


Article Arrival : 02/12/2020

Published : 10.01.2021

Doi Number  <http://dx.doi.org/10.26449/sssj.2854>Reference  Özdemir, M., Karavardar, A. & Özkan, M. (2021). "Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitimle Muhasebe Dersleri Alan Öğrencilerin Uzaktan Eğitim Algılarının Değerlendirilmesi" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:7, Issue:76; pp:07-19.

PANDEMİ SÜRECİNDE UZAKTAN EĞİTİMLE MUHASEBE DERSLERİ ALAN ÖĞRENCİLERİN UZAKTAN EĞİTİM ALGILARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Evaluation of Distance Education Perceptions of Students Taking Accounting Courses With Distance Education During Pandemic Process

Dr. Öğr. Üyesi Murat ÖZDEMİR

Giresun Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Maliye Bölümü, Giresun/TURKEY
<https://orcid.org/0000-0001-6608-6511>

Doç. Dr. Alper KARAVARDAR

Giresun Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İşletme Bölümü, Giresun/TURKEY
<https://orcid.org/0000-0001-7330-4038>

Doç. Dr. Mustafa ÖZKAN

Giresun Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İşletme Bölümü, Giresun/TURKEY
<https://orcid.org/0000-0002-4439-2531>

ÖZET

2019 yılı sonlarında, Çin'in Wuhan kentinde Covid-19 vakasının ilk ortaya çıkmasıyla dünya yeni bir toplumsal döneme geçti. Başlangıçta hızlıca kontrole alınacağı düşünülen salgın, sonrasında ciddi boyutlara ulaşarak, birkaç ay içerisinde tüm dünyaya yayıldı. Bu nedenle, Dünya Sağlık Örgütü Mart 2020 tarihinde, bu salgını "pandemi" olarak ilan etti. Pandemi ile birlikte başlayan bu süreç, insanları sadece sağlık açısından değil, bunun yanında sosyal, ekonomik ve eğitim açısından da etkilemiştir. Pandeminin eğitime getirdiği en önemli değişim, yüz yüze eğitimin terk edilmesi ve zorunlu olarak uzaktan eğitim modeline geçilmesidir. Tüm dünyada olduğu gibi, Türkiye'de de uzaktan eğitim uygulamalarına bütün eğitim-öğretim kurumlarınca geçiş yapılmıştır. Bu ani geçiş eğitim kurumlarının uzaktan eğitime hazırlıksız yakalanmalarına neden olmuştur. Bu çalışmada, Covid-19 pandemi süreci ile birlikte uzaktan eğitime geçen yükseköğretim öğrencilerinin yüz yüze eğitimle uzaktan eğitim arasındaki farklılıklara bağlı olarak, ders işleniş ve öğrenme verimliliklerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla, Giresun Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi'nin "işletme", "iktisat" ve "kamu yönetimi ve siyaset bilimi" bölümlerinde uzaktan eğitimle muhasebe dersleri alan öğrencilere anket uygulanmıştır. 295 anket değerlendirmeye tabi tutulmuş, veriler SPSS.24 paket programı ile analiz edilmiştir. Veri analizinde, frekans dağılımları ve kurulan hipotezlere parametrik ve non-parametrik hipotez testler uygulanmıştır. Çalışmanın bulgularına göre, cinsiyet, eğitim alınan bölüm, yaşanan yer ve not ortalaması değişkenleri açısından anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Muhasebe eğitimi, Uzaktan eğitim, Yükseköğretim, Pandemi, Covid-19

JEL kodları: M41, M40

ABSTRACT

In late 2019, with the first appearance of the Covid-19 case in Wuhan, China, the world entered a new social era. The epidemic, which was thought to be taken under control quickly in the beginning, reached serious dimensions and spread all over the world within a few months. Therefore, the World Health Organization declared this epidemic as a "pandemic" in March 2020. The process that started with this pandemic affected people not only in terms of health but also in terms of social, economic and education. The most important change brought by the pandemic to education is the abandonment of face-to-face education and a mandatory transition to the distance education model. As with all over the world, Turkey is also in transition made by the institutions to education for all distance education applications. This sudden transition caused educational institutions to be unprepared for distance education. In this study, it was aimed to evaluate the teaching and learning efficiency of higher education students who started distance education with the Covid-19 pandemic process, depending on the differences between face-to-face education and distance education. For this purpose, a questionnaire was

applied to students taking accounting courses with distance education in the departments of "business", "economics" and "public administration and political science" of Giresun University, Faculty of Economics and Administrative Sciences. 295 questionnaires were evaluated and the data were analyzed with SPSS.24 package program. In data analysis, parametric and non-parametric hypothesis tests were applied to frequency distributions and established hypotheses. According to the findings of the study; Significant differences were found in terms of gender, department of education, place of residence and grade point average variables.

Keywords: Accounting education, Distance education, Higher education, Pandemic, Covid-19

JEL codes: M41, M40

1. GİRİŞ

Aralık 2019'dan itibaren Çin'in Wuhan kentinde başlayıp, dalga dalga artarak tüm dünyayı etkisi altına alan Covid-19 virüsü, Mart 2020 tarihinden itibaren Türkiye'de görülmeye başlamış ve aynı tarihlerde Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) tarafından bu salgın "pandemi" olarak ilan edilmiştir. Salgın, sadece insanların sağlığını tehdit etmekle kalmamış; bunun yanı sıra sosyal, kültürel ve ekonomik hayatı adeta felç etmiştir. Salgının en çok etkilediği alanlardan birisi de kuşkusuz eğitim-öğretim hayatıdır. İlan edilen pandemiyle birlikte, dünyada olduğu gibi Türkiye'de de eğitime ara verilmiş, çeşitli alternatif yöntemlerle kesintiye uğrayan eğitim-öğretim hayatının devam etmesi için çalışmalar yapılmıştır. Bunun için, Yükseköğretim Kurumu (YÖK) üniversitelerde uzaktan eğitimin başlaması ve yaygınlaştırılması için gerekli desteği sağlayarak, üniversitelerin hızlı bir şekilde uzaktan eğitim sistemine adapte olmalarına olanak veren uygulamaları hayata geçirmiştir.

Tüm dünyada olduğu gibi Türkiye'deki eğitim sistemi de uzaktan eğitime hiç yabancı değildir. Ülkede uzaktan eğitim uygulamaları ilk olarak 1970'li yıllarda orta öğretim düzeyinde, daha sonra 1980'li yıllardan itibaren de yükseköğretim düzeyinde verilmeye başlanmıştır. Pandemiden dolayı hayata geçirilen uzaktan eğitim sistemine adaptasyon, bu konudaki tecrübeler sayesinde kolayca sağlanmıştır. Ancak yine de bazı sorunlar baş göstermiş, teknik altyapı, eğitmen ve öğrenci gibi unsurlar bu sorunların kaynağını oluşturmuştur. Uzaktan eğitimle ilgili sorunların belirlenmesi ve çözümü, yine bu konularda yapılacak çalışmalarla ortaya konulabilecektir. Dolayısıyla bu yönde yapılan çalışmada, pandemi döneminde uzaktan eğitim yöntemiyle muhasebe derslerinden birini alan öğrencilerin uzaktan eğitim sistemi hakkındaki düşünceleri ve bilgi teknolojilerine uyumları tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu amaçla, Giresun Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, "İktisat", "İşletme" ve "kamu yönetimi ve siyaset bilimi" bölümlerinde uzaktan eğitimle çeşitli muhasebe dersleri alan öğrencilere anket uygulanmıştır. Elde edilen veriler SPSS 24 paket programıyla analiz edilerek yorumlanmıştır.

