



T.C.

**ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

İŞLETME ANABİLİM DALI

**UZAKTAN EĞİTİM SÜREÇLERİNİN AKADEMİSYEN
PERFORMANSI ALGISI ÜZERİNE ETKİSİ: ÇANAKKALE
ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

GÖKÇE GÜZEL

Tez Danışmanı

PROF. DR. YENER PAZARCIK

ÇANAKKALE – 2024



T.C.

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

İŞLETME ANABİLİM DALI

**UZAKTAN EĞİTİM SÜREÇLERİNİN AKADEMİSYEN
PERFORMANSI ALGISI ÜZERİNE ETKİSİ: ÇANAKKALE
ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

GÖKÇE GÜZEL

Tez Danışmanı
PROF. DR. YENER PAZARCIK

ÇANAKKALE – 2024



T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
JÜRİ ONAY SAYFASI



Gökçe GÜZEL tarafından Prof. Dr. Yener PAZARCIK yönetiminde hazırlanan ve 29./04/2024 tarihinde aşağıdaki jüri karşısında sunulan “Uzaktan Eğitim Süreçlerinin Akademisyen Performansı Algısı Üzerine Etkisi: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Örneği” başlıklı çalışma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü **SBF İşletme Anabilim Dalı**’nda **YÜKSEK LİSANS** olarak oy birliği/oy çokluğu ile kabul edilmiştir.

..... **Jüri Üyeleri**

İmza

.....

Prof. Dr. Yener PAZARCIK

.....

(Danışman)

Prof. Dr. Pelin KANTEN

.....

Doç. Dr. Yavuz Tansoy YILDIRIM

.....

Tez No

:

Tez Savunma Tarihi

:29/04/2024

.....
Prof. Dr. Ahmet Evren ERGİNAL

Enstitü Müdürü

.././20..

ETİK BEYAN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kuralları'na uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada; tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi, kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı, bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu, bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi taahhüt ve beyan ederim.

(İmza)

Gökçe GÜZEL

../../20..

TEŞEKKÜR

“Tez yazma sürecim boyunca desteğini ve yol göstericiliğini yanımda hissettiğim danışmanım Prof. Dr. Yener PAZARCIK başta olmak üzere; eğitim hayatımı her şeyin üzerinde tutma motivasyonuma sonsuz katkı sunan annem Deniz GÜZEL’e, benimle birlikte sürecimin heyecanını yaşayan babam Hayati GÜZEL’e, hayatına ışık tutmak istediğim kardeşim Enes Egemen GÜZEL’e, sevgileriyle yolumu aydınlatan yeğenlerim Baler Temur ve Soley Bade’yi hayatımıza katan Altemur – Fulden GÜZEL’e, destekleri, katkıları ve “sen yaparsın” cümleleriyle beni cesaretlendiren ve destekleyen arkadaşlarıma, üniversitemiz Kalite Geliştirme ve Kurumsal İzleme Koordinatörlüğü’nden Dr. Öğr. Üyesi Erdem KAN, Öğr. Gör. Gökhan ÇALIŞKAN ve Erhan AÇAR’a, ekibinin bir üyesi olmaktan mutluluk duyduğum değerli Rektörüm Prof. Dr. Cüneyt ERENOĞLU’na, bu süreci benimle birlikte yaşayan Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Kurumsal İletişim Direktörlüğü ve Rektörlük çalışanlarına sonsuz teşekkürlerimi sunarım.”

Gökçe GÜZEL
Çanakkale, Nisan 2024

ÖZET

UZAKTAN EĞİTİM SÜREÇLERİNİN AKADEMİSYEN PERFORMANSI ALGISI ÜZERİNE ETKİSİ: ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ

Gökçe GÜZEL

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

İşletme Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Prof. Dr. Yener PAZARCIK

