

Uzaktan Eğitimde Öğrencilere Sunulan Olanakların, Uzaktan Muhasebe Eğitiminde Zorluk ve Fayda Algılamasına Etkisi¹

(Araştırma Makalesi)

The Effect on the Perception of Difficulty and Benefit in Distance Accounting Education of the Opportunities Offered to Students in Distance Education
Doi: 10.29023/alanyaakademik.1061880

Seçil ÖZTÜRK YÖNDEMLİ

Dr. Öğr. Üyesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çan Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu,
Uluslararası Ticaret ve İşletmecilik Bölümü,
secilozturk@comu.edu.tr
Orcid No: 0000-0002-3357-3214

Tuğdem SAYGIN YÜCEL

Dr. Öğr. Üyesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Biga Uygulamalı Bilimler Fakültesi,
Uluslararası Ticaret ve Lojistik Bölümü,
tugdemsayginyucel@comu.edu.tr
Orcid No: 0000-0002-0097-5604

Bu makaleye atıfta bulunmak için: Öztürk Yöndemli, S., & Saygın Yücel, T. (2022). Uzaktan Eğitimde Öğrencilere Sunulan Olanakların, Uzaktan Muhasebe Eğitiminde Zorluk ve Fayda Algılamasına Etkisi. *Alanya Akademik Bakış*, 6(2), Sayfa No.2413-2437.

ÖZET

Anahtar kelimeler:

Covid-19, Uzaktan Eğitim, Online Eğitim, Muhasebe Eğitimi

Makale Geliş Tarihi:
23.01.2022
Kabul Tarihi:
10.02.2022

Bu çalışmada, Covid-19 döneminde öğrencilerin uzaktan eğitimde derslerin işleme yöntemlerine yönelik bakış açıları ve uzaktan eğitim olanaklarının, uzaktan muhasebe eğitimine yönelik zorluk algılamasına ve fayda algılamasına olan etkisi araştırılmıştır. Ayrıca uzaktan eğitimin zorluk ile fayda algılaması arasındaki iki yönlü ilişkiler ve öğrencilerin demografik özelliklerine göre uzaktan eğitime yönelik algılamalarındaki farklılıklar araştırılmıştır. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi'nde 2020-2021 eğitim-öğretim yılı güz dönemi sonu itibarıyla uzaktan eğitim sürecinde en az bir muhasebe dersi almış öğrencilere anket uygulanmıştır. 459 öğrenciden geri dönüş alınmıştır. Elde edilen veriler, keşfedici faktör analizi ve yapısal eşitlik modeli ile analiz edilmiştir. Sonuçlara göre, öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik olanak algılamaları artarken, muhasebe eğitiminde uzaktan eğitimin zorluğuna yönelik algılamaları azalmakta, muhasebe eğitiminde uzaktan eğitimin faydalarına yönelik algılamaları artmaktadır. Öğrencilerde uzaktan eğitime yönelik olanak algılamaları; muhasebe eğitiminde uzaktan eğitimin zorluk algılamaları üzerinden fayda algısında ve muhasebe eğitiminde uzaktan eğitimin fayda algılamaları üzerinden zorluk algısında dolaylı etkiye sahiptir. Erkek öğrencilerin muhasebe eğitiminde uzaktan eğitimin fayda algılaması kadın öğrencilere göre daha yüksektir.

¹ Bu çalışma için Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Etik Kurulu'nun 08.04.2021 tarihli ve 07/17 sayılı kararınca "Etik Kurul Onayı" alınmıştır.

ABSTRACT**Keywords:**

Covid-19, Distance Education, Online Education, Accounting Education

This study aimed to investigate students' attitudes on the teaching methods of distance education courses and the effect of distance education opportunities on perception of distance accounting education difficulty and benefit during the pandemic (Covid-19) process. Furthermore, the two-way relations between the perception of difficulty and benefit of distance education and the differences in students' perceptions of distance education according to their demographic characteristics were investigated. A survey was applied to students who have taken at least one accounting course in the distance education process in the various departments in Çanakkale Onsekiz Mart University in 2020-2021 Academic Year Fall Semester. Feedback of 459 students was received. The obtained data were analyzed with exploratory factor analysis and structural equation modeling. The results showed that students' perceptions of the difficulty of distance education in accounting education decreased, and their perceptions of the benefits of distance education in accounting education increased with their increase of perceptions of distance education. Students' perceptions of opportunity for distance education; in accounting education, it has an indirect effect between the perception of benefit through the perception of difficulty and the perception of difficulty through the perception of benefit of distance education in accounting education. Male students' perception of the benefits of distance education in accounting education is higher than female students.

1. GİRİŞ

Uzaktan eğitim, öğretmen tarafından farklı bir ortamda bulunan öğrenciye öğretim vermek ve öğretmen ile öğrenci arasında eşzamanlı ve eşzamansız olarak düzenli ve sürekli etkileşimi desteklemek için bir veya daha fazla teknolojik sistemin kullanıldığı bir yöntemdir” (Seaman vd., 2018: 5). Teknolojinin eğitim alanında uygulandığı en çarpıcı alan uzaktan eğitimidir (Rumble, 2001: 31). Günümüzde dünyada eğitimler internet üzerinden yürütülmektedir. Yüz yüze eğitimler dahi akıllı tahta, kütüphane gibi çevrim içi sistemlerle desteklenmektedir. Eğitim eşzamanlı veya eş zamanlı olmayan olarak olmasa da internet üzerinden ders notlarının paylaşımı, ödev verilmesi, yoklama listesi, akademik takvim paylaşımı gibi uygulamalar çevrim içi eğitim kapsamına girmektedir. Gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde çeşitli eğitim kurumu düzeylerinde (üniversite, lise veya ilköğretim) çevrim içi eğitim programları oldukça yaygındır (Telli Yamamoto ve Altun, 2020: 31).

Uzaktan eğitim teknolojileri, eğitimin verilme biçiminde büyük bir değişiklik yaratmaktayken, öğretmen ve öğrenci için yeni becerileri gerekli kılmaktadır. Ayrıca, eğitim deneyimini öğretmen merkezli öğrenci merkezli eğitime dönüştürmektedir. Öğretmenler, öğrenciler ile onların kendi bağımsız çalışmaları için ihtiyaç duydukları kaynakların arasında aracı haline gelmektedir (Bower, 2001: 4). Uzaktan eğitim, yetişkin öğrenciye ulaşmak için iyi bir yöntemdir. Yetişkin öğrenciler yoğunlukları sebebiyle esnekliği tercih ederler ve uzaktan eğitim zaman, yer ve hız bakımından kontrol sağlar. Fakat uzaktan eğitim sürecinde sorunlarda mevcuttur. Öğrencilerin öğretmenleri ve akranları ile yüz yüze temas eksikliği, engelleyici başlangıç maliyetleri, öğrenci motivasyonunun kaybı, öğretim üyesi desteğinin olmaması başarılı bir uzaktan eğitimin önündeki engeller olarak ifade edilebilir (Galusha, 1998: 8). Uzaktan eğitimde öğretici ve öğrenen tarafın algısı birbirinden farklıdır. Uzaktan eğitim deneyimi her iki tarafın önyargıları ve tutumlarından etkilenmektedir. Yüz yüze eğitim gören

öğrenenler ve öğreticiler, teknoloji kullanımında yetkin olmadıklarında ve uzaktan eğitime ulaşmak için gerekli altyapı vb. eksiklikleri durumunda uzaktan eğitimde problemler ve zorluklar yaşanabilmektedir (Telli Yamamoto ve Altun, 2020: 31).

Uzaktan eğitimin tarihi, 1840 yılına kadar dayandırılabilir (Rumble, 2001: 31). İlk dönemlerinden 20. yüzyıla kadar mektupla eğitim olarak adlandırılmıştır. Diğer çeşitli medyalar kullanılmaya başlandıkça, bu terim yetersiz kalmış ve terim 1980'lerin başından itibaren uzaktan eğitime dönüştürülmüştür (Holmberg, 2003: 9). Ülkemizde ise uzaktan eğitim 1923'ten 1960'lı yıllara kadar kavramsal tartışma düzeyinde kalmıştır. 1970'li yıllardan sonra ortaöğretimde uzaktan eğitim çalışmaları gerçekleştirilmiştir. 1980 sonrasında Anadolu Üniversitesi, Açık Öğretim Fakültesi'nin kurulmasıyla yükseköğretimde de uzaktan eğitim dönemi başlamıştır. 1980 ve 1990'lı yıllara gelindiğinde uzaktan eğitim ilk, orta ve yükseköğretim düzeylerinde yerini almış, çok sayıda öğrenciyi barındıran bir sisteme dönüşmüştür. 1990'lı yılların sonu ve 2000 yılı ile bilgi ve iletişim teknolojilerindeki hızlı gelişmeler uzaktan eğitime de yansyarak milyonlara öğrenci kapasitesine ulaşmıştır (Bozkurt, 2017: 86).

Uzaktan eğitimin gelişimi beş evrede değerlendirilebilir. Birinci evre, baskı teknolojisine dayanan "mektuplaşma modeli"dir. İkincisi, baskı, ses ve video teknolojilerine dayalı "çoklu ortam (Multi medya) modeli"dir. Üçüncüsü, eşzamanlı iletişim fırsatları sağlamak için telekomünikasyon teknolojilerinin uygulamalarına dayanan "tele öğrenme modeli", dördüncü evre, internet üzerinden çevrim içi gönderime dayalı "esnek öğrenme modeli"dir. Beşinci ve son evre, "akıllı esnek öğrenme modeli" olarak yeni teknolojilerin daha fazla kullanımına dayanmakta ve İnternet ile Web'in özelliklerinden yararlanmayı amaçlamaktadır ve bu haliyle dördüncü evrenin bir türevidir (Taylor, 2001: 2).

2019 yılının Aralık ayında Çin'de görülen ve kısa zamanda tüm dünyayı etkileyen Covid-19 süreci ile dünyada eğitim faaliyetlerinin yürütülmesi için uzaktan eğitim uygulamaları zorunlu hale gelmiştir. Covid-19 salgını, 11 Mart 2020 tarihinde Dünya Sağlık Örgütüncü pandemi ilan edilmiştir. Ülkemizde aynı tarihte ilk vaka görülmüş ve eğitim-öğretim faaliyetlerine 16 Mart 2020 tarihinde 3 hafta zorunlu olarak ara verilmiştir. Hemen sonrasında, 18 Mart 2020 tarihinde Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK), 2019-2020 eğitim-öğretim yılı bahar dönemi itibarıyla Covid-19 salgını geçene kadar üniversitelerin uzaktan eğitim ile faaliyetlerine devam edebilecekleri yönünde karar almıştır (YÖK, 2020a).

