



COVID-19 PANDEMİ SÜRECİNDEKİ ÇEVİRİMİÇİ EĞİTİMİN ÖĞRETMEN PERSPEKTİFİNDEN DEĞERLENDİRİLMESİ

Evaluation Of Online Education From The Perspective Of Teachers During The Covid-19 Pandemic Process

Ayşenur KULOĞLU¹ ve Burhan AKPINAR²

¹Dr.Öğr.Üyesi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Elazığ, adonder@firat.edu.tr, orcid.org/0000-0003-0217-8497

²Prof. Dr. Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Elazığ, bakpinar23@gmail.com, orcid.org/0000-0003-3509-0475

Araştırma Makalesi/Research Article

Makale Bilgisi

Geliş/Received:

08.03.2022

Kabul/Accepted:

13.09.2022

DOI:

10.18069/firatsbed.1084653

Anahtar Kelimeler

Covid-19 Pandemisi,
Çevrimiçi Eğitim,
Bilgi Çağı Pedagojisi,
Öğretmen Görüşleri.

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, Covid-19 Pandemi sürecinde Türkiye’de uygulanan çevrimiçi eğitimi öğretmen perspektifinden analiz etmektir. Betimsel tarama modeli niteliğinde araştırma, toplam 734 öğretmen üzerinde yürütülmüştür. Araştırma anketle toplanan verilerin analizlere dayalı ulaşılan sonuçlar şunlardır: Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğuna göre Covid-19 Pandemi süreci, genel anlamda eğitimde kayıp dönemdir. Katılımcı öğretmenlerin yarısına göre, pandemi sürecinde uygulanan çevrimiçi eğitimin etkisiz kalması, bu süreçteki olağanüstü koşullara bağlıdır. Öğretmenlere göre, çevrimiçi eğitim psikomotor ve sosyal öğrenmelerde etkisiz olup; duyuşsal ve bilişsel öğrenmelerde kısmen etkilidir. Öğretmenlere göre, pandemi sürecinde çevrimiçi eğitimin etkisiz kalmasında, öğrencilerin kendi kendine öğrenme, özkontrol ve irade özelliklerine yeterince sahip olmamaları önemli etkenlerdir. Aynı konuda öğretmenlerin de çevrimiçi pedagojisi ile bilişsel becerilere yeterince sahip olmamaları da diğer etkenlerdir. Öğretmenlere göre, pandemi sürecindeki çevrimiçi eğitimin etkisiz kalmasının en önemli nedeni, internete erişim sorunlarıdır. Bunu, sırayla mevcut öğretim programlarının uzaktan eğitime uygun olmaması, ailenin buna hazır olmaması ve EBA sistemindeki yetersizlikler izlemiştir. Araştırmada, bütün bunların sonunda Türkiye’nin gerek olağanüstü koşullar ve gerekse Bilgi Çağı’na uyumu noktasında, çevrimiçi eğitim gibi sanal ve dijital eğitim ekosistemleri için henüz tam olarak hazır olmadığı değerlendirilmiştir.

ABSTRACT

The purpose of this research is to analyze the online education applied in Turkey during the Covid-19 Pandemic from the perspective of the teachers. The research, which was designed in the descriptive survey model, was carried out on a total of 734 teachers. The conclusions reached based on the analysis of the data collected by the research questionnaire are as follows: According to most of the teachers participating in the research, the Covid-19 Pandemic process is a lost period in education in general. According to half of the participating teachers, the ineffectiveness of online education during the pandemic is due to the extraordinary conditions in this process. According to the teachers, online education is ineffective in psychomotor and social learning; It is partially effective in affective and cognitive learning. According to the teachers, the fact that students do not have enough self-learning, self-control and willpower characteristics are important factors in the ineffectiveness of online education during the pandemic process. In the same regard, the fact that teachers do not have enough cognitive skills with online pedagogy are other factors. According to teachers, the most important reason for the ineffectiveness of online education during the pandemic process is internet access problems. This was followed by the inadequacy of the existing teaching programs for distance education, the unpreparedness of the family and the inadequacies in the EBA system. In the research, it has been evaluated that Turkey is not yet fully ready for virtual and digital education ecosystems such as online education, both in terms of extraordinary conditions and adaptation to the Information Age.

Keywords

Covid-19 Pandemic, Online Education, Information Age Pedagogy, Teacher Opinions.

Atıf/Citation: Atıf/Citation: Kuloğlu, A. ve Akpınar, B. (2022). Covid-19 Pandemi Sürecindeki Çevrimiçi Eğitimin Öğretmen Perspektifinden Değerlendirilmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 32, 3(921-932).

Sorumlu yazar/Corresponding author: Ayşenur KULOĞLU, adonder@firat.edu.tr

1. Giriş

Türkiye’de Covid-19 Pandemisinin eğitime yansımalarına dair geçen zaman zarfında genel itibarıyla olumsuz bir kanaat oluşmuştur. Pandeminin, eğitime ve özellikle de uygulama boyutuna (öğretim sürecine) büyük oranda etkilediği şeklindeki bu kanaati besleyen çeşitli faktörler arasında; sağlık, eğitim, sosyal, psikolojik ve ekonomik faktörler ilk akla gelenlerdir. Literatürde yer alan eğitim bağlamı çalışmaları da (Gencer, Kesbiç ve Arık, 2021; Öztürk, 2020; Özer ve Suna, 2020) bu kanaati destekler mahiyettedir. Covid-19 Pandemisinin önemli pedagojik yansımaları da bulunmaktadır (Can, 2020). Ancak konuya yakından bakıldığında, bu kanaatin daha çok Covid-19 Pandemisinin tetiklemeyle yaygınlık kazanan Çevrimiçi Eğitime (ÇİE) dair olduğu anlaşılmaktadır. Pandemi ile eşleştirilmiş ÇİE’ye yönelik bu kanaat, dijital uçurum olarak adlandırılan uzaktan eğitime erişim olanakları ve buna bağlı eğitime erişimde eşitsizlik bakımından doğrudur (Eken, Tosun ve Eken, 2020; Sezgin ve Fırat, 2020; Yıldız ve Vural, 2021). Zira bunlara dayalı olarak önemli öğrenme kayıplarının yaşandığı bu süreçte öğrencilerin sosyal gelişiminde aksaklıklar olduğu bilinmektedir (Emin ve Altunel, 2021). Ancak bütün bunlar her ne kadar olsa da, burada önemli bir nokta gözlerden kaçırılmaktadır. Bu nokta, pandemi sürecinde ÇİE’de yaşanan sorunların bir kısmının, Türkiye’nin sanal ve dijital teknolojilere ve dolayısıyla da bunlara dayalı eğitime birçok bakımdan hazırlıksız yakalanmış olmasıyla alakalı olmasıdır. Akçay’ın (2021: 2) da belirttiği gibi, pandemi sürecindeki bazı sorunların hazırlıksızlıktan kaynaklandığı unutulmaktadır. Aslında Bilgi Çağı’nın eğitim paradigması sayılan sanal ve dijital teknolojilere dayalı ÇİE benzeri uygulamalar kaçınılmazdır. Covid-19 Pandemisi bunu öne çekmiştir. Bu yüzdendir ki pandemi sürecindeki ÇİE, acil uzaktan eğitim (Keskin, 2020) olarak adlandırılmıştır. Bu itibarla, Covid-19 Pandemisi sürecinde sanal ve dijital teknoloji tabanlı ÇİE’ye dair oluşan olumsuz kanaatin; bizatihi bu uygulama kadar, yeni nesil Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT) ile öğretmenlerin bununla ilgili bilgi ve becerileri bağlamında ele alınması önemlidir. Hatta bunlara, pandemi sürecindeki olağanüstü durum ile öğrencilerin BİT’e dair tutum, bilgi ve becerileri de eklenebilir. Nitekim Can (2022), bu süreçte uygulanan ÇİE’ye dair sorunların; altyapı, erişim, güvenlik, içerik, tasarım, uygulama, kalite, mevzuat gibi boyutlarının olduğuna vurgu yapmıştır. Aksi takdirde, Bilgi Çağı Toplumu olarak adlandırılan günümüzün eğitim paradigması olan yeni nesil internet teknolojileri tabanlı sanal ve dijital eğitimi anlamak ve buna uyum sağlamak zorlaşabilir. Zira bizatihi kendisi birçok belirsizliklerle dolu Covid-19 Pandemisinin, yine birçok boyutu ve bağlamı olan eğitime yansımaları oldukça karmaşık ve çok boyutlu bir sorundur.