29/ 04/2024, 65

Son yıllarda teknolojik alanda yaşanan gelişmeler birçok disiplini etkilediği gibi eğitim alanında da büyük etki göstermiştir. Teknolojik gelişmelerin sonucunda ortaya çıkan ve gelişmeye devam eden kavramlardan biri de uzaktan eğitimidir. Covid-19 pandemisinin ardından dünyada olduğu gibi Türkiye’de de temel eğitimden yükseköğretime tüm eğitim düzeylerinde uzaktan eğitim ve hibrit eğitim uygulamasına geçilmiştir. Bu noktada uzaktan eğitimin akademisyenlerin verimliliğine olan etkisinin araştırılması önemli hâle gelmiştir. Bu çalışmada uzaktan eğitim ve akademik performans kavramlarına ilişkin akademisyen görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında kişisel bilgi formu, uzaktan eğitim algısı ve akademik performans ölçeklerinden oluşan anket formu 247 akademisyene uygulanmıştır. Uygulanan anketler ile toplanan veriler; frekans analizi, Tek Yönlü Varyans Analizi ve Bağımsız Örneklem T Testiyle incelenmiştir. Akademisyenlerin uzaktan eğitim ve akademik performans algıları arasındaki pozitif yönlü ve anlamlı ilişki korelasyon analizi ile saptanmıştır. Yapılan doğrusal regresyon analizi sonucunda uzaktan eğitim algısının akademik performansa pozitif (yönlü) ve anlamlı etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Akademik Performans, Akademisyen, Uzaktan Eğitim, Verimlilik

ABSTRACT

EFFECT OF DISTANCE EDUCATION PROCESSES ON ACADEMIC PERFORMANCE PERCEPTION: A CASE STUDY OF ÇANAKKALE ONSEKİZ MART UNIVERSITY

Gökçe GÜZEL

Çanakkale Onsekiz Mart University

School of Graduate Studies

Master of Science in Business Administration

Supervisor: Prof. Dr. Yener PAZARCIK

29/ 04/2024, 65

Developments in technology in recent years have impacted education and many other disciplines. Distance education is a concept that has emerged as a result of these developments. In response to the Covid-19 pandemic, Turkey has implemented distance and hybrid education at all levels, from primary education to higher education, in line with global trends. It is now crucial to examine the effectiveness of the recently introduced distance education approach for academics. The aim of the study was to gather the opinions of academics on the concepts of distance education and academic performance. A survey form was administered to 247 academics within the scope of the research. The form consisted of a personal information section, a distance education perception scale, and an academic performance scale. The obtained data underwent frequency analysis, One-Way Analysis of Variance. Correlation and Independent Sample T Test analysis determined a positive and significant relationship between academics' perceptions of distance education and academic performance. The linear regression analysis revealed that distance education perception had a positive and significant impact on academic performance.

Keywords: Academic Performance, Academician, Distance Education, Productivity

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

JÜRİ ONAY SAYFASI	i
ETİK BEYAN	ii
TEŞEKKÜR	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
SİMGELER VE KISALTMALAR	ix
TABLolar DİZİNİ	x
ŞEKİLLER DİZİNİ	xii

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

3

2.1. Uzaktan Eğitim ve Uzaktan Eğitimin Tarihçesi	3
2.1.1. Uzaktan Eğitimin Dünyadaki Tarihsel Gelişimi.....	3
2.1.2. Türkiye’de Uzaktan Eğitimin Tarihçesi.....	5
2.2. Uzaktan Eğitimin Özellikleri.....	7
2.3. Yüz Yüze ve Uzaktan Eğitim Modellerinin Karşılaştırılması.....	9
2.4. Uzaktan Eğitim Ortamları –Araçları	10
2.5. Yükseköğretimde Uzaktan Eğitim.....	11
2.6. Akademisyenlik Kavramı	12
2.7. Performans Kavramı.....	14
2.8. Performans Unsurları.....	15
2.8.1. Tutumluluk.....	15
2.8.2. Verimlilik.....	15
2.8.3. Etkililik	16