Bu çalışmada, pandemi döneminde uzaktan eğitim süresince en az bir muhasebe dersi almış öğrencilerin uzaktan eğitimde derslerin işleme yöntemlerine yönelik bakış açılarını ve uzaktan eğitim olanaklarının (olanak), uzaktan muhasebe eğitiminin zorluk ve fayda algılamasına olan etkisini ve öğrencilerin demografik özelliklerine göre uzaktan eğitime yönelik algılamalarındaki farklılıkları ölçmek amaçlanmaktadır. Araştırma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi'nde (ÇOMÜ) gerçekleştirilmiştir. ÇOMÜ, 23 Mart 2020 tarihinden itibaren uzaktan eğitim-öğretim faaliyetine eşzamanlı olmayan şekilde başlamış ve 30.03.2020 tarihinden itibaren eşzamanlı olarak devam etmiştir (COMÜ, 2020a). ÇOMÜ, 2019-2020 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde ülkemizde Covid-19 sürecinde uzaktan eğitime geçen devlet üniversiteleri arasında uzaktan eğitim sürecinde öğrencileri en memnun eden üniversiteler içerisinde ikinci seçilmiştir (Karadağ ve Yücel, 2020, s. 185). 2020-2021 eğitim-öğretim yılı için ise YÖK, üniversitelere eğitim öğretim modelinin (uzaktan, yüz yüze, karma model vb.) seçimi konusunda karar alma imkânı tanımıştır (YÖK, 2020b). Bu imkân ile ÇOMÜ, 2020-2021 eğitim öğretim yılında karma eğitim modelini benimseyerek derslere veya

bölgümlere göre uzaktan veya yüz yüze eğitim kararı almıştır (COMÜ, 2020b; COMÜ, 2021). Bu araştırmada, COMÜ’de 2020-2021 eğitim-öğretim yılında uzaktan eğitimin uygulandığı bölümlerde öğrenim gören, uzaktan eğitimle en az bir muhasebe dersi almış öğrencilerden anket yöntemi ile toplanan veriler istatistiksel yöntemler ile analiz edilmiştir. Çalışma, dört bölümdür. Giriş bölümünden sonra ikinci bölümde literatür incelemesine yer verilmiştir. Üçüncü bölümde araştırma metodolojisi ortaya konmuştur. Son olarak, dördüncü bölümde araştırma sonuçları özetlenmiştir.

2. LİTERATÜR İNCELEMESİ

Literatürde uzaktan eğitim ve uzaktan eğitime öğrencilerin bakış açıları ile ilgili çalışmalardan bazıları aşağıda verilmiştir.

Aktaş vd. (2020), çeşitli üniversitelerin spor bilimleri öğrencilerinin Covid-19 sürecinden ötürü uzaktan eğitime karşı tutumlarını anket yöntemi ile araştırmışlardır. Tanımlayıcı istatistik ve Ki-Kare testi sonuçlarına göre, öğrenciler uzaktan eğitimde gerçekleştirilen sınavların yetkinliklerini artırmadığı ve öğretim elemanlarının kendilerine destek olduğu görüşündedir.

Buluk ve Eşitti (2020) ÇOMÜ Turizm Fakültesi’nde Covid-19 sürecinin uzaktan eğitim ile gerçekleşmesi nedeniyle öğrencilerin uzaktan eğitim memnuniyetlerini anket yöntemi kullanarak araştırmışlardır. Faktör analizi, korelasyon ve regresyon analizi sonuçlarına göre, öğrencilerin derslere katılımı yüksek olup, erkek öğrencilerin uzaktan eğitim memnuniyetleri daha yüksektir. Destek hizmetleri, öğrenme koşulları, değerlendirme sistemi, program etkililiği ve bu yeni sistem için öğrencilerin bireysel uygunlukları uzaktan eğitim ders memnuniyetleri üzerinde belirleyicidir.

Doğan (2020), Spor Fakültesi’nde öğrenim gören çeşitli bölümlerdeki 476 öğrencinin uzaktan öğretim İngilizce I dersine yönelik bakış açıları anket yöntemiyle araştırmıştır. Tanımlayıcı istatistik ve parametrik testler sonucunda öğrencilerin büyük çoğunluğunun olumsuz ve kararsız görüşleri olduğu tespit edilmiş olup, kız öğrencilerin İngilizce dersinin uzaktan eğitimle gerçekleştirilmesine yönelik bakış açıları erkek öğrencilere göre daha olumludur.

Karadağ ve Yücel (2020), Türkiye’de 163 üniversitede lisans düzeyinde 17.939 öğrencinin Covid-19 sürecinde uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin memnuniyetlerini araştırmak için anket formuyla topladıkları verilere faktör analizi, parametrik testler uygulamışlardır. Sonuçlara göre, öğrenciler bu süreçte YÖK’e karşı memnuniyet duyarken, üniversite/fakültelerinin yönetimlerinden ve özellikle dijital içerik/öğretim materyallerinden memnuniyet duymamaktadır. Öğrencilerin cinsiyetlerine, üniversitenin teknik üniversite ya da devlet/vakıf üniversitesi olup olmamasına göre memnuniyet farklılaşmamaktadır ve alt yapı memnuniyeti sadece uzaktan eğitim, açık öğretim fakültesine sahip üniversitelerin öğrencilerinde yüksektir.

Keskin ve Kaya (2020), çeşitli üniversitelerde öğretim gören 652 lisans/lisansüstü öğrencinin acil yapılandırılmış web tabanlı eğitim konusundaki görüşlerini araştırmışlar, anket yöntemi ile toplanan veriler tanımlayıcı istatistik ve bağımlı gruplarda uygulanan t testi ile analiz edilmiştir. Öğrencilerin çoğunluğu web tabanlı uzaktan eğitimin yüz yüze eğitim kadar etkili olmadığını düşünmektedir. Öğrenciler öğretim elemanlarıyla kolaylıkla iletişim kuramadıkları görüşünderken, uzaktan eğitimin kendi hızlarında öğrenmelerine olanak verse de öğrenilenlerin çabuk unutulduğunu ve teknik sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca

diğer bir sonuç, web tabanlı uzaktan eğitimin öğrencilerin teorik bilgi seviyesine katkısının uygulama becerisine katkısından fazla olmasıdır.

Serçemeli ve Kurnaz (2020), Sağlık Yönetimi Bölümünde öğren gören Covid-19 sürecinde uzaktan eğitimle muhasebe dersi alan 254 lisans düzeyinde öğrencinin uzaktan eğitim sistemine bakış açılarını tespit etmek için anket yöntemiyle topladıkları verileri tanımlayıcı istatistik yöntemleri ile değerlendirmişlerdir. Sonuçlara göre, öğrenciler uzaktan eğitim sistemini çok fazla benimsemezken, sisteme yönelik kendilerini yeterli görmekte, genel olarak muhasebe eğitimini okula gelerek almak istemektedirler. Fakat video kayıtlarının tekrar izlenebilmesi, esnek eğitim imkânı sunması ve zaman tasarrufu noktasında uzaktan eğitimi olumlu görmektedirler. Bu sisteme yönelik internete ve eğitime ulaşamama ve sosyal ortamdan uzak kalma gibi olumsuz görüşler de mevcuttur.

Özonur vd. (2019), uzaktan eğitim programında öğrenim gören 314 öğrenci ile uzaktan eğitimde kullanılan Enocta öğrenme yöntemi konusunda yapılan görüşmeler içerik analizine tabi tutulmuş ve öğrencilerin bu öğrenme yönetim sistemine karşı olumlu görüşte olduğu tespit edilmiştir.

Halkic ve Arnold (2019), mülteci öğrencilerin yüksek eğitime erişimini kolaylaştırmak için tasarlanan online kurslarda (Kiron) öğrenim gören 1375 öğrenciye karma yöntemlerle (nicel öğrenci yönetimi verileri, anketler ve odak grup görüşmeleri) yaptıkları araştırmanın sonuçlarına göre çevrim içi kursların tamamlanma oranı oldukça düşüktür. Mültecilerin istikrarsız yaşam koşulları onlara sunulan online eğitim teklifini kabul etme durumunu etkilemektedir. Online eğitim, mülteci öğrencilerin eğitim sorunlarını çözmek için basit bir çözüm yolu değildir.

Pepeler vd. (2018) anket yöntemiyle lisans düzeyinde 2.411 öğrenciyi kapsayan araştırmalarında tanımlayıcı ve parametrik olmayan testlerle analiz edilen veriler ışığında öğrencilerin uzaktan eğitim ile verilen İngilizce dersine karşı genel olarak olumsuz görüşte olduğu sonucuna varmışlardır.

Çivril vd. (2017), 220 öğrencinin katılımıyla metafor tekniğini kullanarak içerik analizi yöntemiyle gerçekleştirdikleri araştırmalarında, katılımcıların uzaktan eğitime yönelik algılarının pozitif yönde olduğunu tespit etmişlerdir.

Öztaş ve Kılıç (2017), 2.781 üniversite öğrencisine anket uyguladıkları araştırmalarında, tanımlayıcı istatistik ve parametrik testler sonucunda erkek öğrencilerin kadınlara göre, lisans öğrencilerinin ön lisans öğrencilerine göre ve sürekli kullanabilecekleri internet bağlantısı olanların olmayanlara göre Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersinin uzaktan eğitim ile verilmesine daha olumlu bakmakta olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Gauvreau vd. (2016) eş zamanlı çevrim içi mesleki beceri atölyelerine katılan çevrim içi yüksek lisans öğrencilerinin deneyimlerini değerlendiren çalışmalarında Kanada Üniversitesi'ndeki çeşitli çevrim içi lisansüstü programlara katılan öğrencilerle odak grup görüşmeleri sonucunda katılımcıların bir "topluluk duygusu" yaşadıklarını ve akademik programlarında yer almayan becerileri öğrendiklerini tespit etmişlerdir.

Kırali ve Alcı (2016), anket yöntemiyle 338 üniversite öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirdikleri araştırmalarında, öğrencilerinin uzaktan eğitim algılarında cinsiyetlerine ve internet bağlantısına sahip olma durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık

bulmazken, bilgisayar kullanım süresi yüksek olan öğrencilerin uzaktan eğitim algılarının yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Russell vd. (2014), Avustralya’da üç üniversitede 7.000 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirdikleri nitel araştırmalarının sonucuna göre, akademisyenlerin müfredat geliştirme ve öğretim uygulamalarında çevrim içi öğrenme araçlarını kullanmak için desteğe ihtiyaçları vardır. Bu ihtiyaç, disiplinler içinde ekip çalışmasını gerektirmektedir.

Boling vd. (2012), lisans ve lisansüstü düzeydeki 6 çevrim içi kurs eğitmeni ve 10 yetişkin öğrenciyle görüşme yöntemiyle gerçekleştirdikleri araştırmalarının sonuçlarına göre, çevrim içi öğrenme programına katılan öğrenciler sosyal öğrenme ortamından oldukça etkilenmektedirler. Dolayısıyla eğitmenler öğrenme ortamlarını tasarlarken öğrencilerin öğrenme ve motivasyonunu destekleme noktasında iyi düşünülmelidir.

Macintyre ve Macdonald (2011), yarı yapılandırılmış görüşmeler ve odak grup görüşmeleri şeklinde nitel araştırma yöntemleri ile Açık Öğretim Üniversitesi’nde (İngiltere) okuyan uzak kırsal kesim öğrencilerinin deneyimlerindeki farklılıkları araştırmışlardır. Sonuçlara göre, uzaklık algıları coğrafyaya bağlı olsa da bireysel koşullarla ilgilidir. Öğrencilerin çoğu akranlarıyla iletişimlerinden bahsetmek yerine sadece öğretmenlerinden bahsetmişlerdir.

Bu çalışmada, literatürden farklı olarak uzaktan eğitim olanaklarının, uzaktan muhasebe eğitimine yönelik zorluk algılamasına (zorluk) ve uzaktan muhasebe eğitimine yönelik fayda algılamasına (fayda) olan etkisi ve fayda ve zorluk arasındaki çift yönlü ilişkiler ve etkiler araştırılmıştır. Diğer bir farklılık öğrencilerin demografik özelliklerine göre olanak, fayda ve zorluk algı farklılıklarının olup olmadığı incelenmiştir. Çalışmanın örneklemini lisans ve ön lisans öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma bu yönleriyle literatürden farklılaşmakta olup, bu anlamda çalışmanın literatüre katkı sunacağı düşünülmektedir.