2. LİTERATÜR TARAMASI

Serçemeli ve Kurnaz (2020a) çalışmalarında, Covid-19 pandemi döneminde muhasebe eğitimi veren akademisyenlerin, uzaktan eğitim sistemi hakkındaki algılarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu bağlamda Türkiye'deki devlet ve vakıf üniversitelerinde muhasebe alanındaki akademisyenlere anket uygulamışlar, anket sonucu elde edilen verilere frekans ve yüzde gibi tanımlayıcı istatistiksel yöntemler kullanmışlardır. Çalışmaları sonucunda, akademisyenlerin uzaktan eğitim sistemini benimsemedikleri, sistemin kullanımına yönelik yeterlilik konusunda ise herhangi bir sorun yaşamadıkları tespit edilmiştir. Ayrıca, eğitmen ve öğrenci arasında etkileşim eksikliği, teori ve uygulamanın bir arada sunulmaması gibi olumsuz faktörlerin giderilebilmesi ve muhasebe eğitiminin daha başarılı olabilmesi için hem uzaktan hem de geleneksel eğitim yöntemlerinden yararlanılması gerektiği önerilmiştir.

Yılmaz Altuntaş vd. (2020), Covid-19 pandemi sürecinde Türkiye'de hizmet veren devlet ve vakıf üniversitelerinde çeşitli uzaktan eğitim platformlarıyla öğrenimlerine devam eden öğrencilerin öğrenim deneyimlerine ilişkin algı düzeylerini tespit etmeye çalışmışlar ve bu amaçla 180 katılımcıya çevrimiçi anket uygulamışlardır. Çalışmalarında; uzaktan eğitimin öğrencilerin teknik becerilerini artırdığı, sürece uyum sağlamalarını kolaylaştırdığı belirlenirken, öğrencilerin kurumlarının uzaktan eğitim platformlarından memnun oldukları, ancak sosyal ilişkiler açısından memnun olmadıkları tespit edilmiştir.

Durak, Çankaya ve İzmirli (2020), Covid-19 pandemisinde Türkiye'deki üniversitelerin uzaktan eğitime geçişleriyle ilgili yapmış oldukları çalışmaları, tarama yöntemi kullanarak incelemiştir. Anket yoluyla yapılan çalışmanın evreni Türkiye'de bulunan 208 üniversite olup bunlardan 33 üniversiteye ulaşmışlardır. Çalışmanın bulgularına göre, üniversitelerde çoğunlukla "Moodle" ve "ALMS" öğrenme yönetim sistemleri kullanılmaktadır. Canlı ders yazılımlarından ise "Big Blue Button" ve "Perculus" en çok

kullanılan yazılımlardır. Ayrıca derslerin senkron olarak yürütüldüğü üniversite sayısı ise sadece 6 olarak belirlenmiştir.

Başaran vd. (2020) çalışmalarında, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından uygulamaya konulan uzaktan eğitim sistemine ilişkin veli, öğretmen ve öğrencilerin görüşlerini tespit etmeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini; Gaziantep ilindeki devlet okullarında öğrenim gören 80 öğrenci, 80 veli ve 80 öğretmendir. Nitel desen kapsamında yapılan çalışmada, durum çalışması modeli yöntem olarak kullanılmıştır. Daha sonra yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanan veriler, içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda, pandemi boyunca eğitimin aksamaması için kullanılan uzaktan eğitimin faydalı olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte etkileşimin sınırlı olması, derslere öğrencilerin aktif olarak katılamaması, bireysel farklılıklara göre ayarlanamaması, teknik sorunlar yüzünde derslere girişlerde problemler yaşanması gibi konularda eksikliklerin olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca altyapı, fırsat eşitsizliği, materyallerin geliştirilmesi ve iyileştirilmesi gerektiğine vurgu yapmışlardır.

Sarıtaş ve Barutçu (2020). Pamukkale Üniversitesinde öğrencilerin çevrimiçi öğretime hazır olup olmadığını tespit edebilmek için Hung (2010) tarafından geliştirilen “Çevrimiçi Öğrenmeye Hazır Bulunuşluluk” ölçeğini kullanmışlardır. Araştırma sonucuna göre; öğrencilerin genel anlamda çevrimiçi öğrenime hazır bulunuşluluklarının olduğu, ancak öğrencilerin kendilerini online öğrenme kontrolleri bakımından yetersiz gördükleri, hazır bulunuşlulukta daha önce çevrimiçi ders alınıp alınmamasının etkili olduğu belirlenmiştir.

Serçemeli ve Kurnaz (2020b) çalışmalarında, pandemi sürecinde aktif olarak uzaktan eğitim sistemiyle muhasebe derslerini gören öğrencilerin uzaktan eğitime ilişkin düşünceleri, uzaktan eğitimle ilgili öz yeterlilikleri ve uzaktan eğitimle alınan muhasebe derslerine ait görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu doğrultuda, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesinde Sağlık Yönetimi Bölümünde eğitim gören ve en az bir muhasebe dersi almış öğrencilere anket uygulamışlardır. Anket yoluyla toplanan veriler, SPSS programıyla frekans ve yüzde gibi tanımlayıcı istatistiklerle analiz edilmiştir. Buna göre, öğrenciler tarafından uzaktan eğitim sisteminin çok fazla benimsenmediği, öğrencilerin sistemin kullanımıyla ilgili öz yeterliliklerinde herhangi bir problem olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca, ders kayıtlarının tekraren izlenebilmesi, esnek eğitim olanakları ve zaman tasarrufu gibi olumlu yönlerinin olduğu, internete ulaşma ve öğretmenle iletişimdeki güçlük, Asosyallik hissi vermesi gibi olumsuz yönlerine de vurgu yapılmıştır.

Sangster, Stoner ve Flood (2020), 45 farklı ülkede muhasebe eğitimi veren toplam 66 katılımcı ile nitel bir araştırma yapmışlardır. Çalışmaya göre, akademik düzeyde eğitim veren alanların stres eşiklerin normal zamanlara göre daha düşük olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, akademik alanda öğretim, öğrenme, öğrenci destekleme, araştırma ve hizmet gibi birçok kategoride pandemiyle yüzleşmek gerektiğini, iç hesap yapılarak bazı dinamiklerin düzeltilmesi gerektiğini tespit etmişlerdir. Bu doğrultuda ise üniversite eğitim strateji ve yöntemlerinin yeniden değerlendirilebilmesi ve geliştirilmesi için çeşitli öneriler sunmuşlardır. Muhasebe eğitimi veren akademisyenler, farklı ülkelerden olsalar da, bu sürece gösterdikleri tepki ve reaksiyonların benzer olduğu görülmüştür.