2.9. Performans Türleri.....	16
2.10. Akademik Performans	17
2.11. Uzaktan Eğitim ve Akademik Performans İlişkisi	18

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM İLGİLİ ÇALIŞMALAR

19

3.1. İlgili Çalışmalar	19
3.1.1. Uzaktan Eğitim ile İlgili Çalışmalar	19
3.1.2. Akademisyen Performansı ile İlgili Çalışmalar	20
3.1.3. Uzaktan Eğitim ve Akademisyen Performans ile İlgili Çalışmalar	22

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

24

4.1. Araştırmanın Amacı	24
4.2. Araştırmanın Önemi	24
4.3. Araştırmanın Yöntemi	24
4.3.1. Araştırmanın Modeli	25
4.3.2. Araştırmanın Hipotezleri	26
4.3.3. Araştırma Örnekleme	28
4.3.4. Araştırmada Kullanılan Ölçekler	28
4.3.5. Araştırmada Kullanılan Teknikler	30

BEŞİNCİ BÖLÜM BULGULAR VE YORUM

32

5.1. Demografik Özelliklere İlişkin Sonuçlar.....	32
5.2. Tanımlayıcı İstatistikler.....	35
5.2.1. Uzaktan Eğitim Algısına İlişkin Sonuçlar	36
5.2.2. Akademik Performans Algısına İlişkin Sonuçlar.....	37
5.3. Hipotez Testleri	38

ALTINCI BÖLÜM
SONUÇ VE ÖNERİLER

57

KAYNAKÇA	60
EKLER	I
EK 1 ETİK KURUL ONAYI.....	I
EK 2 ANKET FORMU	III



SİMGELER VE KISALTMALAR

%	Yüzde oranı
AB	Avrupa Birliği
AÖF	Açık Öğretim Fakültesi
Ar-Ge	Araştırma Geliştirme
AÜ	Açık Üniversite
ÇOMÜ	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
e-MBA	Elektronik İşletme Yönetimi Yüksek Lisansı
FRTEP	Milli Eğitim Bakanlığı Sinema, Radyo ve Televizyon Eğitim Başkanlığı
TBMM	Türkiye Büyük Millet Meclisi
TDK	Türk Dil Kurumu
TUBİTAK	Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu
ULAK- Net	Ulusal Akademik Ağ

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo No	Tablo Adı	Sayfa No
Tablo 1	Güvenirlilik analizi referans aralıkları	28
Tablo 2	Uzaktan Eğitim Algısı Ölçeği'ne ilişkin güvenirlilik analizi sonuçları	29
Tablo 3	Akademik Performans Ölçeği'ne ilişkin güvenirlilik analizi sonuçları	30
Tablo 4	Normallik Testleri	31
Tablo 5	Cinsiyet dağılımına ilişkin frekans analizi sonuçları	32
Tablo 6	Yaş dağılımına ilişkin frekans analizi sonuçları	33
Tablo 7	Akademik unvan dağılımına ilişkin frekans analizi sonuçları	34
Tablo 8	Mesleki kıdem dağılımına ilişkin frekans analizi sonuçları	35
Tablo 9	Uzaktan eğitim algısına ilişkin tanımlayıcı istatistikler	36
Tablo 10	Akademik performans algısına ilişkin tanımlayıcı istatistikler	37
Tablo 11	Cinsiyete göre uzaktan eğitim algısına ilişkin t testi sonuçları	38
Tablo 12	Cinsiyete göre uzaktan eğitim alt boyutlarına ilişkin t testi sonuçları	38
Tablo 13	Cinsiyete göre akademik performans algısına ilişkin t testi sonuçları	39
Tablo 14	Cinsiyete göre akademik performans alt boyutlarına ilişkin t testi sonuçları 40	
Tablo 15	Yaşa göre uzaktan eğitim algısına ilişkin ANOVA sonuçları	41
Tablo 16	Yaşa göre uzaktan eğitim alt boyutlarına ilişkin ANOVA sonuçları	42
Tablo 17	Yaşa göre akademik performans algısına ilişkin ANOVA sonuçları	43
Tablo 18	Yaşa göre akademik performans alt boyutlarına ilişkin ANOVA sonuçları	43
Tablo 19	Akademik unvana göre uzaktan eğitim algısına ilişkin ANOVA sonuçları	45
Tablo 20	Akademik unvana göre uzaktan eğitim alt boyutlarına ilişkin ANOVA sonuçları	45
Tablo 21	Akademik unvana göre akademik performans algısına ilişkin ANOVA sonuçları	46