Covid-19 Pandemisinin eğitime, daha doğru bir ifadeyle ÇİE şeklindeki yansımalarını yukarıda da değinildiği gibi çeşitli bağlamlarda ele almak, daha uygundur. Bu çalışmada konu, Covid-19 Pandemisini deneyimlemiş ve bu sürecin aktif birer gözlemcileri olan öğretmenler bağlamında ele alınmıştır. Çünkü ister yüz-yüze, isterse ÇİE sürecinin, bir tarafında öğrenciler ve diğer tarafında ise öğretmenler vardır (Kurnaz, vd., 2020: 294). Bunlara, teknoloji, üçüncü bir taraf veya boyut olarak eklenebilir. Nitekim bu süreçte uygulanan ÇİE’deki aksaklıklarla ilgili olarak, öğretmenlerin “sisteme ve teknolojiye adaptasyonu” (Tanhan ve Özok, 2021) ile öğretmenlerin BİT’ e dair bilgi ve beceri yetersizliği (Gür Erdoğan ve Ayanoğlu, 2021) gibi birçok boyut ve sorun dile getirilmiştir. Dolayısıyla, pandemi sürecinde acil olarak uygulanan ÇİE sorunları, bu sürece hazırlıksız ve çok hızlı geçmiş olan öğretmenlerden (Akgündüz, 2021) bağımsız analiz edilemez. Ayrıca geleneksel rolleri değişmiş olsa da öğretmen (Ersoy ve Toprakçı, 2008), hala eğitim ve öğretimin kritik ögesidir. Bu durum, ÇİE için de geçerlidir. Nitekim pandeminin tetiklemeyle öne çekilen Bilgi Çağı eğitiminde teknolojik pedagojik (Güler, 2020) yeterliklere sahip dijital çağın öğretmeni (Ünsal ve Nacar, 2022), sürecin önemli bir paydaşı olarak gösterilmektedir. Değişen ise, bu süreçteki etkileşim şekli ve yollarıdır. Mekân ve zaman bağlamı yüz-yüze eğitimde; öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci, öğrenci-materyal arasında gerçekleşen etkileşim, ÇİE’de, öğretmen-öğrenci-içerik arasında çift yönlü etkileşime dönüşmektedir (Moore ve Kearsley, 1996 aktaran Keskin, 2020: 134). Çalışmanın konusu olan teknoloji tabanlı ÇİE’in etkililiğinde de, öğrenci özellikleri kadar rol ve sorumlulukları değişen öğretmen de, önemli bir unsurdur (Jones, 2005 aktaran Tuncer ve Taşpınar, 2008:140). Bu itibarla, yüz yüze eğitimde olduğu gibi, ÇİE’de de öğretmen, aileden hemen sonra gelen önemli bir unsur (Kılıç, 2015) olarak önemini korumaktadır. Dolayısıyla, Covid-19 Pandemi sürecinde acil olarak uygulanan ÇİE analizinde, bu sürecin önemli bir paydaşı olan öğretmen görüşleri yaşamsal değerdedir. Bu nedenle, Covid-19 Pandemi sürecindeki ÇİE’i öğretmen perspektifinden değerlendirmek olan bu araştırmanın, gerek pandemi ve gerekse bu süreçte uygulanan ÇİE’in doğru analizi bakımından önemli olduğu belirtilebilir. Zira bu analizlere dayalı çıkarımların, Türk Eğitim Sisteminin, sanal ve dijital teknolojilere dayalı Bilgi Çağı eğitim paradigmasına uyumu noktasında, gerek eğitimde politika yapıcılarına ve gerekse okullardaki uygulayıcılara veri sağlaması beklenebilir.

2. Yöntem

2.1. Araştırma Modeli

Amacı, Covid-19 Pandemi sürecinde Türkiye’de uygulanan ÇİE’ye yönelik öğretmen görüşlerini belirleyip, değerlendirmek olan betimsel nitelikteki bu araştırma, tarama (survey) modelinde yürütülmüştür. Tarama modeli, bir gruba ait kişilerin belirli özelliklerini belirlemek amacıyla veri toplanmayı hedefleyen; bir konu ya da olaya ilişkin katılımcıların konu hakkındaki düşünce ve tutumlarının araştırılması amacıyla yürütülen çalışmalardır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2013: 96).

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırma evreni, Elazığ ilindeki resmi ilkököl, ortaokul ve liselerde 2021-2022 Eğitim Öğretim yılında görev yapan toplam 2100 öğretmenden (<http://elazig.meb.gov.tr/>) oluşmaktadır. Örneklem ise, basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle bu evrende ulaşılabilen ve araştırmaya katılmaya gönüllü toplam 734 öğretmenden oluşmaktadır. Bilimsel bir araştırmada 4000 kişilik evren büyüklüğü için “.05” sapma oranına göre, 351 kişilik örneklemin yeterli olduğu (Balcı, 2018: 10) bilgisinden hareketle, 734 kişilik örneklemin evreni temsil için yeterli olduğu belirtilebilir. Araştırma örneklemini teşkil eden katılımcıların demografik özelliklerine göre dağılımı Tablo 1’de görülmektedir.

Değişkenler		f	%
Cinsiyet	Kadın	386	52.6
	Erkek	348	47.4
Pandemi Sürecinde Ders Verme Durumu	Ders verdim (Evet)	664	87.7
	Ders vermedim (Hayır)	90	12.3
Kıdem	1-5 Yıl	256	34.9
	6-10 Yıl	219	29.8
	11-15 Yıl	123	16.8
Sosyal Medya Kullanma Durumu	16-20 Yıl	136	18.5
	Evet	630	85.8
	Hayır	104	14.2
Branş	Sosyal Alanlar	479	65.3
	Sayısal Alanlar	190	25.9
	Görsel-Sanatsal Alanlar	65	8.9
Toplam		734	100

Tablo 1. Örneklemi Teşkil Eden Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

2.3. Veri Toplama Süreci ve Analizi

Bu araştırmada veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen “Öğretmen Perspektifinden Pandemi Sürecinde Eğitim Anketi” (ÖPPSEA) ile toplanmıştır. Aiken’e (1997) göre anket (questionnaire), süreksiz kategoriler kullanarak, birbirinden bağımsız sorularla sosyal ve beşeri olgulara yönelik tarama modelindeki çalışmalara uygun araştırma materyalidir (Akdağ, 2021; aktaran: Büyüköztürk ve arkadaşları, 2013). Burada önemli olan bu materyallerin isimlerinden ziyade, araştırma amacına uygun olmasıdır (Metin, 2014). Anketin hazırlanmasında, metodolojiye uygun olarak (Oğur ve Tekbaş, 2003) önce ilgili literatür taranarak, 7’si kişisel bilgiler ve 25’i de Covid-19 sürecindeki eğitimle ilgili toplam 32 taslak madde havuzu oluşturulmuştur. Daha sonra, anketin kapsam ve görünüş geçerliği için, Covid-19 döneminde ders verme deneyimine sahip olmak koşuluyla taslak maddeler uzmanların görüşlerine sunulmuştur. Bu uzmanlar; Yüksek lisansını tamamlamış olan Elazığ ilindeki okullarda 2021-2022 Eğitim-Öğretim döneminde görev yapan çeşitli branşlara mensup, sahip üç ilkököl, üç ortaokul, üç lise öğretmeni; Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümünde görev yapan beş akademisyen ile Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde doktora yapan üç Türkçe öğretmeni şeklindedir. Uzmanların, “maddelerin açıklıklığı, anlaşılabilirliği ve konu ile ilgisi” noktalarındaki “uygun/geçerli” uyuma oranı %87’dir. Bu durumda anket maddeleri, uzmanların görüş ve eleştirileri doğrultusunda doğrultusunda düzeltilerek, 32 maddelik taslak form oluşturulmuştur. Düzeltilme sürecinde taslak formdaki kişisel bilgilerden 2’si; araştırma konusuyla ilgili 25 maddeden 5’i elenerek; 5’i kişisel bilgiler ve 19’u da “Pandemi Sürecinde ÇİE” ile ilgili toplam 25 maddelik anket formuna son şekli verilmiştir. Buna göre ÖPPSEA’nin kapsam geçerliği sağlanmıştır. Nitekim American Statistical Association (ASA, 1997) gibi kaynaklar (Büyüköztürk ve vd., 2016) ve literatüre göre, anketin geçerliği; problemin iyi tanımlanması, araştırmanın sınırları ve amaçlarının net şekilde belirlenmesi ve uzman görüşlerine başvurmak gereklidir. Ankette pandemi sürecindeki ÇİE ile ilgili 20 madde, “3 Evet”, “2 Kısmen” ve “1 Hayır” olmak

üzere üçlü şekilde derecelendirilmiştir. Bundan sonra, ÖPPSEA için Fırat Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulundan uygunluk izni alınarak, toplam 850 anket okullara dağıtılmıştır. Altı haftalık süreden sonra okullardan geri dönen toplam 751 anket formundan 17'si uyum olmayan ve eksik doldurma sebepleriyle elenerek, geriye kalan 734 anket formu analiz için değerlendirmeye alınmıştır. Analizlerde SPSS paket programı kullanılarak, tanılayıcı istatistiksel tekniklerden frekans ve yüzde alma teknikleri kullanılmıştır. Öğretmen görüşlerinin demografik değişkenlere göre analizinde ise Ki-kare testi kullanılmıştır. Ki-kare testinin kullanılmasında, önce dağılıma bakılmıştır. Her bir hücreye "5" den küçük dağılımlar için Fisher testi; bundan fazla sayıdaki dağılımlar için ise Ki-kare testi uygulanmıştır. Ki-kare analizinde, öğretmen görüşleri arasında demografik değişkenlere göre anlamlı fark bulunan maddeler tablo halinde gösterilmiştir.