Johnson, Veletsianos ve Seaman (2020), salgının ilk haftalarında Amerika Birleşik Devletleri'ndeki kamu ve özel öğretim kurumlarında pandemi sebebiyle uzaktan öğretime hızlı geçişi araştırmışlardır. Çalışmanın örneklemini ABD'deki 987 fakülte ve fakülte yöneticileri oluşturmuştur. Birkaç istisna dışında neredeyse tüm kurumların, acil durum öğretim ve öğrenme yaklaşımlarına hızlıca geçildiği belirlenmiştir. Çalışmaya göre; fakülte yöneticileri, bu süreçte çevrimiçi öğretim deneyimi olan ve olmayan öğretim üyelerinin çevrimiçi öğretime odaklandığını ve çevrimiçi öğretim deneyimi olmayan öğretim üyelerinin çevrimiçi öğretmeyi öğrenme sürecinde olduklarını ifade etmişlerdir. Özellikle, öğretmenlerin çevrimiçi dijital materyallere ve evden çalışma rehberliklerine ihtiyaçlarının olduğu vurgulanmıştır.

Dhawan (2020), pandemi ile Hindistan eğitim kurumlarının uzaktan eğitime geçiş sürecinde çevrimiçi eğitime adaptasyonun zorluklarını ele almıştır. Geleneksel pedagojik yaklaşımlarını değiştirmeye isteksiz olan birçok akademik kurumun, tamamen çevrimiçi öğretme-öğrenmeye geçtiği bu sürecin SWOT analizini yapmıştır. Bu analizle, çevrimiçi öğrenmenin önemi ve kriz anında uzaktan eğitim modellerinin güçlü-zayıf yönleri, sistemin fırsat ve tehditleri ortaya konmaya çalışılmıştır. Çalışma sonuçlarına göre, yenilikçi iletişim teknolojilerini içeren uzaktan eğitim metotları, tüm kesimlerin motivasyonlarını artırabilir. Yani, uzaktan eğitim yöntemleri, öğrenme-öğretme etkinliklerini destekler ve kolaylaştırır. Ancak kullanılacak teknoloji türlerinin, artılarının ve eksilerinin tartışılmasına ve potansiyellerinin değerlendirilmesine gerek vardır. Bu bağlamda, farklı uzaktan eğitim yöntemlerinin de araştırılması ve ortaya konulması gerekir.

Dhawan'a göre, kullanılacak eğitim teknolojileri, eğitim verilen birimin spesifik özelliklerine göre değerlendirilmeli, teknolojinin benimsenmesinin amacı ve bağlamı hakkında uygun bir netlik olmalıdır.

3. METODOLOJİ

Bu kısımda, çalışmanın amacı ve önemi, kapsamı ve yöntemi, güvenilirlik analizi ve elde edilen bulguların değerlendirilmesi sırasıyla ele alınacaktır.

3.1. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmada, Covid-19 pandemi süreci ile birlikte uzaktan eğitime geçen yükseköğretim öğrencilerinin yüz yüze eğitimle uzaktan eğitim arasındaki farklılıklara bağlı olarak, ders işleniş ve öğrenme verimliliklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bunun için lisans eğitiminde çeşitli muhasebe derslerinden en az bir dersi almış öğrencilerin, Covid-19 pandemi döneminde, uzaktan eğitimle aldıkları muhasebe derslerine ait görüşleri değerlendirilmiştir. Pandemi ile birlikte, tüm eğitim kurumlarında aniden başlayan uzaktan eğitimin, eğitim sisteminde ortaya çıkardığı değişimlerin ve eksik olan yönlerin belirlenmesi önemlidir. Pandeminin ne zaman sona ereceği bilinmemekle birlikte, uzaktan eğitim sisteminin, yeni normaller arasında olacağı düşünülmektedir. Uzaktan eğitimde verimliliğin ve etkinliğin artırılabilmesi için sistemin aksaklıkların giderilmesi, sistemin mükemmelleştirilmesi için zorunludur.

3.2. Çalışmanın Kapsamı ve Yöntemi

Çalışmanın evrenini, Giresun Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi'nin çeşitli bölümlerinde eğitim alan öğrenciler oluşturmaktadır. Anket formu oluşturulurken, Serçemeli ve Kurnaz'ın (2020), Gürer vd. (2016) ve Serçemeli (2017) çalışmalarından derledikleri ölçekten yararlanılmıştır. Anket formu, 14 demografik ve 17 ölçek ifadeden (toplam 31 ifade) oluşmaktadır. Ölçek ifadeleri 5'li Likert türünde olup; bunlar, 1. Kesinlikle Katılmıyorum, 2. Katılmıyorum, 3. Kararsızım, 4. Katılıyorum ve 5. Kesinlikle Katılıyorum şeklindedir.

Araştırma kapsamında, işletme, iktisat ve kamu yönetimi bölümlerinde eğitim alan 317 öğrenciye anket uygulanmıştır. Anketler formlarından 22 tanesi geçersiz kabul edilmiş ve toplamda 295 anket değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Veriler, SPSS.24 paket programı ile analiz edilmiştir. Veri analizinde, frekans dağılımları ve hipotezler için parametrik ve non-parametrik hipotez test yöntemleri kullanılmıştır.

Bu araştırmanın etik kurul izni, Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler, Fen ve Mühendislik Bilimleri Araştırmaları Etik Kurulu'nun 02 Eylül 2020 tarih ve 2020-02/3 sayılı etik kurul kararı ile alınmıştır.

4. ÇALIŞMANIN BULGULARI

Çalışmaya ait bulgular, hipotezler ve analiz sonuçları bu başlık altında olacaktır.

4.1. Çalışmanın Frekans Dağılımları

Tablo 1'de araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özelliklerinin frekans dağılımları verilmiştir.

Tablo 1: Demografik Özellikler

	N	%		N	%
Cinsiyet	295	100	Öğrenim Gördüğü Bölüm	295	100
Erkek	165	55,9	Kamu Yönetimi (N.Ö)	65	22,0
Kadın	130	44,1	Kamu Yönetimi (İ.Ö)	58	19,7
Alınan Muhasebe Dersi	295	100	İşletme (N.Ö)	48	16,3
Genel Muhasebe	135	45,8	İşletme (İ.Ö)	38	12,9
Şirketler Muhasebesi	84	28,5	İktisat (N.Ö)	56	19,0
Maliyet Muhasebesi	8	2,7	İktisat (İ.Ö)	30	10,2
Dönem Sonu İşlemleri	68	23,1	Not Ortalaması	295	100
Yaşadığı Yer	295	100	2,00'den az	7	2,4
Büyükşehir	92	31,2	2,00-2,50 arası	66	22,4
İl	74	25,1	2,51-3,00 arası	124	42,0
İlçe	79	26,8	3,01-3,50 arası	92	31,2
Kasaba	8	2,7	3,51 ve üzeri	6	2,0
Köy	42	14,2			

Tablo 1'den görüldüğü üzere katılımcıların % 55,9'u erkek, %44,1'i kadınlardan oluşmaktadır. Bölüm bazında değerlendirildiğinde katılımcıların toplamda %41,7'si Kamu Yönetimi, 29,2'si İşletme, 29,2'si İktisat bölümlerinde öğrenim görmektedir. Katılımcılar tarafından alınan muhasebe dersi açısından bakıldığında %45,8'i genel muhasebe, %28,5'i şirketler muhasebesi, %2,7'si maliyet muhasebesi ve %23,1'i dönem sonu işlemleri muhasebesidir. Diğer yandan katılımcıların %31,2'si büyükşehirde, %25,1'i il merkezinde, %26,8'i ilçede, %2,8'i kasabada ve %14,2'si de köyde ikamet etmektedir. Katılımcıların not ortalamaları incelendiğinde %2,4'ünün 2,00'dan az, %22,4'ünün 2,00-2,50 arası, %42'sinin 2,51-3,00 arası, %31,2'sinin 3,01-3,50 arası ve %2'sinin 3,51 ve üzeri olduğu görülmektedir.