Tablo 22	Akademik unvana göre akademik performans alt boyutlarına ilişkin ANOVA sonuçları	47
Tablo 23	Mesleki kıdeme göre uzaktan eğitim algısına ilişkin ANOVA sonuçları	48
Tablo 24	Mesleki kıdeme göre uzaktan eğitim alt boyutlarına ilişkin ANOVA sonuçları	49
Tablo 25	Mesleki kıdeme göre akademik performans algısına ilişkin ANOVA sonuçları	50
Tablo 26	Mesleki kıdeme göre akademik performans alt boyutlarına ilişkin ANOVA sonuçları	51
Tablo 27	Korelasyon analizi ilişki düzeyleri	52
Tablo 28	Korelasyon analizi sonuçları	52
Tablo 29	Alt Boyutlara İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları	53
Tablo 30	Doğrusal regresyon analizi sonuçları	53
Tablo 31	Yabancı dil öz yeterliğine ilişkin doğrusal regresyon analizi sonuçları	54
Tablo 32	Bilimsel araştırma öz yeterliğine ilişkin doğrusal regresyon analizi sonuçları	54
Tablo 33	Teknoloji öz yeterliğine ilişkin doğrusal regresyon analizi sonuçları	55
Tablo 34	Etkili ders anlatım öz yeterliğine ilişkin doğrusal regresyon analizi sonuçları	55
Tablo 35	Dış etkenlere karşı öz yeterliğe ilişkin doğrusal regresyon analizi sonuçları	56

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil No	Şekil Adı	Sayfa No
Şekil 1	Araştırmanın modeli	25
Şekil 2	Cinsiyet dağılımı	32
Şekil 3	Yaş dağılımı	33
Şekil 4	Akademik unvan dağılımı	34
Şekil 5	Mesleki kıdem dağılımı	35



BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Günümüzde teknoloji hızla gelişmekte ve hayatın her kesiminde kendine yer bulmaktadır. Geçmişten günümüze teknolojinin vazgeçilmez bir araç olarak kullanıldığı alanlardan birisi de eğitimidir. Eğitim faaliyetlerinde teknolojinin kullanılmasının en önemli nedeninin öğrenme ve öğretme süreçlerine olan kolaylaştırıcı etkisi olduğu söylenebilir. Son dönemde eğitim-öğretim süreçlerinde aktif olarak kullanılan teknolojilerden biri de uzaktan eğitim teknolojileridir. Uzaktan eğitim teknolojileri ile normal zamanda etkili eğitim gerçekleştirilebildiği gibi olağan üstü durumlarda da teknolojinin kolaylaştırıcı etkisi bağlamında aktif olarak kullanılmaktadır. Deprem, salgın vb. olağan üstü durumlarda eğitim-öğretim faaliyetlerinin aksamaması için etkili şekilde kullanılabildiği yaşanarak (Örn. Türkiye 6 Şubat Depremleri ve Covid 19 Pandemisi) tespit edilmiştir. Uzaktan eğitim, eğitimin her kademesinde kullanıldığı gibi yükseköğretim alanında da kullanılmaktadır. Yükseköğretim alanında uzaktan eğitimin doğrudan kullanıcıları akademisyenler ve öğrencilerdir. Öğrencilerin öğrenen, akademisyenlerin öğreten boyutunda olduğu düşünüldüğünde, uzaktan eğitim uygulamalarında öğreten olan akademisyenlerin iş süreçleri farklılaşabilmektedir. Uzaktan eğitim süreçlerinin aktif olarak kullanıldığı süreçlerde akademisyenlerin eğitim dışındaki iş gerçekleştirme alanları da (araştırma vb.) etkilenebilmektedir. Bununla birlikte akademisyenlerin içinde bulundukları içsel durumda süreci etkileyebilmektedir. Diğer bir ifadeyle, akademisyenlerin uzaktan eğitim süreçlerindeki görev ve rollerinin onların akademik performansları üzerine etki edebileceği öngörülmektedir. Bu bağlamda akademik performans ile uzaktan eğitim ilişkisini ortaya koyan çalışmaların gerçekleştirilmesinin literatüre önemli katkılar sunacaktır. İlgili literatür incelendiğinde konuyla ilgili çalışmaya pek rastlanmamıştır.