3. Bulgular ve Yorumları

3.1. Covid-19 Pandemi Sürecinde Uygulanan ÇİE'ye Yönelik Öğretmen Görüşleri

3.1.1. Öğretmenlerin Pandemi ve Çevrimiçi Eğitim Algıları

Tablo 2 incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısından fazlasının, pandemi sürecini *eğitimde kayıp dönem* olarak gördükleri (%64.3; n=472) anlaşılmaktadır. Bu öğretmenlerin %30'5'i (n=224) ise, bu dönemi *kısmen kayıp* olarak görmektedir. Bu bulgu, araştırmaya katılan öğretmenlerin, pandemi sürecini, eğitim açısından olumsuz olarak algıladıkları biçiminde yorumlanabilir. Konuyla ilgili çalışmalar, gerek pandemi sürecinde (Gencer, Kespiç ve Arık, 2021; Tanhan, Mazlum ve Uçar, 2020; Yahşi ve Kırkıç, 2020) ve gerekse bundan bağımsız olarak (Ağır, 2007) ülkemizde ÇİE'ye dair olumsuz bakış açısının yaygınlığını göstermiştir. Bunun doğal sonucu olarak da araştırmaya katılan öğretmenler, pandemi sürecinde uygulanan *ÇİE'in eğitime yeni açılım ve fırsatlar sağladığı* görüşünü %35 (n=257) gibi düşük bir oranda benimsemiş olmaları, şartırcı değildir. Aynı öğretmenlerin, "*ÇİE'in genel olarak etkisiz olduğunu düşünüyor musunuz?*" maddesini de yine, %37.7 (n=277) gibi düşük bir oranda benimsemiş olmaları, dikkat çekicidir. Bu bulgu, öğretmenlerin pandemi sürecinde uygulanan ÇİE'ye dair olumsuz algılarının tamamıyla bu süreçle ilgili olmayabileceği şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlerin söz konusu olumsuz algıları, olasılıkla; pandemi koşulları ve ÇİE ile ilgili olmak üzere iki boyutludur. Nitekim aynı öğretmenlerin, "*ÇİE'in etkisiz olması Pandemi koşullarına mı bağlıdır?*" maddesini %50.5 (n=371) "Evet" ve %30.1 (n=222) "Kısmen" şeklinde benimsemiş olmaları, bu olasılığı destekler niteliktedir. İlgili araştırmalarda (Orhan, Yılmaz, Bayrak ve Zeren, 2021; Karadağ, Çiftçi ve Gök, 2021), pandemi süreci koşullarından dolayı ÇİE'in istenilen şekilde uygulanmadığının belirtilmiş olması da, bu olasılığın makul olduğunu göstermektedir.

Tablo 2. Pandemi ve Çevrimiçi Eğitime Dair Öğretmen Görüşleri

No	Görüşler	Evet		Kısmen		Hayır	
		f	%	f	%	f	%
1	Pandemi sürecinin eğitimde kayıp dönem olduğunu düşünüyor musunuz?	472	64.3	224	30.5	38	5.2
2	ÇİE'in eğitime yeni açılım ve fırsatlar sağladığını düşünüyor musunuz?	257	35.0	319	43.5	158	21.5
3	ÇİE'in genel olarak etkisiz olduğunu düşünüyor musunuz?	277	37.7	299	40.7	158	21.5
4	ÇİE'in etkisiz olması Pandemi koşullarına mı bağlıdır?	371	50.5	222	30.1	142	19.3

Öğretmenlerin Tablo 2'de yer alan maddelere yönelik görüşleri arasında demografik değişkenlere göre anlamlı fark olup olmadığını belirlemek üzere Ki-kare (X^2) testi uygulanmış ve sonuçları Tablo 3'de gösterilmiştir.

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmen görüşleri arasında bransa göre anlamlı farklılık bulunmazken; cinsiyete göre $4.(X^2_{(df=2)}=7.006; p=0.030)$ maddede anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Buna göre, kadın öğretmenler (%55.2; n=213), ÇİE'in etkisiz olmasının pandemi koşullarına bağlı olduğunu görüşünü, erkeklerden (%45.4; n=158) daha fazla benimsemişlerdir.

Tablo 3. Öğretmen Görüşlerinin Demografik Değişkenlere Göre Analizi

Madde No	Değişken	Evet		Kısmen		Hayır		df	X ²	p	
		f	%	f	%	f	%				
3	Sosyal medya kullanımı	Kullanıyorum	226	35.9	267	42.4	137	21.7	2	7.155	.028
		Kullanmıyorum	51	49.0	32	30.8	21	20.2			
4	Cinsiyet	Kadın	213	55.2	105	27.2	68	17.6	2	7.006	.030
		Erkek	158	45.4	116	33.3	74	21.3			
4	Pandemi sürecinde ders verme durumu	Ders verdim	338	52.5	190	29.5	116	18.0	2	9.378	.009
		Ders vermedim	33	36.7	31	34.4	26	28.0			
4	Mesleki kıdem	1-5 yıl	150	58.6	69	27.0	37	14.5	8	18.912	.004
		6-10 yıl	102	46.6	77	35.2	40	18.3			
		11-15 yıl	63	21.2	34	27.6	26	21.1			
		16-20 yıl	56	41.2	41	30.1	39	28.7			

Bu durum, erkek öğretmenlerin teknolojiyi daha yoğun kullanmalarına (Kurtde, Erbasan ve Kolsuz, 2016 aktaran: Doğan ve Koçak, 2020) bağlı olabilir. Çünkü teknolojiye aşina ve hâkim olanlar, bu süreçte yaşanan olağanüstü koşullar ile teknoloji ayırımının daha fazla farkında olabilirler. Nitekim ilgili çalışmalar, öğretmenlerin teknoloji tabanlı EBA'yı faydalı buldukları halde (Doğan ve Koçak, 2020), pandemi sürecinde yetersiz kaldığını (Yolcu ve Kurt, 2021) düşünmeleri, bu olasılığı desteklemektedir.

Covid-19 Pandemi sürecinde ders verme değişkenine göre 4. Maddeye yönelik öğretmen görüşleri arasında anlamlı fark vardır ($X^2_{(df=2)}=9.378$; $p=0.009$). Buna göre, pandemi sürecinde ders verme deneyimi olan öğretmenler (Evet: %52.5; $n=338$), bu süreçte ÇİE'in etkisiz olmasında pandemi koşullarının etkili olduğu maddesini, deneyimi olmayanlara göre (Evet: %36.7; $n=33$) daha fazla benimsemişlerdir. Bunun olası bir nedeni, deneyime sahip öğretmenlerin pandemi koşullarına vakıf olmalarıyla ilgili olabilir. Sosyal medya kullanma değişkenine göre, 3. Maddeye yönelik öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılık vardır ($X^2_{(df=2)}=7.155$; $p=0.028$). Bu fark, sosyal medya kullanmayan öğretmenlerin (Evet: %49.0; $n=51$), kullananlara göre (Evet: %35.9; $n=226$), ÇİE'i daha etkisiz gördüklerini göstermiştir. Bu durum, sosyal medya kullanmayan öğretmenlerin teknoloji tabanlı ÇİE'i tam olarak bilmemelerine bağlı olabilir. Zira araştırmalar (Demir, 2020) öğretmenlerin sosyal medyayı eğitim ve öğretim amaçlı olarak kullandıklarını ve buna yönelik olumlu dönütler aldıklarını göstermiştir. Kıdem değişkenine göre, arasında 4. Maddeye yönelik öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılık vardır ($X^2_{(df=8)}=18.912$; $p=0.004$). Bu fark, 1-5 Yıl kıdemli öğretmenlerin (Evet: %58.6; $n=150$), ÇİE'in etkisiz olmasını, 16-20 yıl kıdemlilere göre (Evet: %41.6; $n=56$), daha fazla pandemi koşullarına bağladıklarını göstermiştir. Bu durum, ilgili araştırmalar (Gündoğan, 2017) tarafından da desteklendiği üzere, genç öğretmenlerin (1-5 Yıl kıdemli) BİT'e daha fazla aşina olmaları ve daha yeterli olmalarıyla ilgili olabilir.