3. ARAŞTIRMANIN METODOLOJİSİ

Çalışmanın bu bölümde araştırmanın amacı, kapsamı, evreni, örnekleme, yöntemi ve bulgularına yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, Covid-19 döneminde uzaktan eğitim süresince en az bir muhasebe dersi almış öğrencilerin uzaktan eğitimde derslerin işleme yöntemlerine yönelik bakış açıları ve uzaktan eğitim olanaklarının, muhasebe eğitiminde uzaktan eğitime yönelik zorluk ve fayda algılamasına olan etkisini, uzaktan eğitimin zorluk algılaması ile uzaktan eğitimin fayda algılaması arasında iki yönlü ilişkileri ortaya koymak, öğrencilerin demografik değişkenlerine göre uzaktan eğitim algılamalarında farklılık olup olmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın temel problemleri ise şöyledir:

Araştırma Sorusu-1. Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim ve uzaktan muhasebe eğitimine bakış açılarının ölçek soruları bazında eğilimi nedir?

Araştırma Sorusu-2. Uzaktan eğitim olanaklarının, muhasebe eğitiminde uzaktan eğitimin zorluk algılamasına ve fayda algılamasına olan etkisi nedir?

Araştırma Sorusu-3. Muhasebe eğitiminde uzaktan eğitimin zorluk algılaması ile fayda algılaması arasında iki yönlü ilişki mevcut mudur?

Araştırma Sorusu-4. Üniversite öğrencilerinin demografik özelliklerine göre uzaktan eğitim algılamalarında farklılık var mıdır?

Çalışmada yapılan analizler sonucunda üç alt faktör belirlenmiştir. Faktörler, “uzaktan eğitime yönelik olanaklar (Olanaklar)” “muhasabe eğitiminde uzaktan eğitimin faydaları (Fayda)” ve “muhasabe eğitiminde uzaktan eğitimin zorluğu (Zorluk)” olarak isimlendirilmiş olup, araştırmanın hipotezleri aşağıdaki verilmiştir.

H₁: Öğrencilerde uzaktan eğitime yönelik olanak algılamaları artarken, muhasabe eğitiminde uzaktan eğitimin zorluğuna yönelik algılamalar azalır.

H₂: Öğrencilerde uzaktan eğitime yönelik olanak algılamaları artarken muhasabe eğitiminde uzaktan eğitimin faydaları da artar.

H₃: Öğrencilerde muhasabe eğitiminde uzaktan eğitimin zorluğuna yönelik algılamaları artarken, muhasabe eğitiminde uzaktan eğitimin faydaları azalır.

H₄: Öğrencilerde uzaktan eğitime yönelik olanak algılamaları, muhasabe eğitiminde uzaktan eğitimin zorluk algılamaları üzerinden muhasabe eğitiminde uzaktan eğitimin faydaları algısına dolaylı etkiye sahiptir.

H₅: Öğrencilerde muhasabe eğitiminde uzaktan eğitimin faydalarına yönelik algılamalar artarken muhasabe eğitiminde uzaktan eğitimin zorluk algılamaları azalmaktadır.

H₆: Öğrencilerde uzaktan eğitime yönelik olanak algılamaları, muhasabe eğitiminde uzaktan eğitimin faydaları algılamaları üzerinden muhasabe eğitiminde uzaktan eğitimin zorluk algısına dolaylı etkiye sahiptir.

H₇: Öğrencilerin demografik özelliklerine göre uzaktan eğitim algılamaları farklılaşmaktadır.

3.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri anket tekniği ile toplanmıştır. Anket formu, Serçemeli ve Kurnaz’ın (2020) literatürden yola çıkarak geliştirdikleri anket sorularından oluşmaktadır. Anket iki bölümdür. İlk bölümde, öncelikle öğrencilerin kategorik özellikleri, sonrasında öğrencilerin derslerin işleme yöntemleri ile ilgili düşüncelerini tespit etmeye yönelik 14 soru yer almaktadır. İkinci bölümde ise uzaktan eğitime yönelik beş noktalı yanıtlardan oluşan Likert ölçeği tipinde sorular mevcuttur.

Anket formu, COMÜ’de 2020-2021 eğitim-öğretim yılı güz dönemi sonu itibarıyla öğrenim gören en az bir uzaktan muhasabe dersi almış Biga Uygulamalı Bilimler Fakültesi, Uluslararası Ticaret ve Lojistik Bölümü (1, 2 ve 3. sınıflar) ile Finans ve Bankacılık Bölümü (1, 3 ve 4. sınıflar), Çan Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu, Uluslararası Ticaret ve İşletmecilik Bölümü (1, 2, 3 ve 4. sınıflar), Çanakkale Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu, Vergi Uygulamaları Programı (1 ve 2. sınıflar) öğrencilerine uygulanmıştır. Bu bölümlere kayıtlı toplam 1.383 öğrenci bulunmaktadır. Ancak uzaktan eğitim ile muhasabe dersi almayan 297 öğrenci çalışmanın kapsamından çıkartılmıştır. Dolayısıyla çalışmanın evrenini 1.086 öğrenci oluşturmaktadır. %95 güven aralığında örneklem sayısının 283 kişi olduğu belirlenmiştir (Daniel, 1999: 193). İlgili bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin tamamına anket formu iletilmiş ve gönüllü olarak öğrencilerden 461 geri dönüş alınmıştır. Toplamda geçerli 459 adet anket, analize tabi tutulmuştur.

3.3. Araştırmanın Yöntemi

Araştırmada, öğrencilerin uzaktan öğretime yönelik algılarının belirlendiği ölçeğin ortak faktör yapıları keşfedici nitelikte olan faktör analizi ile incelenmiştir. Keşfedici faktör analizi sonucunda öğrencilerin uzaktan öğretime yönelik olanak algılamasının dışsal (exojen) değişken, zorluk ve fayda değişkenlerinin içsel (endojen) olduğu değişkenler arasındaki ilişkiler yapısal eşitlik modeli ile incelenmiştir. Yapısal eşitlik modellerinin sınanmasında varyans temelli kısmi en küçük kareler yapısal eşitlik modellemesi SmartPLS hazır yazılımından yararlanılmıştır.

SmartPLS hazır yazılımının mantığı, varyans temelli yapısal eşitlik modellemesi olarak isimlendirilen PLS-SEM'e dayanmaktadır. Tahmin için en küçük kareler yöntemini kullanan PLS-SEM, bağımlı değişkenin R^2 değerini maksimize eden ilişki katsayılarının tahminine dayanmaktadır (Hair vd., 2014: 174-177). Kovaryans temelli yapısal eşitlik modellemesine benzer şekilde, model karmaşıklıkça, tahmin edilen parametre sayısı yükseldikçe, yöntem, daha çok örnekleme ve yapısal eşitlik modellemesinde herhangi bir dağılım varsayımına ihtiyaç duymamaktadır. Veri setinden bootstrap tekniği ile örneklemeler oluşturmaktadır. Parametrik olmayan bir yöntemdir. Her bir örneklemeden ulaşılan parametrelerle ilgilenir (Civelek, 2018: 109-115).

Kısmi en küçük kareler yapısal eşitlik modelinin yakınsaklık geçerliliği için üç kriter bulunmalıdır. İlk kritere göre, gizil değişkenlere ait her bir gözlenen değişkenin standart faktör yükü 0,70'ten büyük, 0,90'dan daha düşük olmalıdır (Chin, 1998: 295-336). İkincisine göre, her bir yapı için Yapı Güvenilirliği (Composite Reliability- CR) ve Cronbach Alpha (CA), birleşme geçerliliği (convergent validity) ve ayrışma geçerliliği sağlanmalı ve değerler 0,70'ten büyük olmalıdır (Hair ve diğerleri, 2017: 111-122). Üçüncü olarak, her yapı için Ortalama Açıklanan Varyans (Average Variance Extracted- AVE) değeri 0,50'den büyük olmalıdır (Fornell ve Larcker, 1981). İlâveten, $CR > AVE$ olmalıdır (Gürbüz, 2019a: 77-82; Özen vd. 2021: 1-16).

PLS-SEM'de modelin tahmin etme gücü R^2 , f^2 , Q^2 ile hesaplanabilmektedir. Endojen değişkenler için Q^2 değeri sıfırdan büyük olduğunda araştırma modeli, endojen değişkenleri tahmin gücüne sahiptir. Q^2 değeri 0,02 ile 0,14 aralığında ise değişkenler arasında küçük, 0,15-0,34 arasında ise orta ve $Q^2 > 0,35$ ise büyük tahmin edicilik olduğunu ve modelin orijinal gözlenen değişkenleri iyi bir şekilde tahmin ettiğini göstermektedir. R^2 değeri egzogen (dışsal) değişkenlerin endojen (içsel) değişken üzerine açıklama oranını vermektedir. Bir başka etki büyüklüğü f^2 'dir. f^2 , egzogen değişkenlerin endojen değişkendeki açıklama oranını vermektedir. Etki büyüklüğü 0,02 ve üzerinde yer alırsa düşük etkiyi, 0,15 ve üzeri değer alırsa orta etkiyi, 0,35 ve üzeri değerler alır ise yüksek etkiyi göstermektedir (Hair ve diğerleri, 2017; Grima ve diğerleri, 2021).

3.4. Bulgular

Bu başlıkta tanımlayıcı bilgilere, ortak faktör yapılarına, araştırma modeli ve modelin geçerliliği ile parametre tahminlerine ve farklılıklar testi sonuçlarına yer verilmiştir.

3.4.1. Tanımlayıcı Bilgiler

Araştırmaya 459 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin %59,3'ü kadın, %40,7'si erkektir. %57,3'ü 21-24 yaş aralığında, %39,6'sı 20 yaş ve altı, %3,1'lik bölümü 25 yaş ve üzerindedir.

Öğrencilerin %63,2'si lisans düzeyinde, %36,8'i ön lisans düzeyinde öğrenim görmektedir. Öğrencilerin okudukları bölüm bazında dağılımı şöyledir: Öğrencilerin %36,8'i Muhasebe ve Vergi Uygulamaları programında, %23,7'si Uluslararası Ticaret ve İşletmecilik bölümünde, %23,3'ü Uluslararası Ticaret ve Lojistik bölümünde, %16,1'i Finans ve Bankacılık bölümünde öğrenim görmektedir. %32,9'ü 3. sınıf, %30,7'si 2. sınıf, %27,2'si 1. sınıf ve %9,2'si 4. sınıf düzeyindedir. Öğrencilerin %48,1'i ilde, %37,5'i ilçede, %12'si köyde, %2,4'ü kasabada yaşamaktadır. Başarı düzeyleri açısından bakıldığında öğrencilerin %45,8'i 2- 2,50 arasında, %28,3'ü 2,51-3,00 arasında, %15,9'u 2'den az, %7,8'i 3,01-3,50 arasında ve %2,2'si 3,51 ve üzerinde not ortalamasına sahiptir.