Bu çalışmada akademisyenlerin uzaktan eğitim ve akademik performans algılarının belirlenmesi, uzaktan eğitim algılarının akademik performans üzerine etkisinin ortaya konulması amaçlanmaktadır. Bu kapsamda nicel veri toplama ölçeklerinden biri olan anket yöntemi kullanılarak bulgular ortaya çıkarılmıştır. Çalışmanın kavramsal çerçeve bölümünde; uzaktan eğitim, uzaktan eğitimin tarihçesi, uzaktan eğitim özellikleri, uzaktan eğitim ile yüz yüze eğitim modelinin karşılaştırılması, uzaktan eğitim ortamları –araçları,

yükseköğretimde uzaktan eğitim, akademisyenlik kavramı, performans kavramı, performans unsurları, performans türleri, akademik performans ve akademik performansın uzaktan eğitimle olan ilişkisi ilgili çalışmalar detaylı olarak incelenmiştir. Çalışmanın üçüncü bölümünde; uzaktan eğitim ile ilgili çalışmalar başlığında akademisyen performans ile ilgili çalışmalar, uzaktan eğitim ve akademik performans ile ilgili çalışmalar incelenmiştir. Çalışmanın yöntem bölümünde ise çalışma grubu, araştırmanın modeli, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi, elde edilen sonuçların yorumlanması yapılmıştır. “Bulgular ve Yorum” başlığı altında; demografik özelliklere ilişkin sonuçlar, tanımlayıcı istatistikler, hipotez testlerine ilişkin değerlendirmeler ortaya konmuştur. Çalışmanın sonuç bölümünde ise; çalışmanın ve araştırmanın verilerinden elde edilen sonuçların değerlendirmesi yapılmış, çalışma kapsamının yorumları getirilmiş ve araştırmanın sonuçları tartışılmıştır. Bu değerlendirmeler ve tartışmalar sonucunda çalışma çerçevesinde öneriler getirilmiştir.

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Uzaktan Eğitim ve Uzaktan Eğitimin Tarihçesi

Dijital toplumun temel kaynağı, dijital teknolojileri kendi ihtiyaçları (kendini gerçekleştirme, çalışma, eğitim, eğlence) ve aynı zamanda ortak ekonomik, sosyal ve sivil hedeflere ulaşmak için etkili ve verimli bir şekilde kullanabilen vatandaşlardır (Strutynska ve Umryk, 2020: 230)

Ülkenin sosyali ekonomik ve politik yapısının temelini eğitim oluşturur. Uzun yıllar boyunca karşılıklı iletişim halinde aynı ortam, aynı sınıf içerisinde gerçekleştirilen eğitim modeli yerini alternatif eğitim metodlarına bıraktı. Bunlardan biri olarak kabul edilen ve bir sınıf ortamına ihtiyaç duymaksızın ders verebilme- ders alabilme imkanı sağlayan uzaktan eğitim modeli ortaya çıktı. Yaş, statü, mekansal farklılıkların bir değişken olmadığı bu eğitim modelinde gelişen teknolojiyi kullanmak kaçınılmazdır. (Başkömürücü ve Öztürk, 1996: 55)

2.1.1. Uzaktan Eğitimin Dünyadaki Tarihsel Gelişimi

Uzaktan eğitimin tarihçesine bakıldığında 18. yüzyılda posta veya mektupla başlayan bir eğitim modeli olarak karşımıza çıktığı görülmektedir. Günümüz teknolojisinde ise online görüşmeler, dijital sunular ve tasarımlarla yapısını oldukça değiştirmiştir. Öğrenciler ve eğitim kurumları çeşitli nedenlerden dolayı uzaktan eğitimde ustalaşmaktadır. Derslik ve öğrenci yurtları yapılmasına gerek kalmaması, öğrencilerin iş ile yüksek öğrenimi birleştirerek istedikleri yerde ve zamanda çalışabilmeleri nedeniyle üniversiteler öğrenci sayısını artırarak kazanıyor (Sumner, 2000: 267).

