conceptual distinctions and empirical findings. P. Ekman ve R.J. Davidson (Ed). *The nature of emotion: Fundamental questions* içinde (s. 400-405). New York: Oxford University Press.
- Yeşiltepe, G. M. ve Erdoğan, M. (2013). İlköğretim bilişim teknolojileri öğretmenlerinin mesleğe yönelik sorunları, bu sorunların nedenleri ve çözüm önerileri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(3), 495-530.
- Zembylas, M. (2003). Caring for teacher emotion: Reflections on teacher self development. *Studies in Philosophy and Education*, 22(2), 103-125.

- Zembylas, M. (2004). The emotional characteristics of teaching: An ethnographic study of one teacher. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 185-201.
- Zembylas, M. (2005). Discursive practices, genealogies and emotional rules: A post-structuralist view on emotion and identity in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 935-948.
- Zembylas, M. (2006). Challenges and possibilities in a postmodern culture of emotions in education. *Interchange*, 37(3), 251-275.
- Zembylas, M. (2010). Teacher emotions in the context of educational reforms. A. Hargreaves, M. Fullan, A. Lieberman ve D. Hopkins (Ed.). *In second international handbook of educational change* içinde (s. 221-236). Netherlands: Springer.
- Zembylas, M. ve Schutz, P. A. (2009). Research on teachers' emotions in education: Findings, practical implications and future agenda. P. A. Schutz ve M. Zembylas (Ed.). *Advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives* içinde (s. 367-377). New York: Springer.
- Zembylas, M., Charalambous, C., Charalambous, P. ve Kendeou, P. (2011). Promoting peaceful coexistence in conflict-ridden Cyprus: Teachers' difficulties and emotions towards a new policy initiative. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 332-341.