3.1.2. Çevrimiçi Eğitimin Öğrenme Alanlarına Göre Değerlendirilmesi

Araştırmada, katılımcı öğretmenlerin literatüre benzer şekilde, ÇİE'i genel anlamda etkisiz gördüğü bulgulanmıştır (Tablo 2). Ancak bu genel bir bakış açısını ifade etmektedir. Zira eğitimin çıktısı olan öğrenme, bilişsel, duyuşsal, psikomotor ve sosyal boyutların dengeli gelişmesini (Senemoğlu, 2020) ifade etmektedir. Bu bakımdan ÇİE etkinliğinin bu boyutlara göre analizi önemlidir. Buna dair öğretmen görüşlerinin yer aldığı Tablo 4'e göre, öğretmenler, ÇİE'i en çok psikomotor öğrenmelerde etkisiz görmekteydiler (%62.4; $n=458$). Bunu, sosyal öğrenme (%60.6; $n=445$), duyuşsal öğrenme (%42.6; $n=313$) ve bilişsel öğrenme (%30.0; $n=220$) izlemektedir.

Tablo 4. ÇİE'in Öğrenme Alanlarına Göre Değerlendirilmesine Dair Öğretmen Görüşleri

No	Görüşler	Evet		Kısmen		Hayır	
		f	%	f	%	F	%
5	ÇİE, bilişsel gelişim bakımından etkisiz midir?	220	30.0	328	44.7	186	25.3
6	ÇİE, duyuşsal gelişim bakımından etkisiz midir?	313	42.6	301	41.0	120	16.3
7	ÇİE psikomotor gelişim bakımından etkisiz midir?	458	62.4	216	29.4	60	8.2
8	ÇİE, sosyal gelişim bakımından etkisiz midir?	445	60.6	225	30.7	64	8.7

Bunun olası bir nedeni, Covid-19 Pandemisi sürecinde öğrencilerin ÇİE'e büyük oranda evden katılmış olmaları ile yine bu süreçte aceleye getirilen ÇİE'in içeriğinin çok zengin olmaması olabilir. Zira evdeki sınırlı uyaranlar (Ortaylı, Yagan ve Kurul, 2021: 1) ile çok zengin olmayan ÇİE içeriğinin, öğrenmenin sosyal ve psikomotor gibi bazı boyutlardaki gelişimine ket vurmuş olması olasıdır. Diğer bir olasılık da, bu süreçte öğretmenlerin ÇİE'de kullandıkları strateji, yöntem-tekniklerin, bu sanal ve dijital eğitime uygun olmamasıdır. Ancak sebep ne olursa olsun, öğrencilerin bütünsel olarak bilişsel, duyuşsal, psikomotor ve sosyal boyutlar bakımından dengeli gelişmemesi, bu süreçte yürütülen ÇİE için önemli eksiklik sayılabilir. Ilgaz ve Aşkar (2009: 32), ÇİE ortamlarda sosyal gelişim için sohbet, tartışma panosu, özel mesajlaşmayı önermektedirler. Bu noktada, sayılan öğrenme eksikliklerinin nereden kaynaklandığının belirlenmesi önemlidir. Bu itibarla, söz konusu eksikliğin nedenini ÇİE'den mi, pandeminin olağanüstü koşullarından mı, yoksa öğretmen ve öğrenci özelliklerinden mi kaynaklandığının daha detaylı araştırılmasında fayda vardır.

Öğretmenlerin Tablo 4'de yer alan maddelere yönelik görüşleri arasında demografik değişkenlere göre anlamlı fark olup olmadığını belirlemek üzere yapılan Ki-kare (X^2) testi, öğretmen görüşleri arasında; cinsiyet, pandemi sürecinde ders verme, kıdem ve sosyal medya kullanma değişkenlerine göre anlamlı farklılık olmadığını göstermiştir. Buna göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin, ÇİE'in öğrenme alanlarına dair etkisine yönelik görüşlerinin, demografik değişkenlerden etkilenmediği yorumu yapılabilir.

3.1.3. Çevrimiçi Eğitimde Öğretmen ve Öğrenci Yeterlikleri

Araştırmada, öğretmenlerin ÇİE’i öğrenme boyutları bakımından, sırayla; psikomotor, sosyal, duyuşsal ve bilişsel öğrenme boyutları bakımından etkisiz gördükleri Tablo 4’ten anlaşılmaktadır. Bu boyutlardaki etkisizliğin nedenleri, eğitimin bütünlüğü bakımından çok önemlidir. Araştırmada buna yönelik öğretmen görüşleri Tablo 5’te yer almaktadır.

Tablo 5. ÇİE’de Öğretmen ve Öğrenci Yeterliklerine Dair Öğretmen Görüşleri

No	Görüşler	Evet		Kısmen		Hayır	
		f	%	f	%	f	%
9	ÇİE’in etkisiz olması, öğretmenlerin ÇEİ pedagojisi konusundaki yetersizliğine bağlı mıdır?	182	24.8	309	42.1	243	33.1
10	ÇİE’in etkisiz olması, öğretmenlerin BİT yetersizliğine bağlı mıdır?	165	22.5	315	42.9	254	34.6
11	ÇİE’in etkisiz olması, öğrencilerin öz-kontrol yetersizliğine bağlı mıdır?	294	40.1	315	42.9	125	17.0
12	ÇİE’in etkisiz olması, öğrencilerin irade zayıflığına bağlı mıdır?	293	39.9	268	36.5	173	23.6
13	ÇİE’in etkisizliği, öğrencilerin bağımsız öğrenme yetisine sahip olmamasına bağlı mıdır?	338	46.1	277	37.7	119	16.2

Bu tablo bütünsel açıdan değerlendirildiğinde, öğretmenlerin ÇİE’deki psikomotor, sosyal, duyuşsal ve bilişsel öğrenme yetersizliklerini, daha çok öğrencilerle ilgili görme eğiliminde oldukları anlaşılmaktadır. Ancak öğretmenler, ÇİE’in adı geçen boyutlarda etkisiz olmasında, öğretmenlerin ÇİE pedagojisi eksiklikleri (Evet: %24.8; n=182) ile BİT yetersizliği (Evet: %22.5; n=165) nedenlerine bağlı olduğu maddelerini düşük oranda benimsemişlerdir. Bu bulgu, öğretmenlerin ÇİE’in, öğrenme alanlarını teşkil eden boyutlardaki yetersizlikte kendi sorumluluklarını kısmen kabul ettikleri şeklinde yorumlanabilir. Oysa ÇİE uygulamalarında başarı ve etkililik için öğretmenlerin teknik, iletişim ve pedagojik yeterlikleri kritik öneme sahiptir (Atalay ve Anagün, 2014; Bingöl Meşe, 2010). Ancak Türkiye’de bu konuda eksiklikler olduğu da bilinmektedir (Usun, 2009 aktaran: Şad ve Nalçacı, 2015: 179). Öğretmenlerin bu konuda sorumluluk almaya fazla istekli olmamalarının olası bir nedeni, ÇİE konusundaki pedagojik ve teknolojik yetersizliklerini kabul etmeyi, eksiklik olarak algılamaları olabilir. Ancak buna rağmen, öğretmenlerin ÇİE’in öğrenme boyutlarındaki yetersizliklerde; bağımsız öğrenme yetisi, özkontrol ve irade zayıflığı şeklinde sıraladıkları öğrenci yetersizlikleri önemlidir. Zira Tam Öğrenme Kuramı başta olmak üzere birçok öğretim ve öğrenme kuramında, öğrenme sürecinin etkili olmasında, öğrencilerin akademik ve kişisel özelliklerinin önemine (Özçelik, 1998) vurgu yapılmaktadır. Öğretmenlerin Tablo 5’de yer alan maddelere yönelik görüşleri arasında demografik değişkenlere göre anlamlı fark olup olmadığını belirlemek üzere yapılan Ki-kare (X^2) testi sonuçları Tablo 6’da yer almaktadır

Tablo 6. Öğretmen Görüşlerinin Demografik Değişkenlere Göre Analizi

Madde No	Değişken	Evet		Kısmen		Hayır		df	X^2	p	
		f	%	f	%	f	%				
11	Pandemi sürecinde ders verme durumu	Ders verdim	260	40.4	284	44.1	100	15.5	2	8.806	.012
		Ders vermedim	34	37.8	31	34.4	25	27.8			
13	Pandemi sürecinde ders verme durumu	Ders verdim	310	48.1	239	37.1	95	14.8	2	12.432	.002
		Ders vermedim	28	31.1	38	42.2	24	26.7			

Tablo 6’ya göre, öğretmen görüşleri arasında cinsiyet, sosyal medya kullanımı, branş ve kıdeme göre anlamlı farklılık bulunmazken; pandemi sürecinde ders verme değişkenine göre 11. ($X^2_{(df=2)}=8.806$; $p=0.012$) ve 13. ($X^2_{(df=2)}=12.432$; $p=0.002$) maddelerde anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Buna göre, pandemi sürecinde ders veren öğretmenler (%40.4; n=260), “ÇİE’in etkisiz olması, öğrencilerin öz-kontrol yetersizliğine bağlı mıdır?” maddesini, bu deneyime sahip olmayanlara göre (%37.8; n=34), daha fazla benimsemişlerdir. Benzer şekilde, pandemi sürecinde ders veren öğretmenler (%48.1; n=310), “ÇİE’in etkisizliği, öğrencilerin bağımsız öğrenme yetisine sahip olmamasına bağlı mıdır?” maddesini, deneyime sahip olmayanlara göre (%31.1; n=28), daha fazla benimsemişlerdir. Bunun olası bir nedeni, pandemi sürecinde ÇİE’i deneyimlememiş olan öğretmenlerin, bu süreçte öğrencileri daha detaylı gözlemlenmelerine bağlı olabilir. Zira bu süreçte başta erişim sorunları olmak üzere birçok problemle yüzleşen öğretmenlerin (Önder, 2022) ciddi bir deneyim kazandıkları ve bunun da gözlemlerine yansıtıldığı belirtilebilir.