Tablo 1. Uzaktan Eğitimde Derslerin İşlenme Yöntemleri

Sorular	İfadeler	Frekans	Yüzde
Çevrim içi (online)/uzaktan eğitime katılmak için kullanılan araçlar (Birden çok seçenek işaretlenebilir)	Kendi Akıllı Telefonum	293	63,83
	Kendi Bilgisayarım	285	62,09
	Kendi Tabletım	19	4,13
	Bir Başkasının Akıllı Telefonu	6	1,3
	Bir Başkasının Bilgisayarı	32	6,97
	Bir Başkasının Tableti	3	0,65
Dersleri takip etme sıklığı	Her gün	186	40,5
	2 günde bir	124	27
	Haftada bir	79	17,2
	Ayda bir	38	8,3
	Hiçbir zaman	32	7
	Toplam	459	100
Muhasebe derslerinin yürütülmesinde tercih edilen yöntem	Dersleri okula gelerek takip edebilmek isterim	287	62,5
	Dersleri okula gelmeden çevrim içi/uzaktan takip edebilmek isterim	172	37,5
	Toplam	459	100
"Dersleri okula gelmeden çevrim içi/uzaktan takip edebilmek isterim" ifadesini seçenlerin sebepleri (birden fazla seçenek işaretlenebilir)	Dersleri uygun olduğun zamanlarda alabilmeyi isterim	93	54
	Okuldaki derslere her zaman gelemiyorum	39	22,67
	Okuldaki dersler sıkıcı oluyor	20	11,62
	Okuldaki derslere konsantre olamıyorum	46	26,74
	Çalışıyorum	44	25,58
	Diğer	44	25,58
Muhasebe derslerini okula gelmeden takip etmenin sakıncaları (birden fazla seçenek işaretlenebilir)	Her zaman internete ulaşamam	180	39,21
	Teknik sorunlarla karşılaşma	253	55,12
	Bireyselleşmek	102	22,22
	Sosyal ortamlardan uzak kalmak	177	23,31
	Anlaşılmayan konuları soramamak	209	45,53
	Diğer	112	24,4
Uzaktan eğitimde çevrimdışı/eş zamansız ders video kayıtları kullanıldığı durumda tercih edilecek süre	5-10 dk	22	4,8
	10 – 15 dk	51	11,1
	15 – 20 dk	129	28,1
	20-25 dk	171	37,3
	25 dk üstünde	86	18,7
	Toplam	459	100
	5-10 dk	10	2,2

	10 – 15 dk	30	6,5
Uzaktan eğitimde dersler canlı olarak eğitmen tarafından anlatılıyorsa tercih edilecek süre	15 – 20 dk	113	24,6
	20-25 dk	208	45,3
	25 dk üstünde	98	21,4
	Toplam	459	100
Uzaktan eğitim muhasebe derslerinin desteklenmesi istenen yöntemler (Birden fazla seçenek işaretlenebilir)	Çevrim içi/Canlı yayın	221	48,15
	Ders Kitabı	129	28,1
	PDF, Word, PowerPoint Sunumu	279	60,78
	Çevrimdışı video kayıtları	200	43,57
	Dersin Öğretim elemanı/üyesinin notları	303	66,01
	Başka öğretim elemanı/üyesine ait notlar	56	12,2
Çevrim içi/uzaktan eğitim yaklaşımıyla ilgili izleniminiz nedir? (Birden fazla seçenek işaretlenebilir)	İlgi çekici	121	26,36
	Korkutucu	113	24,62
	Sıkıcı	237	51,63
	Gereksiz	101	22
	Eğlenceli	88	19,17
	Diğer	120	26,14
Muhasebe derslerini Covid-19 sonrasında çevrim içi/uzaktan eğitim yaklaşımıyla almak ister misiniz?	Evet	126	27,5
	Hayır	248	54
	Kararsızım	85	18,5
	Toplam	459	100
Covid-19 dönemi bittikten sonra muhasebe dersleri için yüz yüze telafi programlarının yapılması gerektiğini düşünüyor musunuz?	Evet	238	51,9
	Hayır	131	28,5
	Kararsızım	90	19,6
	Toplam	459	100

Tablo 1'e göre 459 öğrencinin önemli çoğunluğu dersleri kendi telefonundan (%63,83) ve/veya kendi bilgisayarından (%62,9) takip etmektedir. Öğrencilerden %40,5'i dersleri her gün, %27'si iki günde bir, %17,2'si haftada bir, %8,3'ü ayda bir takip etmekte, %7'si ise derslere hiç katılmamaktadır. Öğrencilerin %62,5'i dersleri okula gelerek takip etmek istemektedir. Katılımcı öğrencilerden dersleri okula gelmeden çevrim içi (online)/uzaktan takip etmek isteyen %37,5'lik kısmın bu isteklerine sebep gösterdikleri ifade/ifadeler dersleri uygun oldukları zamanlarda alabilmeyi istemeleri (%54), okuldaki derslere odaklanamamaları (%26,74), çalışıyor olmaları (%25,58), okuldaki derslere her zaman gelememeleri (%22,67), okuldaki dersleri sıkıcı bulmaları (%11,62) ve diğer sebeplerdir (%25,58). Muhasebe derslerini okula gelmeden takip etmenin sakıncaları sorulduğunda seçilen ifade/ifadelerden en sık tekrarlananı teknik sorunlarla karşılaşma (%55,12) olmuştur. Takiben, anlaşılan konuları soramamak (%45,53), her zaman internete ulaşamamak (39,21), sosyal ortamlardan uzak kalmak (%23,31), bireyselleşmek (%22,22) ve diğer sorunlardır (%24,4). Uzaktan eğitimde canlı ders veya çevrim dışı ders video kayıtları kullanıldığı durumda tercih edilecek süre çoğunlukla 20-25 dakika olması yönündedir. Uzaktan eğitimde muhasebe derslerinin desteklenmesi istenen yöntemlerden en yoğun tercih edileni %66,01 ile dersin öğretim elemanının notları olmuştur. Takiben %60,78 oranla PDF, Word, PowerPoint sunumları, %48,15 ile canlı yayındır. Öğrencilerin %51,63'ü uzaktan eğitim yaklaşımının sıkıcı olduğu izlenindedir. Öğrencilerin %54'ü Covid-19 sonrasında muhasebe derslerini uzaktan eğitim yaklaşımıyla almak istememektedir ve %51,9'u Covid-19 dönemi sona erdiğinde muhasebe dersleri için yüz yüze telafi programlarının yapılması gerektiğini düşünmektedir.

3.4.2. Ortak Faktör Yapılarının Belirlenmesi

Keşfedici faktör analizi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Keşfedici Faktör Analizi Sonuçları

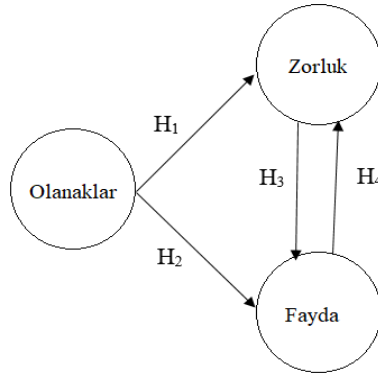
	h ²	Faktörler		
		1	2	3
Uzaktan eğitim kullanımının muhasebe dersini geleneksel yöntemlerden daha anlaşılır kılacağını düşünüyorum	,796	,852		
Uzaktan eğitim ile muhasebe dersinin daha akılda kalıcı olacağını düşünüyorum	,828	,848		
Muhasebe eğitiminde uzaktan eğitim kullanımı ders motivasyonumu artırır	,826	,834		
Uzaktan eğitim kullanılarak ders anlatıldığında neyin nereden geldiğini daha iyi anlıyorum	,831	,824		
Uzaktan eğitim ile dersi takip etmenin geleneksel yöntemlerden daha kolay olacağını düşünüyorum	,804	,807		
Muhasebe eğitiminde uzaktan eğitim kullanımı araştırmacı ruhumu geliştirir	,794	,784		
Uzaktan eğitim zamanımı daha verimli kullanmamı sağlamaktadır	,722	,732		
Çevrim içi/uzaktan öğrenme süreci bireysel gelişimime katkı sağladı	,732	,712		
Çevrim içi/uzaktan bir derste, geleneksel dersten daha iyi not alabileceğime inanıyorum	,567	,595		
Uzaktan eğitim sistem ve uygulamalarının kullanımı kolaydır	,726		,768	
Üniversitemde kullanılan çevrim içi/uzaktan öğrenme yazılımlarını nasıl kullanacağım konusunda gerekli bilgi ve beceriye sahibim	,606		,754	
Uzaktan eğitim merkezimiz, süreç başlangıcında sistemin kullanımıyla ilgili yeterli eğitim vermiştir	,575		,652	
Çevrim içi/uzaktan öğrenme sürecinde alanımla ilgili internet kaynaklarını daha etkili bir şekilde kullanmaya başladım	,690		,647	
Video kayıtlarını geri alma imkânı dersi öğrenmeye faydalı olmaktadır	,532		,643	
Uzaktan eğitim merkezimiz, ihtiyaç duyduğumda yeterli teknik destek sağlamaktadır	,590		,628	
Çevrim içi/uzaktan öğrenme sürecinde ödevlerimi hazırlama ve ders materyallerini kullanmada sorun yaşamam	,479		,547	
Sistemin kullanılmasında (bağlantı, altyapı yetersizliği vb.) teknik problemler yaşadım.	,549			-,706
Sistemin kullanımına alışmakta zorlandım	,663			-,700
Muhasebe eğitiminde uzaktan eğitim kullanımı bana ek iş yükü getirmektedir	,513			-,600
Muhasebe eğitiminde uzaktan eğitim kullanımı eğitici ile iletişimimizi zorlaştırmaktadır	,572			-,568
Özdeğer		6,719	4,429	2,248
Açıklanan Varyans		33,593	22,144	11,241
KMO		0,957		
Bartlett testi		7.094,4		
Ortalama		3,66	2,82	3,11

Öğrencilerin uzaktan öğretim algılarını belirlemeye yönelik ölçekte 20 ifade yer almaktadır. Öncelikle ölçeğin ortak faktör yapıları incelenmiş ve öz değeri 1’den büyük üç faktör olduğu

belirlenmiştir. Belirlenen üç faktör toplam varyansı %66,978 olarak hesaplanmıştır. Analizde yöntem olarak Temel Bileşenler Yöntemi, faktör döndürülmesinde Varimax yöntemi esas alınmıştır. Ölçek verilerine faktör analizi uygulayabilmek için örneklem yeterliliği incelenmiş ve Kaiser-Meyer-Olkin ölçüsü 0,957 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan bu değere göre faktör analizi yapılabilmesi için örneklem yeterliliği uygun bulunmuştur. Faktör yükleri hesaplanırken kullanılan korelasyon matrisinin birim matris olup olmadığı Bartlett test istatistiği ile hesaplanmış ve istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (Approx. Chi-Square=7.094,4 p=0,000). Dolayısıyla korelasyon matrisi birim matris değildir. Analizde her bir ifadenin varyans açıklama oranlarına (h^2) bakılmış ve en küçük ortak varyans 0,479 olarak hesaplanmıştır. Dolayısıyla ölçekten çıkartılacak bir ifade bulunmamıştır. Toplam varyansın %33,593'ünü açıklayan ilk faktör 'muhasabe eğitiminde uzaktan eğitimin faydaları (Fayda)' faktörü olarak isimlendirilmiştir. Toplam varyansın %22,144'ünü açıklayan ikinci faktör ise 'uzaktan eğitime yönelik olanaklar (Olanaklar) olarak isimlendirilmiştir. Son faktör ise 'muhasabe eğitiminde uzaktan eğitimin zorluğu (Zorluk) faktörü olarak isimlendirilmiş ve toplam varyansın %11,241'ini açıklamaktadır. Ölçeklerin ortalamaları ise sırayla 3,66, 2,82 ve 3,11 olarak hesaplanmıştır.

3.4.3. Araştırma Modeli ve Modelin Geçerliliği ile Parametre Tahminleri

Araştırmada uzaktan eğitime yönelik olanaklar değişkeninin muhasabe eğitiminde uzaktan eğitimin faydaları ve muhasabe eğitiminde uzaktan eğitimin zorluğuna olan ilişkilerin araştırıldığı araştırma modeli Grafik 1'de verilmiştir. Araştırmada zorluk değişkeni ile fayda değişkeni arasında iki yönlü ilişki incelenmiştir.