Tablo 2'de Katılımcıların mobil internet paketi kullanım durumlarının frekans dağılımları verilmiştir.

Tablo 2: Mobil İnternet Paket Kullanım Durumları

Öğrencilerin mobil internet paketi kullanım durumu	N	%
Mobil internet paketi kullananlar	263	89,2
Mobil internet paketi kullanmayanlar	32	10,8
Toplam	295	100

Tablo 2'de görüldüğü üzere katılımcıların %89,2'si mobil internet paketi kullanırken, %10,8'si mobil internet paketi kullanmamaktadır.

Tablo 3'de katılımcıların uzaktan eğitim derslerini takip etme sıklığının frekans dağılımları verilmiştir.

Tablo 3: Uzaktan Eğitim Derslerinin Takip Edilme Sıklığı

Öğrencilerin uzaktan eğitim derslerini takip etme aralığı	N	%
Her gün	80	27,1
İki günde bir	104	35,3
Haftada bir	90	30,5
Ayda bir	15	5,1
Hiçbir zaman	6	2,0
Toplam	295	100

Tablo 3'ten görüldüğü üzere katılımcıların uzaktan eğitim derslerini takip etme sıklıkları incelendiğinde %27,1'i her gün, %35,3'ü iki günde bir, %30,5'i haftada bir, %5,1'i ayda bir takip ederken, %2'si hiçbir zaman takip etmemektedir.

Tablo 4'te katılımcıların uzaktan eğitim derslerini izlerken tercih ettikleri yöntemlerin frekans dağılımları verilmiştir.

Tablo 4: Ders Takibinde Tercih Edilen Yöntemler

Öğrencilerin Muhasebe derslerinin izlenmesinde tercih edilen yöntem	N	%
Çevrimiçi	36	12,2
Çevrimdışı	24	8,1
Çevrimiçi-Çevrimdışı	68	23,1
Derslerin sınıf ortamında takibi	167	56,6
Toplam	295	100

Tablo 4'ten görüldüğü üzere katılımcıların %12,2'si çevrimiçi, %8,1'i çevrimdışı, %23,1'i hem çevrimiçi hem de çevrimdışı, %56,6'sı sınıf ortamında yüz yüze takip etmeyi tercih etmektedir.

Tablo 5'te katılımcıların muhasebe derslerini uzaktan eğitimle almak isteme sebeplerinin frekans dağılımları verilmiştir.

Tablo 5: Derslerin Uzaktan Eğitimle Alınmak İsteme Sebepleri

Muhasebe derslerini uzaktan eğitimle alma isteğinin sebebi	N	%
Derslerin alınabilmesinde zamanın esnek olmasını isterim	68	23,1
Okuldaki derslere her zaman katılamıyorum	18	6,1
Okuldaki ders işleyişinin sıkıcı olduğunu düşünüyorum	10	3,4
Okul ortamında derslere konsantre olamıyorum	75	25,4
Bir işte çalışıyorum bu nedenle derslere fiziksel olarak katılamıyorum	32	10,8
Diğer	92	31,2
Toplam	295	100

Tablo 5'te görüldüğü üzere; katılımcıların %23,1'i uzaktan eğitimde zamanın esnek olmasını, %6,1'i okuldaki derslere her zaman katılamamalarını, %3,4'ü okuldaki ders işleyişinin sıkıcı olmasını, %25,4'ü okul ortamında derslere konsantre olamamalarını, %10,8'i bir işte çalışmalarını ve %31,2'si ise diğer nedenleri muhasebe derslerini uzaktan eğitim yoluyla almayı istemelerinin sebepleri olarak görmektedir.

Tablo 6'da katılımcıların muhasebe derslerini uzaktan takip etmenin olumsuz yönlerini gösteren frekans dağılımları verilmiştir.

Tablo 6: Dersleri Uzaktan Takip Etmenin Olumsuz Yönlerine İlişkin Görüşler

Muhasebe derslerini uzaktan takip etmenin olumsuz yönleri	N	%
Her zaman internete ulaşamaması	94	31,9
Teknik sorunlarla karşılaşılması	66	22,4
Bireyselleşememek	16	5,4
Sosyal ortamlardan uzak kalınması	16	5,4
Anlaşılmayan konuların sorulamaması	82	27,8
Diğer	21	7,1
Toplam	291	100

Tablo 6'ya göre; katılımcıların %31,9'u internete her zaman ulaşamamayı, %22,4'ü teknik sorunlarla karşılaşmayı, %5,4'ü bireyselleşememeyi, %5,4'ü sosyal ortamlardan uzak kalınmasını, %27,8'i anlaşılmayan konuların sorulamamasını ve %7,1'i diğer sebepleri muhasebe derslerini uzaktan takip etmenin olumsuz yönleri olarak görmektedir.

Tablo 7'de katılımcıların uzaktan eğitim derslerinin süresinin tercihlerine ilişkin görüşlerinin frekans dağılımları verilmiştir.

Tablo 7: Uzaktan Eğitimle Alınan Derslere Ait Süre Tercihleri

Uzaktan eğitimle anlatılan derslerin süresinin tercihi	N	%
5-15 dk. arası	12	4,1
16-25 dk. arası	195	66,1
26 dk. ve üzeri	88	29,8
Toplam	295	100

Tablo 7'ye göre; katılımcıların %4,1'i 5-15 dk arası, %66,1'i 16-25 dk. arası ve %29,8'i 26 dk. ve üzeri sürelerde ders görmeyi istemektedirler.

Tablo 8'de katılımcıların uzaktan eğitime yönelik izlenimlerini gösteren frekans dağılımları verilmiştir.

Tablo 8: Katılımcıların Uzaktan Eğitime Yönelik İzlenimleri

Uzaktan eğitime yönelik izlenimi	N	%
İlgi çekici	64	21,7
Korkutucu	20	6,8
Sıkıcı	78	26,4
Gereksiz	25	8,5
Eğlenceli	28	9,5
Verimli	80	27,1
Toplam	291	100

Tablo 8'e göre; katılımların %21,7'si uzaktan eğitimi ilgi çekici, %6,8'i korkutucu, %26,4'ü sıkıcı, %8,5'i gereksiz, %9,5'i eğlenceli ve %27'i verimli olarak görmektedir.

Tablo 9'da katılımcıların uzaktan eğitimle aldıkları muhasebe derslerinin, pandemi sonrasında telafi dersleri yapılıp yapılmamasına yönelik görüşlerini gösteren frekans dağılımları verilmiştir.

Tablo 9: Pandemi Sonrası Telafi Dersi İstek Düzeyi

Uzaktan eğitimle aldığımız muhasebe derslerinin, pandemi sonrasında yüz yüze telafisinin yapılmasını ister misiniz?	N	%
Evet	123	41,7
Hayır	98	33,2
Kararsızım	74	25,1
Toplam	295	100

Tablo 9'a göre; katılımların %41,7'si pandemi sonrasında telafi derslerinin yapılmasını isterken, %33,2'si telafi dersleri yapılmasını istememektedir.