3.1.4. Çevrimiçi Eğitimin Başarısında Okulun Etkileri

Türkiye’de Covid-19 Pandemi sürecinde büyük oranda hazırlıksız bir şekilde uygulanan acil uzaktan eğitimin (ÇİE) genel olarak analizinden sonra, bu süreç, öğrenme alanlar ile öğretmen ve öğrenci nitelikleri bağlamında irdelenmiştir. Sorunun bütünsel analizi için tamamlayıcı nitelikte, bu sürecin kurumsal olarak okulların perspektiften de incelenmesi önemlidir. Buna dair öğretmen görüşlerine Tablo 7’de yer verilmiştir.

Tablo 7. ÇİE’in Etkisizliğinde Okulların Etkilerine Dair Öğretmen Görüşleri

No	Görüşler	Evet		Kısmen		Hayır	
		f	%	f	%	f	%
14	ÇİE’in etkisizliği, öğretmen-öğrenci kuşak farklılığına bağlı mıdır?	167	22.8	218	29.7	349	47.5
15	ÇİE’in etkisizliği, mevcut öğretim programlarına bağlı mıdır?	332	45.2	36.8	270	132	18.0
16	ÇİE’in etkisizliği, ailenin bu konudaki yetersizliklerine bağlı mıdır?	331	45.1	40.9	300	103	14.0
17	ÇİE’in etkisiz olması, Türkiye’deki merkezi yerleştirme sınavlarına (LGS, YKS) bağlı mıdır?	179	24.4	30.9	227	328	44.7
18	ÇİE’in etkisizliği, Türkiye’de internet altyapı yetersizliğine bağlı mıdır?	396	54.0	233	31.7	105	14.3
19	ÇİE’in etkisizliği, MEB-EBA sisteminin yetersizliğine bağlı mıdır?	249	33.9	286	39.0	199	27.1

Buna göre öğretmenler, Türkiye’de ÇİE’in etkisiz olmasında en büyük payı, gelişmekte olan ülkelere (López, 2020, aktaran: Ülger, 2021:396), benzer şekilde, internet altyapısındaki yetersizliklerle ilgili görmektedirler (Evet: %54.0; n=396). Bütün bunlar, Covid-19 Pandemi sürecinde Türkiye’de uygulanan ÇİE’de internet altyapısı yetersizliğinin önemli bir sorun teşkil ettiğini göstermektedir. Öğretmenlere göre, ÇİE’in etkisiz olmasında internete erişimden sonraki sorun, öğretim programları (Evet: %45.2; n=332) ve ailelerin konuyla ilgili yetersizliğidir (Evet: %45.1; n=331). Can (2020) ve Koç (2021), konuyla ilgili yaptıkları araştırmalarda, öğretim programlarının uzaktan eğitime uyarlanabilir noktasında gözden geçirilmesi gereğine vurgu yapmışlardır. Dolayısıyla, Türkiye’de yüz-yüze eğitime göre düzenlenmiş öğretim programlarının uzaktan eğitime uyarlanmasında sorunlar yaşandığı anlaşılmaktadır. ÇİE’in etkisiz kalmasında ailelerin rolüne ilişkin olarak, Çelik ve Şahin (2021), uzaktan eğitimde ailelerin sosyo-ekonomik statüsüne dikkat çekmişlerdir.

ÇİE’in etkisizliğinin, kurumsal olarak okulların etkilerine dair olarak öğretmenler, bu süreçte uygulanan EBA sisteminde yaşanan sorunlara (Evet: %33.9; n=249) dikkat çekmişlerdir. Konuyla ilgili olarak, MEB’in bu süreçte uyguladığı EBA sistemine dair Gür Erdoğan ve Ayanoglu (2021) da, birçok sorunun yaşandığını bulgulamışlardır. Bunun nedenlerine yönelik olarak Türker ve Dündar (2020), araştırmalarında, EBA’nın etkin kullanılmasının önündeki engelleri, internet sorunları, donanım yetersizlikleri ve öğretmenlerin bununla ilgili deneyimsizlikleri, şeklinde sıralamışlardır. Araştırmada, LGS ve YKS gibi merkezi sınavlar (Evet: %24.4; n=179) ile öğretmen-öğrenci kuşak farkının (Evet: %22.8; n=167), ÇİE’in etkisizliğinde etkili olduğu maddesi, öğretmenler tarafından fazla kabul görmemiştir. Bu bulgu öğretmenlerin, ÇİE’de adı geçen unsurları fazlaca etkili görmediği şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin Tablo 7’de yer alan maddelere yönelik görüşleri arasında demografik değişkenlere göre anlamlı fark olup olmadığını belirlemek üzere yapılan Ki-kare (X^2) testi sonuçları Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8. Öğretmen Görüşlerinin Demografik Değişkenlere Göre Analizi

Madde No	Değişken	Evet		Kısmen		Hayır		df	X^2	p	
		f	%	f	%	F	%				
15	Branş	Sosyal alanlar	218	45.5	186	38.8	75	15.7	4	14.493	.006
		Sayısal alanlar	75	39.5	71	37.4	44	23.2			
		Görsel-sanatsal alanlar	39	60.0	13	20.0	13	20.0			
19	Branş	Sosyal alanlar	146	30.5	203	42.4	130	27.1	4	12.631	.013
		Sayısal alanlar	71	37.4	63	33.2	56	29.5			
		Görsel-sanatsal alanlar	32	49.2	20	30.8	13	20.0			
18	Mesleki kıdem	1-5 yıl	158	61.7	72	28.1	26	10.2	8	26.668	.000
		6-10 yıl	123	56.2	70	32.0	26	11.9			
		11-15 yıl	63	51.2	41	33.3	19	15.4			
		16-20 yıl	52	38.2	50	36.826	34	25.0			
19	Mesleki kıdem	1-5 yıl	109	42.6	85	33.2	62	24.2	8	18.928	.004
		6-10 yıl	69	31.5	93	42.5	57	26.0			
		11-15 yıl	41	33.3	45	36.6	37	30.1			
		16-20 yıl	30	22.1	63	46.3	43	31.6			

Tablo 8’e göre, öğretmen görüşleri arasında cinsiyet, sosyal medya kullanımı ve pandemi sürecinde ders verme değişkenlerine göre anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Branşa göre 15. ($X^2_{(df=4)}=14.493$; $p=0.006$) ve 19.

($X^2_{(df=4)}=12.631$; $p=0.013$) maddelere yönelik öğretmen görüşleri arasındaki anlamlı farklılık vardır. Buna göre, “ÇİE’in etkisizliği, mevcut öğretim programlarına bağlı mıdır?” maddesini, Görsel-Sanatsal branştaki öğretmenler (Evet:%60.0; $n=39$), sayısal branştakilere göre (%39.5; $n=75$), daha fazla benimsemişlerdir. Benzer şekilde, “ÇİE’in etkisizliği, EBA sisteminin yetersizliğine bağlı mıdır?” maddesini, Görsel-Sanatsal branştaki öğretmenler (Evet: %49.2; $n=32$), sözel branştakilere göre (%30.5; $n=146$), daha fazla benimsemişlerdir. Bunun olası bir nedeni, görsel-sanatsal branştaki öğretmenlerin, mevcut programları BİT bakımından daha fazla yetersiz bulmuş olmaları olabilir.

Kıdeme göre 18. ($X^2_{(df=8)}=26.668$; $p=0.000$) ve 19. ($X^2_{(df=8)}=18.928$; $p=0.004$) maddelere yönelik öğretmen görüşleri arasındaki anlamlı farklılık vardır. Buna göre, “ÇİE’in etkisizliği, Türkiye’de internet altyapı yetersizliğine bağlı mıdır?” maddesini, 1-5 Yıl kıdeme sahip öğretmenler (Evet: %61.7; $n=158$); 16-20 Yıl kıdemlilere göre (%38.2; $n=52$), daha fazla benimsemişlerdir. Benzer şekilde, “ÇİE’in etkisizliği, EBA’nın yetersizliğine bağlı mıdır?” maddesini de, 1-5 Yıl kıdeme sahip öğretmenler (Evet: %42.6; $n=109$); 16-20 Yıl kıdemlilere göre (%21.1; $n=30$), daha fazla benimsemişlerdir. Bu bulgu, 1-5 Yıl kıdeme sahip olasılıkla daha genç öğretmenlerin, 16-20 Yıl kıdemli orta yaşta öğretmenlere göre, internete daha fazla aşına olmalarına bağlı olabilir.