Grafik 1. Araştırmanın Modeli Grafiği

Araştırmanın hipotezleri de araştırma modelini gösteren Grafik 1'e göre oluşturulmuştur. Araştırma modeli irdelendiğinde olanaklar bağımsız değişken, zorluklar ve faydalar bağımlı değişkendir. Aralarında neden-sonuç ilişkisi vardır. Şöyle ki, uzaktan eğitim olanakları arttığında zorluk algısının azalması, fayda algısının artması beklenmektedir. Tam tersi durumda olanaklar azaldığında zorluk artacak, fayda algısı azalacaktır. Ayrıca zorluk ve fayda algısı arasında da çift yönlü ilişki olduğu düşünülmektedir. Uzaktan eğitim zorluklarındaki artış, fayda algısını azaltırken, fayda algısının artması zorluğu azaltacaktır. Bu ilişki bir örnek ile açıklanacak olursa, çalışanların örgütsel bağlılığı ile işten ayrılma isteği arasında ters yönlü ilişki vardır. Örgütsel bağlılık arttığında işten ayrılma isteği azalacak, örgütsel bağlılık azaldığında işten ayrılma isteği artacaktır. Ancak ilave değişkenlerin denkleme dahil olması ile

bu denkliğin değişmesi muhtemeldir. Örneğin yeni iş fırsatları devreye girdiğinde örgütsel bağlılık değişmeye bile işten ayrılma isteği artabilir.

İlk modelde fayda değişkeni açıklanmaya çalışılmıştır. Model SmartPLS ile sınanmıştır. Dolayısıyla zorluk değişkeninden fayda değişkenine nedensel olabilecek bir ilişki araştırılmıştır.

İlk modele yönelik modelde, yakınsak geçerlilik için standart faktör yüklerinin (Factor Loading) 0,70'ten ve çoklu bağıntıya sahip olan VIF değeri 5'ten büyük olan ifadelerin analizden çıkartılması gerekmektedir. Araştırmada fayda boyutunda üç değişkenin VIF değeri 5'ten daha büyük bulunmuş ve bu değişkenlerden en büyük VIF değerine sahip olan S33 değişkeni analizden çıkartılmıştır. Tekrar edilen analiz sonucunda VIF değeri 5'ten büyük başka bir değişken bulunmamıştır. Araştırmada faktör yükü eşik değer olan 0,70'ten daha düşük bulunan yük değerleri olduğu belirlenmiş ancak birleşme geçerliliği kriteri olan ortalama açıklanan varyans değeri AVE eşik değer olan 0,50'den daha yüksek bulunduğundan analizden çıkartılmamıştır.

Fayda latent değişkenin açıklandığı ilk model için iç tutarlılık güvenilirlikleri de incelenmiştir. İç tutarlılık güvenilirlikleri için Cronbach Alpha (CA), Henseler'in rho_A ve Composite Rreliability (CR) katsayısına bakılmıştır. Bu değerler her bir yapıda (boyutta) yüklenen öğelerin güvenilirliğini tartışmaktadır. Bu üç içsel tutarlılık ölçülerinin eşik değeri 0,70'tir. Ancak araştırmada zorluk latent değişkeni için CA içsel tutarlılık, diğer bir ifadeyle, güvenilirlik istatistiğinin 0,70 eşik değerinden daha düşük olduğu belirlenmiştir. Hata terimlerini de dikkate alan CR 0,810 ve Henseler'in rho_A değeri 0,700 hesaplandığından ölçüğün içsel tutarlılık güvenilirliklerinin sağlandığına karar verilmiştir.

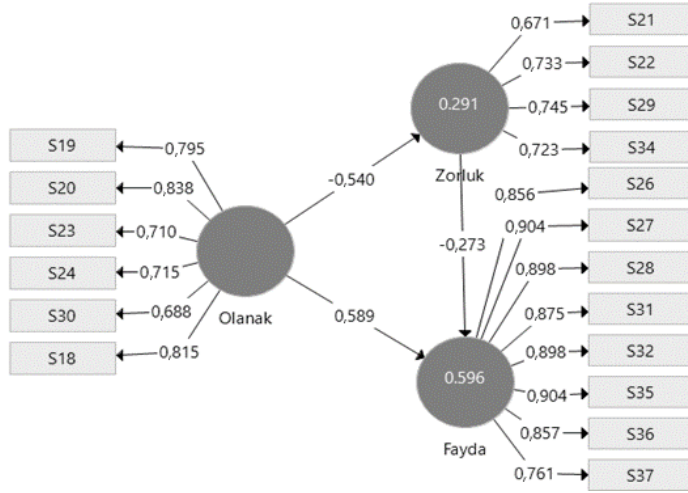
Fayda latent değişkenin açıklandığı araştırma modeli için ayrışma geçerliliklerinden (Discriminant criminant validity) Fornell-Larcker ölçütüne ve HTMT katsayısına (Heterotrait–Monotrait Ratio) bakılmıştır. Fornell-Larcker ölçütüne göre ölçüm modelinin ayrışma geçerliliğinin sağlanması için AVE değerlerinin karekökleri 0,70'ten büyük olmalı ve aynı zamanda araştırmada yer alan diğer yapılar (latent değişkenler) arasındaki korelasyonlardan daha büyük olması gerekmektedir. Araştırmada AVE değerlerinin kareköklerinden Olanak boyutunda “Çevrimiçi (online)/ uzaktan öğrenme sürecinde alanımla ilgili internet kaynaklarını daha etkili bir şekilde kullanmaya başladım” (S25) gözlenen değişkenin birden fazla boyutta ağırlıklandığı görülmüş ve Fornell-Larcker kriterinin bozulduğu belirlenmiştir. Analizden S25 gözlenen değişkeni çıkarıldıktan sonra Fornell-Larcker kriteri sağlanmıştır. Diğer bir ayrıştırma katsayısı HTMT katsayılarının eşik değer olan 0,85'ten daha düşük olduğu belirlenmiş ve modelinde bu kriter sağlanmıştır. Modelin uyum değerlerinden standartlaştırılmış ortalama hataların karekökü SRMR ile incelenmiş ve 0,067 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan SRMR değerine göre modelin iyi uyuma sahip olduğu belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Fayda Latent Değişkenin Açıklanmasına Yönelik Model İçin Kritik Değerler

		Fayda	Olanak	Zorluk
Fornell-Larcker Kriteri	Fayda	0,870	-----	-----
	Olanak	0,737	0,762	-----
	Zorluk	-0,592	-0,540	0,718
AVE		0,757	0,581	0,516
Cronbach's Alpha (CA)		0,954	0,854	0,688

rho_A		0,955	0,860	0,700
Composite Rreliability (CR)		0,961	0,892	0,810
HTMT	Fayda	-----	-----	-----
	Olanak	0,814	-----	-----
	Zorluk	0,718	0,698	-----
SRMR		0,067		
En büyük VIF		4,703		

Öğrencilerde muhasebe eğitiminde uzaktan eğitimin faydalarına etki eden değişkenlerin belirlendiği ilk modele yönelik SmartPLS yol grafiği elde edilmiş ve Grafik 2’de verilmiştir. Grafik 2 standart çözümü göstermektedir. Modelde latent değişkenlerle gözlenen değişkenler arasındaki tüm yollar diğer bir ifadeyle faktör yükleri istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur.



Grafik 2. Öğrencilerde Muhasebe Eğitiminde Uzaktan Eğitimin Faydalarına Etki Eden Değişkenlerin Belirlenmesine Yönelik Yol Grafiği ve İlişkiler

Grafik 2’de yer alan verilere göre;

- Öğrencilerde uzaktan eğitime yönelik olanak algılamaları ile muhasebe eğitiminde uzaktan eğitimin zorluğuna yönelik algılamalar arasında ters yönde $\beta=0,540$ birimlik istatistiksel açıdan anlamlı bir etki belirlenmiştir. Belirlenen bu etkiye göre öğrencilerde uzaktan eğitime yönelik olanak algılamaları artarken, muhasebe eğitiminde uzaktan eğitimin zorluğuna yönelik algılamalar azalmaktadır ($t=11,608$ $p=0,000$). Dolayısıyla H_1 desteklenmiştir.
- Öğrencilerde uzaktan eğitime yönelik olanak algılamaları ile muhasebe eğitiminde uzaktan eğitimin faydalarına yönelik algılamalar arasında aynı yönde $\beta=0,589$ birimlik istatistiksel açıdan anlamlı bir etki belirlenmiştir. Belirlenen bu etkiye göre öğrencilerde uzaktan eğitime yönelik olanak algılamaları artarken, muhasebe eğitiminde uzaktan eğitimin faydalarına yönelik algılamalar da artmaktadır ($t=15,800$ $p=0,000$). Dolayısıyla H_2 desteklenmiştir.
- Öğrencilerde muhasebe eğitiminde uzaktan eğitimin zorluğuna yönelik algılamalar ile muhasebe eğitiminde uzaktan eğitimin faydalarına yönelik algılamalar arasında ters

yönde $\beta=0,273$ birimlik istatistiksel açıdan anlamlı bir etki belirlenmiştir. Belirlenen bu etkiye göre öğrencilerde muhasebe eğitiminde uzaktan eğitimin zorluğuna yönelik algılamalar artarken, muhasebe eğitiminde uzaktan eğitimin faydalarına yönelik algılamalar da azalmaktadır ($t=7,003$ $p=0,000$). Dolayısıyla H_3 desteklenmiştir.

- Öğrencilerde uzaktan eğitime yönelik olanak algılamaları, muhasebe eğitiminde uzaktan eğitimin zorluk algılamaları üzerinden muhasebe eğitiminde uzaktan eğitimin faydaları algısına $\beta=0,148$ birimlik dolaylı etkiye sahip olduğu belirlenmiştir ($t=5,215$ $p=0,000$). Dolayısıyla H_6 desteklenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerde Muhasebe Eğitiminde Uzaktan Eğitimin Faydalarına Etki Eden Değişkenlerin Belirlenmesine Yönelik Hipotezler ve Hipotez Sonuçları

Hipotezlerin Yönü	β	Std. Sapma	t	p	Hipotez
Olanak \rightarrow Fayda	0,589	0,037	15,800	0,000	Desteklendi
Olanak \rightarrow Zorluk	-0,540	0,046	11,608	0,000	Desteklendi
Zorluk \rightarrow Fayda	-0,273	0,039	7,003	0,000	Desteklendi
Olanak \rightarrow Zorluk \rightarrow Fayda	0,148	0,028	5,215	0,000	Desteklendi

Araştırmada öğrencilerde muhasebe eğitiminde uzaktan eğitimin faydalarına yönelik algılamaların açıklanmasında etki büyüklüğüne de bakılmıştır. Olanak değişkeninin fayda değişkeni üzerindeki etki büyüklüğü $f^2=0,610$ ile yüksek olduğu bulunmuştur. Olanak değişkeninin zorluk değişkeni üzerine etki büyüklüğü $f^2=0,411$ ile yüksek olduğu belirlenmiştir. Zorluk değişkeninin fayda değişkeninin açıklanmasında etki büyüklüğü $f^2=0,131$ olarak düşük etkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

Bir başka tahmin gücü değeri Q^2 değeridir. Endojen (içsel) değişkenler için hesaplanmaktadır ve bu değer in sıfırdan büyük olması araştırma modelinin içsel (endojen) değişkenlerin tahmin gücüne sahip olduğunu göstermektedir. Q^2 değeri, fayda değişkeni için 0,446 hesaplanmıştır. Model, fayda değişkeninin tahmin edilmesinde büyük etkiye sahip bulunmuştur. Zorluk değişkeni için Q^2 değeri 0,131 hesaplanmıştır. Model, zorluk değişkeninin tahmin edilmesinde küçük etkiye sahip olduğu bulunmuştur.