4.2. Çalışmanın Güvenilirlik Analizi

Elde edilen veriler, SPSS paket programı ile değerlendirilmiştir. Çalışmaya ait anket verileri faktör analizi ile değerlendirileceği için, veri yapısının faktör analizine uygun olup olmadığı değerlendirilmiş ve anket ifadelerine güvenilirlik testi yapılmıştır. Güvenilirlik testi sonuçları Tablo 10'da görülmektedir.

Tablo 10: Ölçeğe ait Güvenilirlik Analizi Test Sonucu

Standardize Edilmiş Cronbach Alpha Değeri	0,767
İfade Sayısı	17

Tablo 10'da görüldüğü üzere, Cronbach Alpha değeri 0,767'dir. Dolayısıyla, anketin faktör analizi için güvenilir olduğu kabul edilmektedir.

Faktör analizi yapılırken, varimax rotasyon yöntemi kullanılmıştır. Bartlett testi sonucu ve KMO test değeri Tablo 11'de görülmektedir.

Tablo 11: KMO ve Bartlett Test Değerleri

KMO Test Değeri	0,870
Bartlett Küresellik Testi	2251,529

Buna göre, Bartlett küresellik test sonucu 2251,529'dur. Bu bulgu, ölçülen değişkenlerin evren parametresinde çok değişkenli olduğunu göstermektedir. Ayrıca, Kaiser-Meyer-Olkin(KMO) değeri 0,870'dir. Ancak her bir maddenin faktör analizine uygunluk değerini gösteren MSA değerleri incelendiğinde anket setindeki 19, 23 ve 34. maddelerinin MSA değerleri 0,40'dan düşük olduğu için anketten çıkarılmıştır. Anketin daha güçlü hale gelmesi için faktör ağırlığı düşük olan bu tip değişkenlerin analizden çıkarılması gelenekseldir. Bununla birlikte, anketten gerekli değere sahip hangi maddelerin alınacağı konusunda bir fikir birliği yoktur. Bu çalışmada, MSA puanı 0,40'ın altında olan maddeler analize dâhil edilmemiştir. Ancak bu oranın 0,70 olduğunu söyleyen araştırmacılar da vardır (Durmuş vd. 2013: 87). Literatürde faktör haritasının oluşturulmasında alt kesme noktası olarak faktör yükünün 0.30 ile 0.40 arasında değiştiğine işaret eden farklı araştırmacılar da bulunmaktadır (Büyüköztürk, 2002: 473-474). "KMO" test değerine göre çalışmada kullanılan değişkenler, faktör analizi için "çok iyi" düzeydedir (Durmuş vd., 2013: 80). Genel bir değerlendirme olarak "KMO" test değeri; 0,50'nin altında ise değişkenlerin faktör analizine uygun olmadığı varsayılır. Ek olarak; "KMO" testi hakkında 0,50 zayıf, 0,60 orta, 0,70 iyi, 0,80 çok iyi, 0,90 mükemmellik olduğu varsayılmaktadır (Sharma, 1996: 116).

Tablo 12: Açıklanan Varyans Değeri

Component	Rotation Sums of Squared Loadings		
	Toplam	Varyans %	Kümülatif %
1	4,775	28,089	28,089
2	2,153	12,666	40,755
3	1,919	11,291	52,046
4	1,758	10,336	62,32

Tablo 12, kullanılan anketin boyutlarının sayısı ve açıklanan varyans değerleri hakkında bilgi vermektedir. 4 alt boyuttan oluşan bu yapıda; birinci faktör toplam varyansın %28,135'ine, ikinci faktör %12,672'sine, üçüncü faktör %11,382'sine ve dördüncü faktör ise %10,272'sine sahiptir. Kümülatif olarak ise anketteki ifadeler, varyansın %62,461'lik kısmını açıklama kapasitesine sahiptir.

4.3. Faktör Analizi

Çalışmaya ait verilerin faktör yükleri ve alt faktörlerin ağırlıkları Tablo 13'te verilmiştir. Tablo 13'te görüldüğü üzere, anket verileri 4 faktör altında toplanmıştır.

Tablo 13: Faktör Dağılımları ve Faktör Yükleri

İfadeler	Bileşen Yükleri			
	1	2	3	4
24. Muhasebe derslerinde uzaktan eğitim motivasyonumu artırır.	0,823			
30. Uzaktan eğitimle muhasebe derslerinin daha akılda kalıcı olacağını düşünüyorum.	0,820			
32. Uzaktan eğitimle ders anlatıldığında ders konularını daha iyi anlıyorum.	0,815			
29. Uzaktan eğitimle ders takibinin geleneksel yöntemlerden daha kolay olacağını düşünüyorum.	0,767			

28. Uzaktan eğitimle muhasebe dersleri geleneksel yöntemlere nazaran daha anlaşılır olduğunu düşünüyorum.	0,749			
26. Uzaktan eğitim, muhasebe derslerinde eğitici ile iletişimimizi kolaylaştırır.	0,711			
33. Uzaktan eğitim zamanımı daha verimli kullanmamı sağlamaktadır.	0,683			
25. Muhasebe derslerinde uzaktan eğitim araştırmacı ruhumu geliştirir.	0,557			
21. Üniversitemde uzaktan öğrenme sisteminde kullanılan yazılımları nasıl kullanacağımı bilmekteyim.		0,751		
22. Uzaktan öğrenme sürecinde alanımla ilgili internet kaynaklarını daha etkili bir şekilde kullanmaya başladım.		0,738		
27. Video kayıtlarını geri alma imkânı dersi öğrenmeme faydalı olmaktadır.		0,602		
16. Uzaktan eğitim merkezimiz, süreç başlangıcında sistemin kullanımıyla ilgili yeterli eğitim vermiştir.			0,861	
15. Uzaktan eğitim merkezimiz, ihtiyaç duyduğumda yeterli teknik destek sağlamaktadır.			0,756	
17. Uzaktan eğitim merkezimizin sistem ve uygulamalarını kullanımı kolaydır.			0,463	
18. Sistemin kullanılmasında teknik problemler yaşamamaktayım.				0,709
31. Muhasebe eğitiminde uzaktan eğitim kullanımı bana ek iş yükü getirmemektedir.				0,698
20. Çevrimiçi (online)/ uzaktan öğrenme sürecinde ödevlerimi hazırlama ve ders materyallerini kullanmada sorun yaşamamaktayım.				0,590

Tablo 13'ten anlaşılacağı üzere; birinci faktör 8 ifadeden (24, 30, 32, 29, 28, 26, 33 ve 25), ikinci faktör 3 ifadeden (21, 22 ve 27), üçüncü faktör 3 ifadeden (16, 15 ve 17) ve dördüncü faktör 3 ifadeden (18,31 ve 20) oluşmaktadır. Bu faktörler, faktör yükleri ve ifade ettikleri anlamlar dikkate alınarak aşağıdaki gibi isimlendirilmişlerdir.

- ✓ Faktör 1, *verimlilik*;
- ✓ Faktör 2, *entegrasyon*;
- ✓ Faktör 3, *merkezi yeterlilik*;
- ✓ Faktör 4, *öz yeterlilik*.

4.4. Çalışmanın Hipotezleri ve Hipotezlerin Test Edilmesi

Çalışmanın hipotezleri, hipotezlerin test edilmesinde kullanılan analizler ve analiz sonuçları bu bölümde verilmiştir. Çalışmanın hipotezleri aşağıdaki gibidir;

H₁: Cinsiyet değişkeni ile verimlilik arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır.