4. Sonuç ve Öneriler

Covid-19 Pandemisi sürecinde uygulanan ÇİE’i, öğretmen perspektifin analiz etmeyi amaçlayan bu araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırmada öncelikle, Covid-19 Pandemisi sürecinde uygulanan ÇİE’in, bir fırsat mı, yoksa tehdit mi olduğu yönündeki öğretmen görüşleri incelenmiştir. Bu bağlamda, öğretmenlerin önemli oranda (%64.3), pandemi sürecini *eğitimde kayıp dönem* olarak gördükleri belirlenmiştir. Diğer taraftan, aynı öğretmenlerin yaklaşık yarısı (%43.5), ÇİE’in, kısmen yeni fırsat ve açılımlar sağladığı görüşündedirler. Buradan hareketle, pandemi sürecindeki ÇİE’e dair öğretmen görüşlerde olumsuzluk tarafının daha ağır bastığı söylenebilir. Öğretmenlerin pandemi sürecindeki ÇİE’e dair bu olumsuz görüşleri, literatür (Akpınar ve Akpınar, 2020; Can, 2020; TÜSİAD, 2021) tarafından da desteklendiği için, Türkiye’de Covid-19 Pandemisi sürecinde uygulanan ÇİE’e yönelik genel bir *olumsuz kanaatin* varlığından söz edilebilir. Bu kanaat, sosyal medya kullanmayan öğretmenlerde daha baskındır. Öğretmenler de dâhil kamuoyundaki bu kanaatin, aslında ÇİE’den mi, yoksa bu dönemin olağanüstü koşullarından mı kaynaklandığı önemli bir tartışma konusudur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %50.5’i, ÇİE’in etkisiz olmasının pandemi koşullarına bağlı olduğu görüşündedirler. Bu görüş, kadın öğretmenler, pandemi sürecinde ders veren öğretmenler ve 1-5 yıl kıdemli öğretmenlerde daha baskındır. Nitekim ilgili araştırmalar (Balci, 2020; Koçoğlu, Ulu Kalın, Tekdal ve Yiğen, 2020) da bunu desteklemektedir. ÇİE’in etkisizliğini pandemi koşullarına bağlı gören öğretmen görüşleri oranının %50.5’de kalmış olması, söz konusu olumsuz görüşlerin bu süreçte uygulanan ÇİE’i de kapsadığı, çıkarımı yapılabilir. Pandemi koşullarından bağımsız olarak, ÇİE gibi teknoloji tabanlı eğitimin Bilgi Çağı paradigması olduğu (Akpınar ve Halitoğlu, 2022) hatırlandığında, öğretmenlerin bahse konu olumsuz görüşleri, Türkiye’de eğitimin Bilgi Çağı’na uyumu bakımından onarılmaya muhtaç olarak kabul edilebilir. Bu noktada öğretmenlere düşen sorumluluk, ÇİE’in gerekliliğini pandeminin olağanüstü koşullarından bağımsız olarak değerlendirmeleridir. Tabi ki bunun anlamı, eğitimi tamamen ÇİE gibi BİT tabanlı uygulamalara havale etmek olmayıp, gerekli durumlarda, bu teknolojiyi yüz yüze eğitimi tamamlayıcı (Barry, vd., 2009) işe koşmaktır.

ÇİE’in etkililiğine dair tartışmalar genelde bu uygulamanın sonuçları itibarıyla ele alınmakta; bu eğitimin hangi boyutlarda etkili veya etkisiz olduğu gözden kaçırılmaktadır. Bu durum, ÇİE’in bütün boyutlardan değerlendirilmesine gölge düşürmektedir. Ancak ÇİE de dâhil eğitim; bilişsel, duyuşsal, sosyal ve psikomotor boyutları olan bütünsel bir gelişimi ifade eder. Bu bakımdan pandemi sürecinde uygulanan ÇİE etkililiğinin, tüm boyutlar itibarıyla analiz edilmesi önemlidir. Buna yönelik olarak araştırmada, öğretmenlerin ÇİE’i, en çok psikomotor ve sosyal öğrenme boyutlarında etkisiz gördükleri belirlenmiştir. Bunları, duyuşsal ve bilişsel öğrenmeler izlemektedir. Nitekim ilgili literatür de, ÇİE’in psikomotor (beceri) ve sosyal öğrenme boyutunda etkisiz kaldığını (Kahraman, 2020; Ocak ve Şahin, 2020; Kılınç, 2015) desteklemektedir. Bunun olası nedeni pandemi koşullarında uyarı sınırlılığını yol açan izolasyon (Sezgin ve Fırat, 2020) ve beceri eğitiminin bir kılavuz yardımıyla yapılması (Akpınar, 2017) olabilir. Buradan hareketle, pandeminin olağanüstü koşullarından bağımsız olarak, bilişsel ve duyuşsal öğrenmeleri kısmen sağlayan ÇİE’in, psikomotor ve sosyal öğrenmeler bakımından etkisiz olduğu söylenebilir. ÇİE’in, öğrenciler için, bilişsel, duyuşsal, psikomotor ve sosyal öğrenmeleri kapsayan bütünsel bir gelişme sağlayamaması karşısında, çözüm, yüz-yüze ve sanal eğitimin karması olan Hibrit Model (Kastornova ve Gerova, 2021) gibi görünmektedir. Bu konuda, öğrenciyi, avatari vasıtasıyla ortama dâhil ederek, bireysel veya isterse grupla öğrenme olanağı sağlayan metaverse eğitim ekosistemi (Yang, Zhao, Huang ve Zheng, 2022) gelecek vaat etmektedir. Zira çok zengin dijital uyarıcılar sağlayan bu sanal ekosistemin bilişsel öğrenme yanında, sosyal ve beceri öğretiminde (Seongnam, 2021;

Karademir, 2018) de işe koşulabileceği belirtilmektedir.