Araştırmada içsel değişkenlerin dışsal değişkenler tarafından açıklanan varyans değerleri de R^2 ve ayarlanmış R^2 değerleri ile açıklanmıştır. Her iki değer de benzer şekilde açıklanmakta olup Fayda değişkenindeki varyansın %59,4'ü olanak ve zorluk değişkeni tarafından açıklanmakta olduğu belirlenmiştir. Zorluk değişkenindeki varyansın %29,0'ı olanak değişkeni tarafından açıklanmaktadır. Güç değerleri tablosu Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Zorluk ve Fayda Değişkenlerine Yönelik Güç değerleri

	Olanak	Fayda	Zorluk
f^2	Zorluk	0,131	
Q^2		0,446	0,148
Ayarlanmış R^2		0,594	0,290
R^2		0,596	0,291

Araştırmanın ikinci modelinde öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik olanak algılamalarının, muhasebe eğitiminde uzaktan eğitimin zorluğuna ve faydaları algılamasına olası etkileri belirlenmeye çalışılmıştır. Aynı modelde öğrencilerin muhasebe eğitiminde uzaktan eğitimin

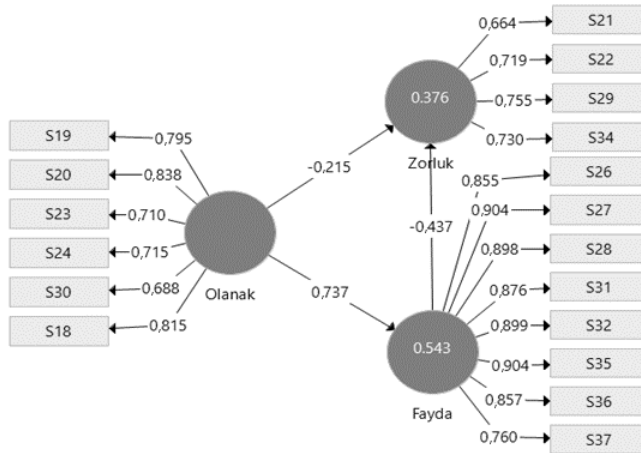
faydaları algılamasının muhasebe eğitiminde uzaktan eğitimin zorluğuna etkisi de incelenmiştir. Bunun nedeni zorluk değişkeni ile fayda değişkeni arasında iki yönlü bir ilişkinin olabileceği varsayımından ikinci model sınanmıştır.

Sınanan ikinci modelde ilk modelde ele alınan gözlenen değişkenlerle analize devam edilmiştir. Dolayısıyla iç tutarlılık güvenilirliği, birleşme ve ayrışma geçerlilikleri benzer şekilde hesaplanmıştır. Modelin iç tutarlılık güvenilirliği, birleşme ve ayrışma geçerlilikleri sağlanmıştır. Modelde uyum değerlerinden standartlaştırılmış ortalama hataların karekökü SRMR ile incelenmiş ve 0,066 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan SRMR değerine göre modelin iyi uyuma sahip olduğuna karar verilmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 6’de verilmiştir.

Tablo 6. Fayda Latent Değişkenin Açıklanmasına Yönelik Model İçin Kritik Değerler

		Fayda	Olanak	Zorluk
Fornell-Larcker Kriteri	Fayda	0,870	----	----
	Olanak	0,737	0,762	----
	Zorluk	-0,596	-0,537	0,718
AVE		0,757	0,581	0,516
Cronbach’s Alpha (CA)		0,954	0,854	0,688
rho_A		0,956	0,860	0,700
Composite Rreliability (CR)		0,961	0,892	0,809
HTMT	Fayda	----	----	----
	Olanak	0,814	----	----
	Zorluk	0,718	0,698	----
SRMR		0,066		
En büyük VIF		4,703		

Öğrencilerde muhasebe eğitiminde uzaktan eğitimin zorluk algılamasına etki eden değişkenlerin belirlendiği ikinci modele yönelik SmartPLS yol grafiği elde edilmiş ve Grafik 3’te verilmiştir. Grafik 3 standart çözümü göstermektedir. Modelde latent değişkenlerle gözlenen değişkenler arasındaki tüm yollar diğer bir ifadeyle faktör yükleri istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur.



Grafik 3. Öğrencilerde Muhasebe Eğitiminde Uzaktan Eğitimin Zorluk Algılamasına Etki Eden Değişkenlerin Belirlenmesine Yönelik Yol Grafiği ve İlişkiler

Grafik 3'e göre;

- Öğrencilerde uzaktan eğitime yönelik olanak algılamaları ile muhasebe eğitiminde uzaktan eğitimin zorluğuna yönelik algılamalar arasında ters yönde $\beta=0,215$ birimlik istatistiksel olarak anlamlı bir etki belirlenmiştir. Öğrencilerde uzaktan eğitime yönelik olanak algılamaları artarken, muhasebe eğitiminde uzaktan eğitimin zorluğuna yönelik algılamalar azalmaktadır ($t=3,042$ $p=0,002$). Dolayısıyla H_1 ikinci modelde de desteklenmiştir.
- Öğrencilerde uzaktan eğitime yönelik olanak algılamaları ile muhasebe eğitiminde uzaktan eğitimin faydalarına yönelik algılamalar arasında aynı yönde $\beta=0,737$ birimlik istatistiksel olarak anlamlı bir etki belirlenmiştir. Öğrencilerde uzaktan eğitime yönelik olanak algılamaları artarken, muhasebe eğitiminde uzaktan eğitimin faydalarına yönelik algılamalar da artmaktadır ($t=37,354$ $p=0,000$). Dolayısıyla H_2 ikinci modelde de desteklenmiştir.
- Öğrencilerde muhasebe eğitiminde uzaktan eğitimin faydasına yönelik algılamalar ile muhasebe eğitiminde uzaktan eğitimin zorluğuna yönelik algılamalar arasında ters yönde $\beta=0,437$ birimlik istatistiksel olarak anlamlı bir etki belirlenmiştir. Öğrencilerde muhasebe eğitiminde uzaktan eğitimin zorluğuna yönelik algılamalar artarken, muhasebe eğitiminde uzaktan eğitimin faydalarına yönelik algılamalar da azalmaktadır ($t=7,500$ $p=0,000$). Dolayısıyla H_3 ikinci modelde de desteklenmiştir.
- Öğrencilerde uzaktan eğitime yönelik olanak algılamaları, muhasebe eğitiminde uzaktan eğitimin fayda algılamaları üzerinden, muhasebe eğitiminde uzaktan eğitimin zorluk algısına $\beta=-0,322$ birimlik dolaylı etkiye sahip olduğu belirlenmiştir ($t=7,252$ $p=0,000$). Dolayısıyla H_5 desteklenmiştir. Ulaşılan sonuçlar Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Öğrencilerde Muhasebe Eğitiminde Uzaktan Eğitimin Zorluk Algısına Etki Eden Değişkenlerin Belirlenmesine Yönelik Hipotezler ve Hipotez Sonuçları

Hipotezlerin Yönü	β	Std. Sapma	t	p	Hipotez
Fayda → Zorluk	-0,437	0,058	7,500	0,000	Desteklendi
Olanak → Fayda	0,737	0,020	37,354	0,000	Desteklendi
Olanak → Zorluk	-0,215	0,071	3,042	0,002	Desteklendi
Olanak → Fayda → Zorluk	-0,322	0,044	7,252	0,000	Desteklendi

Araştırmada öğrencilerde muhasebe eğitiminde uzaktan eğitimin zorluk algılamalarının açıklanmasında etki büyüklüğüne de bakılmıştır. Olanak değişkeninin fayda değişkeni üzerindeki etki büyüklüğü $f^2=0,1,188$ ile yüksek olduğu bulunmuştur. Olanak değişkeninin zorluk değişkeni üzerine etki büyüklüğü $f^2=0,034$ ile düşük olduğu belirlenmiştir. Fayda değişkeninin zorluk değişkenini açıklamasında etki büyüklüğü $f^2=0,140$ olarak düşük etkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

Bir diğer tahmin gücü Q^2 değeri, Fayda değişkeni için 0,406 hesaplanmıştır. Model, fayda değişkeninin tahmin edilmesinde büyük etkiye sahip olduğu bulunmuştur. Zorluk değişkeni için Q^2 değeri 0,187 hesaplanmıştır. Model, zorluk değişkeninin tahmin edilmesinde orta düzeyde etkiye sahip olduğu bulunmuştur.

Araştırmada içsel değişkenlerin dışsal değişkenler tarafından açıklanan varyans değerleri ayarlanmış R^2 değerleri ile açıklanmıştır. Fayda değişkenindeki varyansın %54,2'si olanak değişkeni tarafından açıklandığı belirlenmiştir. Zorluk değişkenindeki varyansın %37,6'sı

olanak ve fayda değişkeni tarafından açıklanmaktadır. Güç değerleri tablosu Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Zorluk ve Fayda Değişkenlerine Yönelik Güç değerleri

	Fayda	Zorluk
f^2		0,140
	Olanak	1,188
Q^2		0,406
Ayarlanmış R^2		0,542
R^2		0,543

Araştırmada olanak (X) değişkeninin fayda (Y) değişkenine etkisinde zorluk (W) değişkeninin düzenleyici etkisinin olup olmadığı da araştırılmıştır. Yapısal eşitlik çalışmasında ifade edildiği gibi olanak (X) değişkeninin zorluk (Y) değişkenine etkisinde fayda (W) değişkeninin düzenleyici etkisi, IBM SPSS 25.0 hazır yazılımında Process v3.3 Makro uygulaması aracılığıyla araştırılmıştır.

Düzenleyici etki, bir etkileyen değişken X’in etkilenen değişken Y üzerindeki etkisinin W gibi bir değişkene bağlı olarak etkilenip etkilenmediğini ortaya koymaktadır. X değişkenin Y değişkeni üzerindeki etkisinin hangi durumlarda artacağını ya da azalacağını veya bu etkinin neye bağlı olduğunu ortaya koyan değişken düzenleyici değişkendir (Gürbüz 2019b, Polat vd 2021).

Olanak değişkeninin zorluk değişkenine etkisinde fayda değişkeninin düzenleyici etkisinin olup olmadığı bootstrap yöntemini esas alan regresyon analizi kullanılarak test edilmiştir. Analiz sonucunda regresyon analizine dahil edilen tahmin değişkenlerinin zorluk değişkeni üzerindeki değişimin $R^2=0,6151$ ’ini (%61,51) açıkladığı belirlenmiştir ($F=92,3053$ $p=0,0000$). Analizde olanak değişkeninin zorluk değişkenine ters yönde $\beta=0,3266$ birim istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi hesaplanmıştır. Yapısal eşitlikte olduğu gibi düzenleyici etki analizinde de öğrencilerde uzaktan eğitime yönelik olanak algılamaları artarken, muhasebe eğitiminde uzaktan eğitimin zorluğuna yönelik algılamalar azalmaktadır ($t=-5,3088$ $p=0,000$).