H₂: Cinsiyet değişkeni ile entegrasyon arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır.

H₃: Cinsiyet değişkeni ile merkezi yeterlilik arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır.

H₄: Cinsiyet değişkeni ile öz yeterlilik arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır.

H₅: Öğrenim Görmekte Olduğu Bölüm değişkeni ile verimlilik arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır.

H₆: Öğrenim Görmekte Olduğu Bölüm değişkeni ile entegrasyon arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır.

H₇: Öğrenim Görmekte Olduğu Bölüm değişkeni ile merkezi yeterlilik arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır.

H₈: Öğrenim Görmekte Olduğu Bölüm değişkeni ile öz yeterlilik arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır.

H₉: Alınan ders değişkeni ile verimlilik arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır.

H₁₀: Alınan ders değişkeni ile entegrasyon arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır.

H₁₁: Alınan ders değişkeni ile merkezi yeterlilik arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır.

H₁₂: Alınan ders değişkeni ile öz yeterlilik arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır.

- H₁₃:** Yaşanılan yer değişkeni ile verimlilik arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır.
- H₁₄:** Yaşanılan yer değişkeni ile entegrasyon arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır.
- H₁₅:** Yaşanılan yer değişkeni ile merkezi yeterlilik arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır.
- H₁₆:** Yaşanılan yer değişkeni ile öz yeterlilik arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır.
- H₁₇:** Not ortalaması değişkeni ile verimlilik arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır.
- H₁₈:** Not ortalaması değişkeni ile entegrasyon arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır.
- H₁₉:** Not ortalaması değişkeni ile merkezi yeterlilik arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır.
- H₂₀:** Not ortalaması değişkeni ile öz yeterlilik arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır.

Veri yapıları ve özellikleri göz önüne alınarak non-parametrik testlerle hipotezler değerlendirilmiştir. Bununla ilgili sonuçlar ise aşağıdaki başlıklar altında görülmektedir.

4.4.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Analiz Sonuçları

Cinsiyet değişkeni ile faktörler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 14’te görülmektedir.

Tablo 14: Cinsiyet Değişkenine ait Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Verimlilik	Entegrasyon	Merkezi Yeterlilik	Öz Yeterlilik
Mann-Whitney U	5264,000	8422,000	8528,000	7775,000
Wilcoxon W	13520,000	16937,000	17043,000	16290,000
Z	-7,372	-3,216	-3,059	-4,085
Asymp. Sig. (2-tailed)	0,000	0,001	0,002	0,000

Bu göre, cinsiyet değişkeni ile verimlilik boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ($p<0,005$). Dolayısıyla H_1 hipotezi kabul edilmiştir. Cinsiyet değişkeni ile entegrasyon boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ($p<0,005$). Dolayısıyla H_2 hipotezi kabul edilmiştir. Cinsiyet değişkeni ile merkezi yeterlilik boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ($p<0,005$). Dolayısıyla H_3 hipotezi kabul edilmiştir. Cinsiyet değişkeni ile öz yeterlilik boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ($p<0,005$). Dolayısıyla H_4 hipotezi de kabul edilmiştir. Buradan anlaşılacağı üzere, katılımcıların cinsiyetlerine göre tüm faktör boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Daha açık bir ifade ile cinsiyet değişkeninin, muhasebe dersleri için uzaktan eğitimin değerlendirilmesinde öğrencilerin farklı bakış açılarına sahip olmalarını etkilediği anlaşılmaktadır. Bu farklılıkları gösteren rank değerleri Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15: Cinsiyete Değişkenine ait Rank Değerleri

	I.Cinsiyet	N	Mean Rank
Verimlilik	Erkek	165	179,10
	Kadın	128	105,63
	Toplam	293	
Entegrasyon	Erkek	165	161,96
	Kadın	130	130,28
	Toplam	295	
Merkezi Yeterlilik	Erkek	165	161,32
	Kadın	130	131,10
	Toplam	295	
Öz Yeterlilik	Erkek	165	165,88
	Kadın	130	125,31
	Toplam	295	

Tablo 15, cinsiyet değişkeninin faktörlere ait rank sonuçlarını göstermektedir. Bu tabloya göre; verimlilik, entegrasyon ve merkezi yeterlilik boyutları açısından, erkek öğrencilerin kadınlardan uzaktan eğitim algılarının daha olumlu; öz yeterlilik boyutu açısından ise kadın öğrencilerin erkeklerden daha olumlu bakış açısına sahip oldukları söylenebilir.

4.4.2. Öğrenim Görülen Bölüm Değişkenine İlişkin Analiz Sonuçları

Öğrenim görülen bölüm değişkeni ile faktörler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla ölçeğin boyutlarına Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 16'da görülmektedir.

Tablo 16: Öğrenim Görülen Bölüm Değişkenine ait Kruskal Wallis Test Sonuçları

	Verimlilik	Entegrasyon	Merkezi Yeterlilik	Öz Yeterlilik
Chi-Square	11,617	22,592	24,389	9,190
df	5	5	5	5
Asymp. Sig.	0,040	0,000	0,000	0,102

Bu göre, öğrenim görülen bölüm değişkeni ile verimlilik boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ($p < 0,005$). Dolayısıyla H_5 hipotezi kabul edilmiştir. Öğrenim görülen bölüm değişkeni ile entegrasyon boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ($p < 0,005$). Dolayısıyla H_6 hipotezi kabul edilmiştir. Öğrenim görülen bölüm değişkeni ile merkezi yeterlilik boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ($p < 0,005$). Dolayısıyla H_7 hipotezi kabul edilmiştir. Öğrenim görmekte olduğu bölüm değişkeni ile öz yeterlilik boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($p > 0,005$). Dolayısıyla H_8 hipotezi reddedilmiştir. Öğrenim görmekte olduğu bölüm değişkeninin, muhasebe dersleri için uzaktan eğitimin değerlendirilmesinde öğrencilerin farklı bakış açılarına sahip olmalarını etkilediği anlaşılmaktadır. Bu farklıları gösteren rank değerleri Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17: Öğrenim Görülen Bölüm Değişkenine ait Rank Değerleri

	2.Öğrenim Görmekte Olduğu Bölüm	N	Mean Rank
Verimlilik	Kamu Yönetimi (NÖ)	65	138,03
	Kamu Yönetimi (İÖ)	58	139,86
	İşletme (NÖ)	48	169,96
	İşletme (İÖ)	38	162,78
	İktisat (NÖ)	56	154,04
	İktisat (İÖ)	30	111,43
	Toplam	295	
Entegrasyon	Kamu Yönetimi (NÖ)	65	158,17
	Kamu Yönetimi (İÖ)	58	132,95
	İşletme (NÖ)	48	182,46
	İşletme (İÖ)	38	170,53
	İktisat (NÖ)	56	117,98
	İktisat (İÖ)	30	127,43
	Toplam	295	
Merkezi Yeterlilik	Kamu Yönetimi (NÖ)	65	141,28
	Kamu Yönetimi (İÖ)	58	138,24
	İşletme (NÖ)	48	152,44
	İşletme (İÖ)	38	208,08
	İktisat (NÖ)	56	128,89
	İktisat (İÖ)	30	133,90
	Toplam	295	
Öz Yeterlilik	Kamu Yönetimi (NÖ)	65	166,68
	Kamu Yönetimi (İÖ)	58	142,41
	İşletme (NÖ)	48	149,29
	İşletme (İÖ)	38	160,16
	İktisat (NÖ)	56	140,38
	İktisat (İÖ)	30	115,10
	Toplam	295	