Uzaktan eğitimin dünya üzerindeki tarihi aşağıdaki dönemler halinde gelişmiştir (Demiray ve İşman, 1993: 193; Sumner, 2000: 267).

1. Yazışmalı eğitim dönemi olarak geçen bu dönem; genel olarak kitap, gazete ve diğer basılı materyallerin posta yoluyla iletilerek ilgililerin çalışması üzerine kurulu olan dönemdir.
2. Öğretim amaçlı radyo ve televizyondan yayınlar yaparak tek taraflı iletişimin sağlandığı dönem olarak ifade edilmektedir. Bu dönemde radyo ve televizyon yayıncılığı basılı materyalin yanı sıra ders materyallerinin görsel ve işitsel olması açısından da işlevsel olarak kullanılmaktadır.
3. Çift yönlü iletişim döneminde ise ses ve etkileşim dönemi başladı. Akademisyenlerin, öğretmenlerin, eğitimcilerin öğrencilerle arasındaki iki yönlü ses ve görüntüyü içeren teknolojiler, eğitimcilerin uzaktan eğitimi daha etkileşimli hale getirmeyi sağlamaktadır.
4. Uzaktan eğitimin son dönemi, bilgisayar sistemleri ile entegre çalışan uydu ve teknolojileri kullanılarak anlatılabilir. Geçmişten bugüne gelmiş ve bugün geliştirilerek kullanılmaya devam eden tüm iletişim araçları; radyo, tv, VCD, bilgisayarlar, uydu bağlantıları, telekomikasyon teknolojileri, iletişim teknolojilerine dair her gelişme eğitimcilere yardımcı olmaktadır.

Bazı araştırmacılar gezginlerin ilk uzaktan eğitim elçileri olduklarını ve kulaktan kulağa edindikleri deneyimleri aktardıkları görünse tarih üzerindeki ilk eğitim uzaktan eğitim tekniğinin mektupla öğrenme yöntemi ile geliştiği bilinmektedir (Sumner, 2000: 267).

19. yüzyılın sonlarına doğru Avrupa’da başlatılan posta kursları, Berlin’de bulunan Modern Dil Derneği tarafından açılan; Alman Dili, İngiliz Dili, Fransız Dilinde yazışma kurallarının öğretildiği kurslar uzaktan eğitimin ilk nişaneleri olarak gösterilebilir. 1892 yılında ABD’de Maryland’te işverenlerin ve çalışanların eğitilmesine yönelik posta yoluyla yazışma kursları içeren şirketler kuruldu. Posta yoluyla verilen kurslarda dil bilgisi, imla ve iş mektubu yazma öğretimine özel önem verildi. Ek olarak, ezoterik zihinsel yeteneklerin geliştirilmesinden güzellik salonunda çalışmaya kadar yeni uzaktan eğitim alanları ortaya çıktı. 19. yüzyılın sonunda Amerikan yüksek öğretiminde uzaktan eğitimin tartışmasız lideri, 1883’ten başlayarak birkaç yıl boyunca kullandığı Chicago Üniversitesi olarak kabul edilmektedir (Holmes vd., 2019: 309; Selivanov ve Savchenko, 2019: 41).