Fayda değişkeninin zorluk değişkenine ters yönde $\beta=0,2583$ birim istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi hesaplanmıştır. Yapısal eşitlikte olduğu gibi düzenleyici etki analizinde de öğrencilerin, muhasebe eğitiminde uzaktan eğitimin fayda algılamaları artarken, muhasebe eğitiminde uzaktan eğitimin zorluğuna yönelik algılamaları azalmaktadır ($t=-5,7170$ $p=0,000$). Düzenleyici değişken fayda değişkeninin, olanak değişkeni ile zorluk değişkeni arasında düzenleyici etkisi (Int_1) $\beta=-0,1125$ birim olarak istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. Fayda değişkeninin, olanak değişkeni ile zorluk değişkeni arasındaki düzenleyici etkisi azaltıcı özelliğe sahip bulunmuştur ($t=-3,3455$ $p=0,0009$). Fayda değişkeninin düzenleyici etkisine yönelik zorluk değişkenindeki açıklanan varyansın açıklanmasındaki katkısı %1,53 ($\Delta R^2=0,0153$) olarak anlamlı bulunmuştur ($F=11,1925$ $p=0,0009$). Sonuçlar Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Fayda Değişkenin Düzenleyici Etkisi Katsayılar Tablosu

	β_i	Stan. Hata	t	p	LLCI	ULCI
Sabit	3,2171	0,0489	65,8428	0,0000	3,1211	3,3131
Olanak	-0,3266	0,0615	-5,3088	0,0000	-0,4475	-0,2057
Fayda	-0,2583	0,0452	-5,7170	0,0000	-0,3471	-0,1695

Int_1	-0,1125	0,0336	-3,3455	0,0009	-0,1787	-0,0464
Etkileşimsel Etki	Int_1	Olanak X Fayda $AR^2=0,0153$ $F=11,1925$ $P=0,0009$				
$R=0,6151$, $R^2=0,3783$, $F=92,3053$ $P=0,0000$						

Olanak değişkeninin fayda değişkenine etkisinde zorluk değişkeninin düzenleyici etkisinin olup olmadığı bootstrap yöntemini esas alan regresyon analizi kullanılarak test edilmiştir. Analiz sonucunda regresyon analizine dahil edilen tahmin değişkenlerinin Fayda değişkeni üzerindeki değişimin $R^2=0,7767$ 'ini (%77,67) açıkladığı belirlenmiştir ($F=230,6677$ $p=0,0000$). Analizde olanak değişkeninin fayda değişkeni üzerinde aynı yönde $\beta=0,8367$ birimlik bir etkiye sahip olduğu ve istatistiksel açıdan anlamlı olduğu bulunmuştur. Yapısal eşitlikteki gibi düzenleyici etki analizinde de öğrencilerde uzaktan eğitime yönelik olanak algılamaları artarken, muhasebe eğitiminde uzaktan eğitimin faydasına yönelik algılamalar artmaktadır ($t=17,3686$ $p=0,000$). Modelde düzenleyici değişken zorluk istatistiksel olarak anlamlı bulunmuş ve $\beta=-0,3096$ birimlik bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir ($t=-6,7956$ $p=0,0000$). Benzer şekilde, zorluk değişkeninin, olanak değişkeni ile fayda değişkeni arasındaki ilişkide düzenleyici etkisinin (Int_1) $\beta=-0,1303$ birim olduğu ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir ($t=-3,8929$ $p=0,0001$). Düzenleyici zorluk değişkeni, fayda değişkeni üzerinde azalmaya neden olmaktadır. Düzenleyici değişken zorluk, muhasebe eğitiminde uzaktan eğitimin faydasına yönelik varyansın açıklanmasında $AR^2=0,0132$ (%1,32) birimlik bir katkı sağlamaktadır. Sonuçlar Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Zorluk Değişkenin Düzenleyici Etkisi Katsayılar Tablosu

	β_i	Stan. Hata	t	p	LLCI	ULCI
Sabit	2,7883	0,0425	65,5372	0,0000	2,7047	2,8719
Olanak	0,8367	0,0482	17,3686	0,0000	0,7421	0,9314
Zorluk	-0,3096	0,0456	-6,7956	0,0000	-0,3991	-0,2201
Int_1	-0,1303	0,0335	-3,8929	0,0001	-0,1961	-0,0645
Etkileşimsel Etki	Int_1	Olanak X Fayda $AR^2=0,0132$ $F=15,1548$ $P=0,0001$				
$R=0,7767$, $R^2=0,6033$, $F=230,6677$ $P=0,0000$						

3.4.4. Farklılıklar Testi Sonuçları

Araştırmada muhasebe dersi alan öğrencilerin farklı özelliklerine göre uzaktan eğitime yönelik algılamaları arasındaki farklılıklar da araştırılmıştır. Farklılıklar araştırılmadan önce keşfedici faktör analizinde elde edilen ve doğrulayıcı faktör analizi ile elde edilen boyutlardaki ifadeler toplanmış ve boyuttaki ifade sayısına bölünmüştür. Böylelikle her bir öğrencinin boyuta yönelik ortalama skor (puan) değeri elde edilmiştir. Bu boyutların elde edildiği ölçek 1 ile 5 arasında değerler aldığından boyutlara yönelik ortalama değerler de 1 ile 5 arasında yer almaktadır.

Ortalama skor değerlerinin farklılık gösterip göstermediğini incelemeyen önce ortalamalardan oluşan değişkenlerin Anderson-Darling normallik testine göre normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Öğrencilerin muhasebe eğitiminde uzaktan eğitimin faydaları algılamaları normal dağılıma göre sağa çarpık iken diğer algılamalar sola çarpık bulunmuştur. Öğrencilerin her üç boyuta yönelik algılamaları normal dağılıma göre daha basık bulunmuştur. Anderson-Darling normallik testine göre her üç boyuta yönelik algılamaların normal dağılım göstermediği belirlenmiştir ($p<0,05$). Dolayısıyla farklılıklar testi parametrik olmayan

istatistiksel yöntemlerle gerçekleştirilmiştir (Hamarat 2017). Normallik testi, Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Uzaktan Eğitime Yönelik Algılamalar Normallik Testi

	Ortalama	Std.		Anderson-Darling		
		Sapma	Çarpıklık	Basıklık	AD	P<
Olanak	3,681	0,9600	-0,52	-0,31	4,358	0,005
Fayda	2,859	1,314	0,20	-1,17	7,561	0,005
Zorluk	3,113	1,019	-0,23	-0,49	2,594	0,005

Öğrencilerin cinsiyetine göre muhasebe eğitiminin uzaktan öğretilmesine yönelik algılamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı Mann-Whitney U testi ile incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Cinsiyete Göre Farklılık Testi

Değişken	Cinsiyet	N	Ortalama	Std. Sapma	Z	p
	Erkek	187	3,7291	1,01230		
Fayda	Kadın	272	2,7541	1,27762	2,032	0,042
	Erkek	187	3,0060	1,35390		
Zorluk	Kadın	272	3,1930	,98558	2,467	0,014
	Erkek	187	2,9960	1,05669		

Mann-Whitney U testine göre; öğrencilerin cinsiyetleri ile uzaktan eğitime yönelik olanak algılamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur (Z=1,323 p=0,186). Ancak erkek öğrencilerin muhasebe eğitiminde uzaktan eğitim fayda ve zorluk algılamasının kadın öğrencilerin muhasebe eğitiminde uzaktan eğitimin fayda ve zorluk algılamasından daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Z=2,032 p=0,042).

Öğrencilerin sınıflara göre muhasebe eğitiminin uzaktan öğretilmesine yönelik algılamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın bulunup bulunmadığı Kruskal-Wallis H testi ile araştırılmıştır. Sonuçlar Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13. Sınıflara Göre Farklılık Testi

Değişken	Sınıf	N	Ortalama	Std. Sapma	χ^2	p
2.sınıf	141	3,7009	1,05888			
3.sınıf	151	3,5762	1,00236			
4.sınıf	42	3,7659	,77307			
Toplam	459	3,6808	,95988			
Zorluk	1.sınıf	125	2,9020	1,14659	1,843	0,606
	2.sınıf	141	2,7633	1,44981		
	3.sınıf	151	2,8982	1,34880		
	4.sınıf	42	2,8869	1,19316		
	Toplam	459	2,8568	1,31363		

Fayda	1.sınıf	125	2,9880	,90187	5,717	0,126
	2.sınıf	141	3,2358	1,12273		
	3.sınıf	151	3,0960	1,03234		
	4.sınıf	42	3,1310	,90937		
	Toplam	459	3,1127	1,01863		

Kruskal-Wallis H testine göre; öğrencilerin sınıflara göre uzaktan eğitime yönelik olanak ($\chi^2=1,843$ p=0,606), fayda ($\chi^2=5,717$ p=0,126) ve zorluk ($\chi^2=1,843$ p=0,606) algılamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir.

Öğrencilerin bölümlere göre muhasebe eğitiminin uzaktan öğretilmesine yönelik algılamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı Kruskal-Wallis H testi ile araştırılmıştır. Ulaşılan sonuçlar Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14. Bölümlere Göre Farklılık Testi

Değişken	Bölüm	N	Ortalama	Std.		
				Sapma	χ^2	p
Olanak	Uluslararası Tic. ve İşl.	109	3,7661	,82686	5,502	0,139
	Uluslararası Ticaret ve Lojistik	107	3,6464	,91307		
	Finans ve Bankacılık	74	3,4550	1,02231		
	Muhasebe ve Vergi Uyg.	169	3,7465	1,02951		
	Toplam	459	3,6808	,95988		
Zorluk	Uluslararası Tic. ve İşl.	109	2,8314	1,30541	4,774	0,189
	Uluslararası Ticaret ve Lojistik	107	2,6449	1,21619		
	Finans ve Bankacılık	74	2,8361	1,27289		
	Muhasebe ve Vergi Uyg.	169	3,0163	1,38448		
	Toplam	459	2,8568	1,31363		
Fayda	Uluslararası Tic. ve İşl.	109	3,1284	1,04838	1,078	0,782
	Uluslararası Ticaret ve Lojistik	107	3,1729	,91657		
	Finans ve Bankacılık	74	3,1520	,99727		
	Muhasebe ve Vergi Uyg.	169	3,0473	1,07355		
	Toplam	459	3,1127	1,01863		

Kruskal-Wallis H testine göre; öğrencilerin bölümlere göre uzaktan eğitime yönelik olanak ($\chi^2=5,502$ p=0,139), fayda ($\chi^2=1,078$ p=0,782) ve zorluk ($\chi^2=4,774$ p=0,189) algılamalarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir.

4. SONUÇ

Bu çalışmada, Covid-19 döneminde uzaktan eğitim süresince en az bir muhasebe dersi almış öğrencilerin uzaktan eğitimde derslerin işleme yöntemlerine yönelik bakış açıları ve uzaktan eğitim olanaklarının (olanak), muhasebe eğitiminde uzaktan eğitime yönelik zorluk ve muhasebe fayda algılamasına (fayda) olan etkisi, uzaktan eğitimin zorluk algılaması ile fayda algılaması arasında iki yönlü ilişkileri ortaya koymak ve öğrencilerin demografik değişkenlerine göre uzaktan eğitim algılamalarında farklılık olup olmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi’nde öğrenim gören 459 öğrenciden toplanan anket verileri istatistiksel analiz edilmiştir. Öğrencilerin uzaktan öğretime yönelik

algılarının belirlendiği ölçeğin ortak faktör yapıları keşfedici nitelikte olan faktör analizi ile incelenmiştir. Keşfedici faktör analizi sonucunda öğrencilerin uzaktan öğretime yönelik olanak algılamasının dışsal (exojen) değişken, zorluk ve değişkenlerinin içsel (endojen) olduğu değişkenler arasındaki ilişkiler yapısal eşitlik modeli ile incelenmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin çoğunluğu uzaktan eğitime katılmak için kendi akıllı telefonunu (%63,83) ya da bilgisayarını (%62,09) kullanmaktadır ve dersleri düzenli takip etmektedir. Öğrencilerin %62,5'i muhasebe derslerinin yürütülmesinde dersleri okula gelerek takip etmek istemektedir. Bu sonuç, Serçemeli ve Kurnaz (2020) çalışmasıyla uyumludur. Muhasebe derslerinin uzaktan eğitimle yürütülmesini isteyen %37,5'lik kısım ise sıklıkla dersleri uygun zamanda almak istemelerini sebep göstermiştir. Ayrıca Keskin ve Kaya'nın (2020) çalışmalarında olduğu gibi teknik sorunların yaşanmasını, anlaşılamayan konuların sorulamamasını ve her zaman internete ulaşamamasını uzaktan eğitimle derslerin yürütülmesinin sakıncası olarak görmektedir. Canlı ders ya da eş zamansız video kayıtlarında genellikle süre olarak 20-25 dakika tercih edilmiştir. Öğrenciler uzaktan eğitimin, yoğunlukla öğretim elemanının notları, ders notları ve canlı yayınlar ile desteklenmesini istemektedir. Genel olarak, uzaktan eğitim sıkıcı bulunmuştur. Öğrencilerin çoğunluğu Covid-19 süreci sonrasında dersleri yüz yüze eğitim ile almak isterken, bu süreçten sonra da telafi programlarının yapılması gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir.