ÇİE etkinliğinin öğrenme boyutları bakımından analizinden sonra, öğretmen ve öğrenci rolleri bakımından da ele alınmasında yarar vardır. Çünkü yüz yüze eğitime benzer şekilde, ÇİE'in etkinliği de, öğretmen ve öğrencilerin öğretimsel rol ve sorumluluklarına bağlıdır. Bu anlamda ÇİE, aslında öğretmen ve öğrencilerin söz konusu sorumluluklarını BİT vasıtasıyla yerine getirdiği bir ortamdır (Avcı ve Yıldız, 2021). Konuyla ilgili olarak, araştırmaya katılan öğretmen görüşlerine göre, ÇİE'in etkisiz olması ve özellikle psikomotor ve sosyal öğrenmelerde yetersiz kalmasında; öğrencilerin *bağımsız öğrenme* (%46.1 Evet), *özkontrol* (%40.1 Evet) ve *irade* (%39.9 Evet) yetilerine *kısmen* sahip olmamaları önemli etkenlerdir. ÇİE'in etkisiz olmasında, öğrencilerin sayılan özelliklerinin önemli olduğu görüşü, pandemi sürecinde ders verme deneyimine sahip öğretmenlerde daha baskındır. Aynı konuda, Deimann ve Bastians (2010) ile Wang ve Lin (2007) de, ÇİE'in başarılı olmasında öğrencilerin özkontrol yetisine sahip olmasının önemine (Uçar, 2016: 3) dikkat çekmişlerdir. Zira ÇİE'in etkili olmasında, kendi kendine öğrenme alışkanlığı (Mazlum ve Uçar, 2020: 108) ve bunun sağlayacağı motivasyon (Kılıç, 2015: 14) kritik öneme sahiptir. Araştırmada, öğretmenlerin; *ÇİE pedagojisi* (%42.1 Kısmen) ile *BİT bilgi ve becerileri* (%42.9 Kısmen), konularındaki *kısmi yeterliliklerinin* ÇİE'in etkisizliğinde önemli diğer etkenler olduğu belirlenmiştir. Zira öğretmenlerin BİT bilgi ve becerileri, ÇİE'in etkinliği ve niteliği bakımından büyük önem arz eder (Avcı ve Yıldız, 2021: 815). Buradan hareketle etkili bir, ÇİE için öğretmenlerin ÇİE pedagojisi ve BİT yeterliklerine sahip olması ile öğrencilerin irade, motivasyon ve özkontrol gibi birtakım kişilik özelliklerine sahip olmalarının önemli olduğu söylenebilir. Çünkü ÇİE'de, alışlagelen öğretmen kontrol ve yönlendirmesi olmadan, öğrencinin kendi öğrenmesini sürdüreceği irade ve öz-kontrolle sahip olmasının ne denli önemli olduğu pandemi sürecinde deneyimlenmiştir. Araştırmada son olarak, ÇİE'in etkinliği kurumsal olarak okul boyutu itibarıyla ele alınmıştır. Buna dair öğretmen görüşlerine dayanarak, Türkiye'de pandemi sürecindeki ÇİE'in etkisizliğinde en önemli sorunun, internet yetersizliği olduğu belirlenmiştir. Bu görüş, 1-5 yıl kıdemli öğretmenlerde daha baskındır. Bunu, mevcut öğretim programları, ailelerin BİT konusundaki yetersizlikleri ve MEB'in EBA sistemindeki yetersizlikleri takip etmektedir. ÇİE'in etkisiz kalmasında öğretim programları ve EBA'nın etkili olduğu görüşü, görsel-sanatsal branştaki öğretmenler ile 1-5 yıl kıdemli öğretmenlerde daha baskındır. Aynı konuda, öğretmen-öğrenci kuşak farklı ile LGS, YKS gibi merkezi sınavların bunda fazlaca olumsuz etkisinin olmadığı belirtilebilir. Buradan hareketle Türkiye'nin, Bilgi Toplumuna geçiş çabasına (Çukurçayır ve Çelebi, 2009) rağmen, bu çağın eğitim paradigması kabul edilen internet tabanlı sanal ve dijital donanım ve altyapıya tam olarak sahip olmadığı belirtilebilir. Nitekim Buluk ve Eşitti (2020); Shaikh ve Özdaş (2022) konuyla ilgili araştırmalarında, ÇİE'de internete erişimde sorunlar olduğunu bulgulamışlardır. Oysaki Bilgi Toplumu eğitiminde internet teknolojisi kritik değişkenlerin başında gelmektedir (Çeven ve Karakulle, 2018). Bu itibarla pandemi sürecindeki ÇİE uygulamasında, ülkemizdeki internet yetersizliğinin önemli bir sorun teşkil ettiği açıktır. İlgili öğretmen görüşleri, ÇİE bağlamında mevcut öğretim programları ile MEB'in bu süreçte TRT ile işbirliği yaparak uyguladığı EBA'nın da istenilen niteliklere sahip olmadığını göstermiştir. Nitekim Koç (2021), ÇİE bağlamında mevcut öğretim programlarının revizyon ihtiyacına vurgu yaparken; Gür Erdoğan ve Ayanoğlu (2021); Demir ve Özdaş (2020) bu süreçte, EBA'nın nitelik eksiklerine dikkat çekmişlerdir. Türker ve Dündar (2020) bu süreçte EBA'da yaşanan sorunların internet ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmada, bütün bunların sonunda, yakın zamanda deneyimlemiş olduğumuz ÇİE uygulamasını değerlendirmede; olağanüstü pandemi koşulları, internet altyapısı, öğretim programları, öğretmen ve öğrenci yeterlikleri ile ebeveynlerin önemli değişkenler olduğu söylenebilir. Devamında, bu değişkenler itibarla Türkiye'de uygulanan ÇİE'de birtakım sorunlar olduğu ifade edilebilir. Ancak bu sorunlar, ÇİE olgusunu tamamen etkisiz görmek gibi bir yanlışlığa yol açmamalıdır. Ancak Türkiye'de, gerek olağanüstü koşullarda devreye alabilecek ve gerekse Türk Eğitim Sisteminin Bilgi Çağı'na taşıyacak sürdürülebilir bir ÇİE'e ihtiyaç yadsınamaz. Araştırmada ulaşılan sonuçlar dikkate alındığında, böylece bir ÇİE'in tesisinde atılması gereken ilk adımın, internet altyapısını tahkim etmek; ikincisinin öğretmen ve öğrencilerin BİT yeterlikleri ile öğretim programlarının buna uyumunun sağlanması ve üçüncüsünün ise, ebeveynler başta olmak üzere kamuoyunun buna hazırlanması olmalıdır. Bu noktada, MEB kadar, öğretmenler, öğrenciler, ebeveynler ve okullara da büyük sorumluluklar düştüğü (Şahin, Çiçekler ve Ertürk, 2020) açıktır. Çünkü Bilgi Çağı'na uygun bir ÇİE'in etkinliğinde sayılan bu taraflar önemli ve etkili birer paydaşlardır.

Kaynaklar

- Ağır, F. (2007). *Özel okullarda ve devlet okullarında çalışan ilköğretim öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutumlarının belirlenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı.
- Akçay, C. (2021). Salgın sürecinde Türk eğitim sistemini yeniden düşünmek (Ed. A. ÇORUK) içinde, *Covid-19 Salgınının Türk Eğitim Sistemine Yansımaları* (ss. 1-11). Ankara: Pegem Akademi.
- Akdağ, M. (2021). *Bilimsel araştırmalarda istatistiksel analizler SPSS uygulamaları*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Akgündüz, D. (2021). *Akademisyen, okul yöneticisi, öğretmen ve uzman görüşleriyle covid-19 sürecinde k-12 eğitim raporu*. İstanbul: Aydın Üniversitesi.
- Akpınar, E. ve Akpınar, B. (2020). Covid-19 pandemi sorununun ön lisans eğitimine yansımaları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18 (48), 125-148.
- Akpınar, B. and Halitoğlu, Ş. (2022). Digital transformation in education: Metavariation. *4th International Symposium on Global Pandemics and Multidisciplinary Covid-19 Studies*, March 1-2, 2022, Ankara, Turkey.
- Akpınar, B. (2017). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Data Yayınları.
- Atalay, N. ve Anagün, Ş. S. (2014). Kırsal alanlarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımına ilişkin görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 2 (3), 9-27.
- Avcı İ. ve Yıldız E. (2021). Covid-19 Pandemi sürecinde uzaktan eğitimi kullanan öğrencilerin memnuniyet ve davranışlarının teknoloji kabul modeli çerçevesinde incelenmesi. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, 12 (3), 814-830.
- Balcı, A. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma*. Ankara: Pegem Akademi.
- Balcı, A. (2020). Covid-19 özelinde salgınların eğitime etkileri. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 3 (3), 75-85.
- Barry, D. M., Kanematsu, H., Fukumura, Y., Ogawa, N., Okuda, A., Taguchi, R. and Nagai, H. (2009). International comparison for problem based learning in metaverse. <https://www.researchgate.net/publication/2290493> (Erişim: 27.01. 2022).
- Bingöl Meşe, E.T. (2010). *Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin özel alan yeterlikleri açısından kendilerini değerlendirmeleri: İzmir ili örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Buluk B. ve Eşitti, B. (2020). Koronavirüs (Covid-19) sürecinde uzaktan eğitimin turizm lisans öğrencileri tarafından değerlendirilmesi. *Journal of Awareness*, 5, 285-298.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. ve Kılıç, E. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, E. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *AUAD*, 6 (2), 11-53.
- Çelik, Z. ve Şahin, S. A. (2021). *Pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde eğitimsel eşitsizliklerin yeniden üretim. Pandemi sürecinde sosyoekonomik değişim ve dönüşümler: fırsatlar, tehditler, yeni normlar*. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Yayınları.
- Çeven, S. ve Karakulle, İ. (2018). Bilgi toplumu ve eğitim, Türkiye’de eğitime genel bir bakış. *Social Sciences Studies Journal*, 4 (14), 695-705.
- Çukurçayır, A. ve Çelebi, E. (2009). Bilgi toplumu ve e-devletleşme sürecinde Türkiye. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 5 (9), 59-82.
- Demir, M. (2020). Öğretmenlerin sosyal medya üzerinden kendilerini açmalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (1), 225-240.
- Doğan, S. ve Koçak, E. (2020). EBA sistemi bağlamında uzaktan eğitim faaliyetleri üzerine bir inceleme. *Ekonomi ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7 (14), 110-124.
- Eken, Ö., Tosun, N. ve Eken, T. D. (2020). Covid-19 salgını ile acil ve zorunlu uzaktan eğitime geçiş: Genel bir değerlendirme. *Millî Eğitim*, 49 (1), 113-128.
- Emin, M. N. ve Altunel, M. (2021). *Koronavirüs Sürecinde Türkiye’nin Uzaktan Eğitim Deneyimi*. İstanbul: SETA Yayınları.
- Ersoy, M. ve Toprakçı, E. (2008). Uzaktan öğretimde öğretmen rolleri. *I. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu*, İzmir.
- Demir, F., ve Özdaş, F. (2020). Covid-19 sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 49 (1), 273-292.
- Gencer, E. G., Kesbiç, K. ve Arık, B. M. (2021). *Covid-19 Etkisinde Türkiye’de eğitim*. İstanbul: TÜSİAD Yayınları.
- Güler, Ç. (2020). Uzaktan eğitimde öğrenmeyi yaklaştırmak (Eds: F. Tanhan ve İ. H. Özok) içinde *Pandemi*