20. yüzyılın il çeyreğinde ABD’de eğitim teknolojilerinin kullanımının artmasına iki güçlü felsefe okulunun rolü büyüktür. 20. yüzyılın başlarında ise öğrenme teorileri, hâlâ geleneksel sınıflarda hâkim olan sesli okuma uygulamasının aksine, öğrenmeye yönelik görsel yaklaşımlara odaklanmaya başladı. İkinci dünya savaşının bitmesi ile radyo ve TV yaygın hale gelmeye ve eğitimde de yaygın olarak kullanılmaya başlandı. TV eğitim kursları ilk olarak 1950’lerde İOWA Üniversitesi’nde geliştirilmeye başlandı. 1970’lere gelindiğinde, Amerika’da bulunan devlete bağlı kolejler, yerel televizyon kanallarında yayınlanmak üzere kurslar oluşturmuştu. Bilgisayarlar aracılığı ile çokluortamdan oluşan öğretim materyallerini öğrencilere sunmak ve onların performansını değerlendirmek için kullanıldığı programlı veya bilgisayarlı öğretim gibi bilgisayar eğitimi deneyleri de 1950’li yıllarda başladı. İlgili alandaki erken araştırmalar, bilişsel bilimin en son teorilerinin eğitim teknolojileri ile entegre edilerek uygulanan IBM şirketinden yürütüldü. Eğitim teknolojileri alanındaki sonraki önemli başarı, günümüz uzaktan eğitimin geliştirilmesini mümkün kılan bilgisayarların İnternet üzerinden bağlanmasıydı. 21. yüzyılın başlarında, ABD’deki iki yıllık ve dört yıllık yükseköğretim kuruluşlarının yarısından fazlası, çoğunlukla İnternet aracılığıyla uzaktan eğitim içerikleri sunuyordu. İlgili içerikleri ile, Amerikalı öğrenciler 100.000’den fazla farklı çevrimiçi kurs arasından her dönem en az bir ders almaktadır. Uzaktan eğitimin genel hedef kitlesi, sertifika sahibi olmak isteyen profesyoneller, mesleki becerilerini geliştiren çalışanlar, dezavantajlı kişiler ve askeri personeldir. 1990’lı yıllarda başlayan teorik eğilim daha çok ses, video ve diğer multimedyağa bağımlı gibi görünse de pratikte başarılı programların çoğunda elektronik metinler ve basit metin mesajları kullanıldı (Selivanov ve Savchenko, 2019: 44).

2.1.2. Türkiye’de Uzaktan Eğitimin Tarihçesi

170 yılı aşan bir süredir dünyada var olan uzaktan eğitim sistemleri, Türkiye’de eğitim süreçlerine 60 yıl kadar önce girmiştir. Ancak Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) ve eğitim kurumlarının çoğu, mevcut uzaktan eğitim sistemini geliştirmek amacıyla uzaktan eğitimdeki tüm yeni uygulamaları ve eğilimleri yakından takip etmektedir. Türkiye, ülkenin sosyal ve ekonomik koşullarını dikkate alarak uzaktan eğitimi uygulamıştır. Uzaktan eğitimin eğitim sistemimize bu kadar geç girmesinin bazı nedenleri bulunmaktadır. 1927 – 1955 yılları arasında uzaktan eğitimin bir kavram olarak ele