Araştırmada ulaşılan diğer bir sonuç, öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik olanak algılamaları artarken, muhasebe eğitiminde uzaktan eğitimin zorluğuna yönelik algılamaların azalması, muhasebe eğitiminde uzaktan eğitimin faydalarına yönelik algılamalarının artmasıdır. Öğrencilerde muhasebe eğitiminde uzaktan eğitimin zorluğuna yönelik algılamalar artarken, muhasebe eğitiminde uzaktan eğitimin faydalarına yönelik algılamalar da azalmaktadır. Öğrencilerin, muhasebe eğitiminde uzaktan eğitimin faydaları algılamaları artarken, muhasebe eğitiminde uzaktan eğitimin zorluğuna yönelik algılamalar azalmaktadır.

Öğrencilerde uzaktan eğitime yönelik olanak algılamaları, muhasebe eğitiminde uzaktan eğitimin zorluk algılamaları üzerinden muhasebe eğitiminde uzaktan eğitimin faydaları algısı üzerinde dolaylı etkiye sahiptir. Uzaktan eğitime yönelik olanak algılamaları, muhasebe eğitiminde uzaktan eğitimin fayda algılamaları üzerinden, muhasebe eğitiminde uzaktan eğitimin zorluk algısı üzerinde dolaylı etkiye sahiptir.

Öğrencilerin cinsiyete göre uzaktan eğitime yönelik olanak algılamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. Erkek öğrencilerin muhasebe eğitiminde uzaktan eğitimin faydaları algılaması kadın öğrencilerin muhasebe eğitiminde uzaktan eğitimin faydaları algılamasından daha yüksektir. Öğrencilerin sınıflarına ve bölümlerine göre uzaktan eğitime yönelik olanak, zorluk ve fayda algılamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık yoktur.

KAYNAKÇA

AKTAŞ, Ö., BÜYÜKTAŞ, B., GÜLLE, M., & YILDIZ, M. (2020). "Covid-19 Virüsünden Kaynaklanan İzolasyon Günlerinde Spor Bilimleri Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime Karşı Tutumları", Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi, 1(1), 1-9. <https://dergipark.org.tr/pub/apjec/issue/62988/942141>

BOLING, E.C., HOUGH, M., KRINSKY, H., SALEEM, H., & STEVENS, M. (2012). "Cutting The Distance In Distance Education: Perspectives On What Promotes

- Positive, Online Learning Experiences”, *The Internet and Higher Education*, 15(2), 118-126. doi:10.1016/j.iheduc.2011.11.006
- BOZKURT, A. (2017). “Türkiye’de Uzaktan Eğitimin Dünü, Bugünü ve Yarını”, *Açık Öğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 85-124. <https://dergipark.org.tr/pub/auad/issue/34117/378446>
- BOWER, B.L. (2001). “Distance Education: Facing The Faculty Challenge”, *Online Journal of Distance Learning Administration*, 4(2), 1-6. <https://www.learntechlib.org/p/92506/>
- BULUK, B., & EŞİTTİ, B. (2020). “Koronavirüs (Covid-19) Sürecinde Uzaktan Eğitimin Turizm Lisans Öğrencileri Tarafından Değerlendirilmesi”, *Journal of Awareness*, 5(3), 285-298. doi:10.26809/joa.5.021
- CHIN, W. W. (1998). *The Partial Least Squares Approach For Structural Equation Modeling*, G. A. Marcoulides (Ed.), *Methodology for business and management. Modern methods for business research (295–336)*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- CİVELEK, M.E. (2018). *Yapısal eşitlik modellemesi Metodolojisi*, Beta Basım Yayın Dağıtım, İstanbul.
- COMÜ, “Duyurular”, <https://covid19.comu.edu.tr/uzaktan-ogretim/>, 01.05.2020a.
- COMÜ, “Duyurular”, <https://www.comu.edu.tr/duyuru-20184.html>, 20.08.2020b.
- COMU, “Duyurular”, <https://www.comu.edu.tr/duyuru-20407.html>, 18.02.2021.
- ÇİVRİL, H., ARUĞASLAN, E., & ÖZAYDIN ÖZKARA, B. (2018). “Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Algıları: Bir Metafor Analizi”, *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 8(1), 39-59. doi:10.17943/etku.310168
- DANIEL, W.W. (1999). *Biostatistics: A Foundation for Analysis in the Health Sciences*. New York: John Wiley & Sons.
- DOĞAN, Y. (2020). “Üniversite Öğrencilerinin Uzaktan Çevrimiçi Yabancı Dil Öğrenmeye Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi”, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(1), 483-504. doi:10.37217/tebd.655955
- FORNELL, C., & LARCKER, D.F. (1981). “Evaluating Structural Equation Models With Unobservable Variables And Measurement Error”, *Journal of Marketing Research*, 18 (1), 39-50. <https://doi.org/3151312>
- GALUSHA, J. M. (1998). “Barriers to Learning In Distance Education”, *Interpersonal Computing and Technology Journal*, 5(3), 6-14. <https://www.learntechlib.org/p/85240/>
- GAUVREAU, S., HURST, D., CLEVELAND-INNES, M., & HAWRANIK, P. (2016). “Online Professional Skills Workshops: Perspectives From Distance Education Graduate Students”, *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 17(5), 91–108. doi:10.19173/irrodl.v17i5.2024

- GRIMA S., HAMARAT S., ÖZEN E., GIRLANDO A., & GONZI R.D (2021). “The Relationship Between Risk Perception And Risk Definition and Risk-Addressing Behaviour During The Early COVID-19 Stages”, *Journal of Risk and Financial Management*, 14(6), 272. doi:10.3390/jrfm14060272
- GÜRBÜZ, S. (2019a). AMOS ile yapısal eşitlik modellemesi, Seçkin Kitabevi, Ankara.
- GÜRBÜZ, S. (2019b). Aracı, Düzenleyici ve Durumsal Etki Analizleri, Seçkin Kitabevi, Ankara.
- HAIR, J.F., HULT, G.T.M., RINGLE, C.M., & SARSTEDT, M. (2014). *A Primer On Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM)*, Sage Publication, Los Angeles.
- HAIR, J.F., HULT, G.T.M., RINGLE, C.M., & SARSTEDT, M. (2017). *A Primer On Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM)*, Second Edition, Sage Publication, Los Angeles.
- HALKIC, B., & ARNOLD, P. (2019). “Refugees And Online Education: Student Perspectives On Need And Support In The Context Of (Online) Higher Education”, *Learning, Media and Technology*, 44(3), 345-364. doi:10.1080/17439884.2019.1640739
- HAMARAT, B. (2017). *Uygulamalı İstatistik*, Paradigma Kitabevi, Çanakkale.
- HOLMBERG, B. (2003). *Distance Education In Essence, An Overview Of Theory And Practice In The Early Twenty-First Century*, Bibliotheks-und Informationssystem der Universität, Oldenburg.
- KARADAĞ, E., & YÜCEL, C. (2020). “Yeni Tip Koronavirüs Pandemisi Döneminde Üniversitelerde Uzaktan Eğitim: Lisans Öğrencileri Kapsamında Bir Değerlendirme Çalışması”, *Yükseköğretim Dergisi/Journal of Higher Education (Turkey)*, 10(2), 181–192. doi:10.2399/yod.20.730688
- KESKİN, M., & ÖZER KAYA, D. (2020). “COVID-19 Sürecinde Öğrencilerin Web Tabanlı Uzaktan Eğitime Yönelik Geri Bildirimlerinin Değerlendirilmesi”, *İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2020, 5(2), 59-67. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ikcusbfd/issue/55773/754174>
- KIRALI F.N., & ALCI, B. (2016). “Üniversite Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim Algısına İlişkin Görüşleri”, *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi*, 30, 55-83. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iaud/issue/30078/324645>
- MACINTYRE, R., & MACDONALD, J. (2011). “Remote From What? Perspectives of Distance Learning Students in Remote Rural Areas of Scotland”, *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 12(4), 1–16. doi:10.19173/irrodl.v12i4.847
- ÖZEN E., GRIMA S., & HAMARAT, B. (2021). “Teleworking and Emotional Experience And Wellbeing: The Case in The Turkish Financial Services Industry During Covid-19”, *Scientific Annals of Economics and Business*, 68 (2), 1-16. <http://saeb.feaa.uaic.ro/index.php/saeb/article/view/1701>

- ÖZONUR, M., KAMIŞLI, H., YANPER YELKEN, T., & SANCAR TOKMAK, H. (2019). "Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin ENOCTA Öğrenme Yönetim Sistemi Hakkında Görüşlerinin İncelenmesi", Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 50, 283-302. doi:10.21764/mauefd.407470
- ÖZTAŞ, S., & KILIÇ, B. (2017). "Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Dersi'nin Uzaktan Eğitim Şeklinde Verilmesinin Üniversite Öğrencilerinin Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi (Kırklareli Üniversitesi Örneği)", Turkish History Education Journal, 6(2), 268-293. doi:10.17497/tuhed.327979
- PEPELER, E., ÖZBEK R., & ADANIR, Y. (2018). "Uzaktan Eğitim ile Verilen İngilizce Dersine Yönelik Öğrenci Görüşleri: Muş Alparslan Üniversitesi Örneği", Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 6(3), 421-429. doi:10.18506/anemon.345152
- POLAT E., ŞARMAN S.A., & HAMARAT, B (2021). "Mesleki Sonuç Beklentisinin Sendikal Farkındalık ve Sendikal Tutuma Olan Etkisi: İİBF Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma", Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi, 80. 139-174. doi:10.26650/jspc.2021.80.000340
- RUMBLE, G. (2001). "Re-Inventing Distance Education 1971?2001". International Journal of Lifelong Education, 20(1-2), 31-43. doi: 10.1080/02601370010008246
- RUSSELL, C., MALFROY, J., GOSPER, M., & MCKENZIE, J. (2014). "Using Research To Inform Learning Technology Practice And Policy: A Qualitative Analysis Of Student Perspectives", Australasian Journal of Educational Technology, 30(1), 1-15. doi: 10.14742/ajet.629
- SEAMAN, J. E., ALLEN, I. E., & SEAMAN, J. (2018). Grade Increase: Tracking Distance Education in The United States, Babson Survey Research Group.
- SERÇEMELİ, M., & KURNAZ, E. (2020). "Covid-19 Pandemi Döneminde Öğrencilerin Uzaktan Eğitim ve Uzaktan Muhasebe Eğitimine Yönelik Bakış Açılımları Üzerine Bir Araştırma", Journal Of International Social Sciences Academic Researches Dergisi, 4(1), 40-53. https://dergipark.org.tr/tr/pub/utsobilder/issue/55152/741358
- TAYLOR, J.C. (2001). "Fifth Generation Distance Education", Higher Education Series, 40, 1-8. http://www.c3l.uni-oldenburg.de/cde/media/readings/taylor01.pdf
- TELLİ YAMAMOTO, G., & ALTUN D. (2020)." Corona Virüs ve Çevrimiçi (Online) Eğitimin Önlenemeyen Yükselişi", Üniversite Araştırmaları Dergisi, 3(1), 25-34. doi: 10.32329/uad.711110
- YÖK, "Basın Açıklaması", https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/universitelerde-uygulanacak-uzaktan-egitime-iliskin-aciklama.aspx, 18.03.2020a.
- YÖK, "Basın Açıklaması", https://basin.yok.gov.tr/AciklamaBelgeleri/2020/22-2020_2021_akademik_yili_baslangici_aciklama.pdf , 13.08.2020b.