Tablo 17'ye göre; verimlilik boyutu için, kamu yönetimi bölümü hariç normal öğretim de okuyan öğrencilerin ikinci öğretim öğrencilerine göre daha olumlu düşündükleri söylenebilir. Entegrasyon boyutunda ise kamu yönetimi ve işletme bölümü normal öğretim öğrencilerinin ikinci öğretim öğrencilerinden daha olumlu, iktisat normal öğretim öğrencilerinin ise ikinci öğretim öğrencilerine göre daha olumsuz bakış açılarına sahip oldukları anlaşılmaktadır. Rank tablosu merkezi yeterlilik boyutu açısından incelendiğinde, kamu yönetimi normal öğretim öğrencileri ikinci öğretim öğrencilerinden daha olumlu, işletme ve iktisat bölümü ikinci öğretim öğrencileri ise aynı bölümlerin normal öğretim öğrencilerine göre daha olumlu bakış açılarına sahip oldukları görülmektedir. Öz yeterlilik boyutunda ise

kamu yönetimi ve iktisat bölümü normal öğretim öğrencileri ve işletme bölümü ikinci öğretim öğrencileri, aynı bölümlerin diğer öğretimlerinde okuyan öğrencilere göre daha olumlu bakış açılarına sahiptirler.

4.4.3. Alınan Ders Değişkenine İlişkin Analiz Sonuçları

Uzaktan eğitimde alınan muhasebe dersi değişkeni ile faktörler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 18’de görülmektedir.

Tablo 18: Alınan Ders Değişkenine ait Kruskal Wallis Test Sonuçları

	Verimlilik	Entegrasyon	Merkezi Yeterlilik	Öz Yeterlilik
Chi-Square	6,539	5,704	14,714	,105
df	3	3	3	3
Asymp. Sig.	0,088	0,127	0,002	0,991

Bu göre, alınan ders değişkeni ile verimlilik boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($p>0,005$). Dolayısıyla H_9 hipotezi reddedilmiştir. Alınan ders değişkeni ile entegrasyon arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($p>0,005$). Dolayısıyla H_{10} hipotezi reddedilmiştir. Alınan ders değişkeni ile merkezi yeterlilik boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ($p<0,005$). Dolayısıyla H_{11} hipotezi kabul edilmiştir. Öğrenim görmekte olduğu bölüm değişkeni ile öz yeterlilik boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($p>0,005$). Dolayısıyla H_{12} hipotezi reddedilmiştir. Alınan ders değişkeninin, muhasebe dersleri için uzaktan eğitimin değerlendirilmesinde, merkezi yeterlilik boyutu hariç öğrencilerin farklı bakış açılarına sahip olmalarını etkilemediği anlaşılmaktadır.

4.4.4. Yaşanılan Yer Değişkenine İlişkin Analiz Sonuçları

Yaşanılan yer değişkeni ile faktörler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 19’da görülmektedir.

Tablo 19: Yaşanılan Yer Değişkenine ait Kruskal Wallis Test Sonuçları

	Verimlilik	Entegrasyon	Merkezi Yeterlilik	Öz Yeterlilik
Chi-Square	8,104	11,309	10,049	20,052
df	4	4	4	4
Asymp. Sig.	0,088	0,023	0,040	0,000

Bu göre, yaşanılan yer değişkeni ile verimlilik boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($p>0,005$). Dolayısıyla H_{13} hipotezi reddedilmiştir. Yaşanılan yer değişkeni ile entegrasyon boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ($p<0,005$). Dolayısıyla H_{14} hipotezi kabul edilmiştir. Yaşanılan yer değişkeni ile merkezi yeterlilik boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ($p<0,005$). Dolayısıyla H_{15} hipotezi kabul edilmiştir. Yaşanılan yer değişkeni ile öz yeterlilik boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ($p<0,005$). Dolayısıyla H_{16} hipotezi kabul edilmiştir. Yaşanılan yer türünün, verimlilik boyutu hariç diğer boyutlarda muhasebe derslerinin uzaktan eğitimin değerlendirilmesinde öğrencilerin farklı bakış açılarına sahip olmalarını etkilediği anlaşılmaktadır. Bu farklıları gösteren rank değerleri Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 20: Yaşanılan Yer Değişkenine ait Rank Değerleri

	4.Yaşadığı Yer?	N	Mean Rank
Verimlilik	Büyükşehir	92	151,77
	İl	74	153,64
	İlçe	79	138,86
	Kasaba	8	72,00
	Köy	42	154,69
	Toplam	295	
Entegrasyon	Büyükşehir	92	132,73
	İl	74	173,72
	İlçe	79	138,18
	Kasaba	8	149,25
	Köy	42	154,38
	Toplam	295	
	Büyükşehir	92	164,41
	İl	74	155,46

Merkezi Yeterlilik	İlçe	79	138,25
	Kasaba	8	134,63
	Köy	42	119,79
	Toplam	295	
Öz Yeterlilik	Büyükşehir	92	140,05
	İl	74	181,73
	İlçe	79	145,54
	Kasaba	8	137,00
	Köy	42	112,69
	Toplam	295	

Tablo 20, yaşanan yer değişkeninin faktörlere ait rank sonuçlarını göstermektedir. Bu tabloya göre; merkezi yeterlilik boyutu için, büyük şehirde ikamet eden öğrencilerin, entegrasyon ve öz yeterlilik boyutlarında ise il merkezlerinde ikamet eden öğrencilerin, diğer yerleşim birimlerinde ikamet eden öğrencilere göre daha olumlu bakış açılarında sahip oldukları anlaşılmaktadır.

4.4.5. Not Ortalaması Değişkenine İlişkin Analiz Sonuçları

Not ortalaması değişkeni ile faktörler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla student-t testi yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 22’de görülmektedir.

Tablo 22: Not ortalaması Değişkenine ait t-Testi Sonuçları

	Verimlilik	Entegrasyon	Merkezi Yeterlilik	Öz Yeterlilik
F	0,557	3,481	0,009	0,030
df	10,887	8,092	10,570	10,840
Asymp. Sig.	0,562	0,033	0,593	0,116