- ve Eğitim (ss.279-292). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gündoğan, M. (2017). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknoloji yeterlik düzeyleri (Bursa İli Örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, Aydın.
- Gür Erdoğan, D. ve Ayanoglu, Ç. (2021). Covid-19 pandemi döneminde eğitim programlarının uzaktan eğitimde eba platformu yoluyla uygulanmasına yönelik öğretmen görüşleri. *Journal of Qualitative Research in Education*, 28, 100-128.
- Ilgaz, H. ve Aşkar, P (2009). Çevrimiçi uzaktan eğitim ortamında topluluk hissi ölçeği geliştirme çalışması. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 1 (1), 27-34.
- Kahraman, M. E. (2020). COVID-19 salgınının uygulamalı derslere etkisi ve bu derslerin uzaktan eğitimle yürütülmesi: Temel tasarım dersi örneği. *İMÜ Sanat Tasarım ve Mimarlık Fakültesi Dergisi*, 6 (1), 44-56.
- Karadağ, E., Çiftçi, K. Ş. ve Gök, R. (2021). *COVID-19 pandemisi sürecince üniversitelerde uzaktan eğitim: Üniversitelerin kapasiteleri, öğretim üyelerinin adaptasyonları ve öğrencilerin memnuniyeti*. Ankara: T.C. Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı-TÜBİTAK.
- Karademir, T. (2018). *Teknolojinin benimsenmesine ekolojik bir yaklaşım: sürdürülebilir bir dijital öğretim materyali geliştirme ekosistemi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Anabilim Dalı Eğitim Teknolojileri Programı.
- Kastornova, V. A. and Gerova, N. V. (2021). Use of hybrid learning in school education in France. 1st International Conference on Technology Enhanced Learning in Higher Education (TELE), 260-264, doi: 10.1109/TELE52840.2021.9482527.
- Keskin, S. (2020). Acil uzaktan öğretim sürecinde ders tasarımı (Eds: F. Tanhan ve İ. H. Özok) içinde, *Pandemi ve Eğitim* (ss.131-144). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kılıç, M. (2015) *Uzaktan eğitim uygulamalarının etkililiği üzerine bir araştırma (İnönü Üniversitesi uzaktan eğitim merkezi ilahiyat lisans tamamlama programı örneği)*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı.
- Koç, E. S. (2021). İlkokul öğretim programlarının covid-19 sonrası yaygınlaşan uzaktan eğitime uygunluğunun incelenmesi. *Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (1), 24-36.
- Koçoğlu, E., Ulu Kalm, Ö., Tekdal, D. ve Yiğen, V. (2020). Covid-19 pandemi sürecinde Türkiye'deki eğitime bakış. *International Social Sciences Studies Journal*, 6 (65), 2956-2966.
- Kurnaz, A., Kaynar, H., Barışık, Ş. C. ve Doğrukök, B. (2020). Öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim*, 49 (1), 293-322.
- Mazlum, M. M. ve Uçar, R. (2020). Okul yöneticilerinin pandemi sürecinde uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri (Eds: F. Tanhan ve H. İ. Özok) içinde, *Pandemi ve eğitim* (ss.59-102). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Metin, M. (2014). *Nicel veri toplama araçları*. Ankara: Pegem Akademi
- Ocak, Ö. ve Şahin, E. M. (2020). Covid-19 nedeniyle uygulanan uzaktan eğitimin nöroloji klinik eğitimine etkileri. *Turk J Neurol*, 27, 270-277.
- Oğur, R. ve Tekbaş, Ö. F. (2003). Anket nasıl hazırlanır? *STED*, 12 (9), 336-340.
- Orhan, F., Yılmaz, M. B., Bayrak, İ. ve Zeren, Ş. G. (2021). *Covid-19 sürecinde uzaktan öğretme süreci ile ilgili ilk ve ortaöğretim öğrencilerinin alguları ve duygularına yönelik bir analiz*. Ankara: T.C. Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı-TÜBİTAK.
- Ortaylı, N., Yagan, Y. ve Kurul, N. (2021). Okulları açık tutmak neden salgın yönetiminin önceliği olmalıdır? İçinde *COVID-19 salgını ve okulların eğitime açılması*. İstanbul: Türk Toraks Derneği.
- Öndör, E. (2022). COVID-19 Salgınında öğretmenlerin uzak eğitime ilişkin deneyimleri. *Milli Eğitim*, 51 (233),399-418.
- Özçelik, D. A. (1998). *Eğitim programları ve öğretim*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Özer, M. ve Suna, E.H. (2020). Covid-19 salgını ve eğitim içinde *küresel salgının anatomisi insan ve toplumun geleceği* (Eds. M. Şeker, A. Özer ve C. Korkut). Ankara: TÜBA Yayınları.
- Öztürk, F. (2020). Koronavirüs aşısının bulunması neden uzun sürüyor? <https://www.bbc.com/turkce/haberler-dunya-52310229> (Erişim: 15. 11. 2021).
- Senemoğlu, N. (2020). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Seongnam, S. L. (2021). Metaverse: revolution of human×space×time (IS-115) [Internet] [cited 2021 Nov 29]. Available from: https://spri.kr/posts/view/23165?code=issue_reports.
- Sezgin, S. ve Fırat, M. (2020). Covid-19 pandemisinde uzaktan eğitime geçiş ve dijital uçurum tehlikesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6 (4), 37-54.
- Shaikh, G. ve Özdaş, F. (2022). Uzaktan eğitim sürecinde İngilizce öğretmenlerinin görüşlerinin

- değerlendirilmesi: Nitel Bir Analiz. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7 (1), 59-91.
- Şad, S. N. ve Nalçacı, Ö. İ. (2015). Öğretmen adaylarının eğitimde bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmaya ilişkin yeterlilik algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (1), 177-197.
- Şahin, L., Çiçekler, A. N. ve Ertürk, M. A. (2020). Kovid-19 küresel salgın sürecinde İstanbul Üniversitesi uzaktan eğitim uygulamalarına genel bir bakış. *İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Dergisi*, 40, 889-930.
- Tanhan, F. ve Özok, İ. H. (2021). Okul yöneticilerinin pandemi sürecinde uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri (Eds: F. Tanhan ve H.İ. Özok) içinde, *Pandemi ve Eğitim* (ss.59-102). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tuncer, M. ve Taşpınar, M. (2008). Sanal ortamda eğitim ve öğretimin geleceği ve olası sorunlar. *Sosyal Bilimler Dergisi*, X (1), 25-144.
- Türker, A. ve Dündar, E. (2020). Covid-19 pandemi sürecinde eğitim bilişim ağı (eba) üzerinden yürütülen uzaktan eğitimlerle ilgili lise öğretmenlerinin görüşleri. *Millî Eğitim*, 49 (1), 323-342.
- TÜSİAD (2021). *Covid-19 Etkisinde Türkiye’de Eğitim*. İstanbul: TÜSİAD Yayınları.
- Uçar, H. (2016). *Uzaktan eğitimde motivasyon stratejilerinin öğrenenlerin ilgileri, motivasyonları, eylem yeterlikleri ve başarıları üzerine etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ülger, K. (2021). Uzaktan eğitim modelinde karşılaşılan sorunlar-fırsatlar ve çözüm önerileri. *International Journal of Contemporary Educational Studies*, 7 (1), 393-412.
- Ünsal, S. ve Nacar, D. (2022). Pandemi sürecinde öğretmen (Eds. N. Çeliköz ve A. Türkan) içinde, *Covid-19 pandemi sürecinin eğitim ve eğitim programlarına yansımaları* (ss.131-160). Ankara: İksad Yayınları.
- Yahşi, Ö. ve Kırkıç, K. A. (2020). Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi. *Turkish Studies*, 15 (5), 3827-3847.
- Yang, Q., Zhao, Y., Huang, H. and Zheng, Z. (2022). Fusing blockchain and AI with metaverse: A Survey (pp. 1-15). <https://arxiv.org/pdf/2201.03201.pdf>.
- Yıldız, A. ve Vural, R. A. (2021). *Covid-19 pandemisi ve derinleşen eğitim eşitsizlikleri*. Türk Tabipler Birliği Covid-19 Pandemisi Altıncı Ay Değerlendirme Raporu.
- Yolcu, H. ve Kurt, M. (2021). Uzaktan eğitim sürecinde eba canlı derslerle ilgili öğretmenlerin görüşleri. *Ekev Akademi Dergisi*, 25 (87), 241-262.

Etik, Beyan ve Açıklamalar

1. Etik Kurul izni ile ilgili;

Bu çalışmanın yazar/yazarları, Fırat Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nun tarih 30.09.2021 sayı 20 ve karar 16 ile etik kurul izin belgesi almış olduklarını beyan etmektedir.

2. Bu çalışmanın yazar/yazarları, araştırma ve yayın etiği ilkelerine uyduklarını kabul etmektedir.

3. Bu çalışmanın yazar/yazarları kullanmış oldukları resim, şekil, fotoğraf ve benzeri belgelerin kullanımında tüm sorumlulukları kabul etmektedir.

4. Bu çalışmanın benzerlik raporu bulunmaktadır.