Bu göre, not ortalaması değişkeni ile verimlilik boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($p>0,005$). Dolayısıyla H_{17} hipotezi reddedilmiştir. Not ortalaması değişkeni ile entegrasyon boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ($p<0,005$). Dolayısıyla H_{18} hipotezi kabul edilmiştir. Not ortalaması değişkeni ile merkezi yeterlilik boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($p>0,005$). Dolayısıyla H_{19} hipotezi reddedilmiştir. Not ortalaması değişkeni ile öz yeterlilik boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($p>0,005$). Dolayısıyla H_{20} hipotezi reddedilmiştir. Not ortalamasının, muhasebe dersleri için uzaktan eğitimin değerlendirilmesinde öğrencilerin farklı bakış açılarına sahip olmalarını entegrasyon boyutu dışında etkilemediği anlaşılmaktadır.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin yaklaşık %90’ı mobil internet paketi kullanmakta, dolayısıyla büyük çoğunluğunun uzaktan eğitim derslerini zaman ve mekândan bağımsız olarak takip edebileceği anlaşılmaktadır. Öğrencilerin, uzaktan eğitimi takip etme sıklıkları ise genel olarak yüksek seviyede olup sadece %2’lik bir kesimin uzaktan eğitim derslerini hiç takip edemedikleri tespit edilmiştir. Diğer yandan öğrencilerin yarısından fazlası yani %56’sı dersleri sınıf ortamında takip etmeyi tercih etmektedirler. Muhasebe derslerini uzaktan eğitimle almayı isteme nedenlerinin başında ise derslerin alınabilmesinde zamanın esnek olması, sınıf ortamında derslere konsantre olunamaması ve diğer etkenler sayılabilir. Öğrenciler, muhasebe derslerini uzaktan takip etmenin olumsuz yönlerini ise sırasıyla; her zaman internete ulaşamaması, anlaşılmayan konuların öğretmenlere sorulamaması ve teknik sorunlarla karşılaşılması olarak belirtmişlerdir. Yine öğrencilerin %66’sı uzaktan eğitimle anlatılan derslerin süresinin 16-25 dakika aralığında olmasını istedikleri anlaşılmaktadır. Bununla birlikte öğrencilerin %27’si uzaktan eğitim derslerini verimli, yaklaşık %26’sı ise sıkıcı bulmaktadır. Uzaktan eğitimle aldıkları muhasebe derslerinin, yüz yüze telafisinin yapılmasını isteyenlerin oranı yaklaşık %42 iken, istemeyenlerin oranı ise yaklaşık %33’tür. Bu konudaki kararsız katılımcılar ise %25’lik bir kesim oluşturmaktadır. Çalışmanın frekans analizi ile elde edilen bulgularının, Serçemeli ve Kurnaz(2020) tarafından, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi öğrencilerine yapılan çalışma ile temel düzeyde benzer sonuçları olduğu görülmüştür.

Çalışmadaki ölçek soruları faktör bazında değerlendirilmiş ve uzaktan eğitimle muhasebe alan öğrencilerin ders algılarının dört faktörde toplandığı belirlenmiştir. Bu faktörler, verimlilik, entegrasyon, merkezi yeterlilik ve öz yeterliliktir. Öğrencilerin likert ölçeğine göre sorulan ifadelerle verilen yanıtlardan cinsiyetlerine göre tüm faktör boyutları (verimlilik, entegrasyon, merkezi yeterlilik ve öz yeterlilik) arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerden kadın katılımcıların,

öz yeterlilik algılarının daha yüksek olduğu; diğer faktörler açısından ise erkek katılımcıların verimlilik, entegrasyon ve merkezi yeterlilik algılarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Uzaktan eğitim algısında cinsiyetin her faktör açısından önemli bir etken olduğu ve yine her faktör için anlamlı farklılıklara neden olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin, öğrenim görmekte oldukları bölümler açısından, öz yeterlilik boyutu hariç diğer boyutlarda anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Öğrencilerin, yaşadıkları yerlerin ise verimlilik boyutu hariç, entegrasyon, merkezi yeterlilik ve öz yeterlilik boyutlarında anlamlı farklılıklara yol açtığı görülmektedir. Ayrıca, uzaktan eğitim alan öğrencilerin not ortalamaları, entegrasyon boyutu açısından istatistiksel farklılıklara yol açmaktadır.

Uzaktan eğitim sisteminde, öğrenci-akademisyen arasındaki etkileşim yüz yüze derslerle kıyaslandığında daha düşüktür. Ders süreleri yüz yüze eğitime göre daha kısa olmasına rağmen birebir iletişimin az olması sebebiyle uzun ders saatleri verimliliği katkı yapmayacak, hatta düşürecektir. Ayrıca, uzaktan eğitimin tüm dersler için uygun olmadığı ve uzaktan eğitimle verilecek derslerin karakteristiğinin göz önünde tutulması gerekmektedir.

Sonuç olarak, uzaktan eğitim sisteminin daha etkili ve verimli olabilmesi için, sistemin teknik altyapısının geliştirilmesi, öğrencilerin ve eğitim veren akademisyenlerin bilgi teknolojilerine yetkinliğinin daha da artırılması, taraflarının görüşlerinin değerlendirilmesi tüm paydaşların çıkarına olacaktır.

KAYNAKÇA

Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu, E. ve Şahin, E. (2020). Korona Virüs (Covid-19) Pandemi Sürecinin Getirisi Olan Uzaktan Eğitimin Etkililiği Üzerine Bir Çalışma, *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi-AJER*, 5 (2), 179-209.

Büyüköztürk, Y. (2002). Faktör Analizi: Temel Kavramlar ve Ölçek Geliştirmede Kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32 (32) , 470-483.

Dhawan, S. (2020). Online Learning: A Panacea in the Time of COVID-19 Crisis. *SAGE Journals- Journal of Educational Technology Systems*. 49(1), 5-22.

Durak, G., Çankaya, S, ve İzmirli, S. (2020). Covid-19 Pandemi Döneminde Türkiye'deki Üniversitelerin Uzaktan Eğitim Sistemlerinin İncelenmesi, *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 14 (1), 787-809.

Durmuş, B., Yurtkoru, E.S. ve Çinko, M. (2013). *Sosyal Bilimlerde SPSS'le Veri Analizi*. Beta Yayınları, 5. Baskı., İstanbul.

Johnson, N., Veletsianos, G. ve Seaman, J. (2020). U.S. Faculty and Administrators' Experiences and Approaches in the Early Weeks of the COVID-19 Pandemic. *Online Learning Journal*. 24(2), 6-21.

Sangster A., Stoner, G. & Flood, B.(2020); Insights into Accounting Education in a COVID-19 World, *Accounting Education*. 29(5), 431-562.

Sarıtaş, E. ve Barutçu, S. (2020). Öğretimde Dijital Dönüşüm ve Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenmeye Hazır Bulunuşluluğu: Pandemi Döneminde Pamukkale Üniversitesi Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma, *İnternet Uygulamaları ve Yönetimi Dergisi*, 11 (1), 5-22.

Serçemeli, M ve Kurnaz, E (2020a) Covid-19 Pandemi Döneminde Akademisyenlerin Uzaktan Eğitim ve Uzaktan Muhasebe Eğitimine Yönelik Bakış Açılırları Üzerine Bir Araştırma, *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi (USBAD)*, 3 (3), 262-288.

Serçemeli, M, Kurnaz, E. (2020b). Covid-19 Pandemi Döneminde Öğrencilerin Uzaktan Eğitim ve Uzaktan Muhasebe Eğitimine Yönelik Bakış Açılırları Üzerine Bir Araştırma, *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik Araştırmalar Dergisi*, 4 (1), 40-53.

Sharma, S. (1996). *Applied Multivariate Techniques*. John Wiley & Sons, Inc.

Yılmaz Altuntaş, E., Başaran, M., Özeke, B ve Yılmaz, H. (2020). Covid-19 Pandemisi Sürecinde Üniversite Öğrencilerinin Yükseköğretim Kurumlarının Uzaktan Eğitime Yönelik Stratejilerine ve Öğrenme Deneyimlerine İlişkin Algı Düzeyleri, *Uluslararası Halkla İlişkiler ve Reklam Çalışmaları Dergisi*, 3 (2), 8-23.