alınması bunda etkili olmuştur (Odabaşı ve Kaya, 1998: 127; Ağaoğlu, vd., 2002: 45). 1927 yılında Türkçe okur-yazarlığını artırmak amacıyla milli eğitime dair sorunları tartışılmış, bir toplantıda uzaktan eğitim modeli olan “yazışma kursu” teklif edilmiştir. Ancak bu teklif, günün şartlarında değerlendirilememiştir. Okuma yazma bilmeyenlerin oranının %90’a yakın olması bunun en önemli sebeplerinden biridir zira sayının yüksekliği, gerçek bir öğretmen olmadan okuryazarlık öğretmenin mümkün olamayacağını ortaya koymuştur. Türkiye’de resmi olarak uzaktan eğitimin başlangıcının 1950’li yılların sonları olduğu söylenebilmektedir. 1958’de MEB’e bağlı Yazışma Kurs Merkezi kuruldu. Bu merkezde bir eğitim teknolojisi stratejileri ve metodolojileri komitesi oluşturulmuştur (Alkan, 1987: 157). 1960’lı yıllarda ABD’nin Türkiye’ye verdiği burslar arasında Radyo Eğitimi bursu da bulunmakta ve bu burstan yararlanan birkaç öğrenci Amerika’ya giderek birkaç yıl eğitim alıp Türkiye’ye dönmüşlerdir. Daha sonra 1963 yılında ilkokul çocuklarına yönelik radyo eğitimi bölümü kurulmuştur; ancak eğitimin kalitesi yeterince iyi olmadığı gerekçesi ile bu bölüm 1966 yılında örgütlenerek radyo, otelcilik, beslenme, daktilo, teknik resim, ekonomik kooperatifler, elektrik gibi teknik alanlarda uzaktan eğitim vermişlerdir. Televizyon, Türkiye’de kullanılan en etkili öğretim teknolojilerinden biri haline gelmiş (Sağlık ve Öztürk, 2001:16) ve yabancı dil öğretiminde 1970’li yıllarda başlamıştır. Temel amaç öğrencilerin İngilizce, Almanca ve Fransızca öğrenmelerini desteklemektir (Türkmen ve Pedersen, 2005: 115). 1970’li yıllarda toplumsal baskı yükseköğretime olan talebi artırmış ve bu durum uzaktan eğitimi etkilemiş; ancak yazışmalı eğitim iki nedenden dolayı bakanlık tarafından iptal edilmiştir. İlki, yalnızca basılı materyalin kullanıldığı ve öğrenme açısından verimsiz olduğu; ikincisi ise o yılların mevcut konjüktüründe ülkenin içinde bulunduğu ekonomik ve siyasi durum gerekçe gösterilmesi sebebiyle 1975 yılında akademisyenler tarafından başarısız bir süreç olarak dile getirilmiştir (Odabaşı ve Kaya, 1998: 62). Ancak eğitimde teknolojinin kullanımına olan ilgi devam etmiştir. 1981 yılında ülke çapında okuma-yazma seferberliği ve yükseköğretim kanununun TBMM’de kabul edilmesi ile üniversitelere uzaktan eğitime başlama görevi verilmiştir. O dönemde televizyonun okuryazarlık üzerinde önemli bir etkisi bulunmaktadır. 1982 yılında Anadolu Üniversitesi bünyesinde Açık Üniversite kurularak ilk uzaktan eğitime başlamıştır. O tarihten itibaren Açık Üniversite (AÖF) ve Açık Öğretim Lisesi (AÖL) her yıl artan sayıda binlerce öğrenciye ders vermiştir. Anadolu Üniversitesi, uzaktan eğitimde ülkede yeni bir dönem açmıştır. Anadolu Üniversitesi AÖF ilk 1982-1983 öğretim yılında işletme ve ekonomi derslerine kayıtlı 29.479 öğrencisi

bulunmaktaydı (Özkul, 2001: 17). O dönemde öğretim üyelerinin geliştirdiği basılı materyaller ve yayınlar temel öğretim yöntemleriydi. Uzaktan eğitime yönelik en kapsamlı program; MEB FTEP olarak bilinen bakanlık Sinema, Radyo v Televizyon Başkanlığına bağlı kanal vasıtasıyla bugün hala 160 bin öğrencinin kayıtlı olduğu “Açık Lise” uygulamasıdır (Ağaoğlu vd., 2002: 45). Anadolu Üniversitesi ayrıca çevrimiçi programlar sunmanın ne kadar uygulanabilir, etkili, verimli ve çekici olduğunu görmek için kampüsteki öğrencilerine çevrimiçi alternatif dersler sunmaya çalışmaktadır. Anadolu Üniversitesi'nin yanı sıra Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sakarya Üniversitesi, Bilgi Üniversitesi gibi birçok üniversite de kendi uzaktan eğitimine başlamıştır. Açık Üniversite 1995 yılında farklı şehirlerde yazılım laboratuvarları kurarak bilgisayar destekli eğitime başlamış ve uygulama, revizyon, örnek problemler ve testlerden oluşan dört bölümden oluşmuştur. Bu gelişme birkaç yıl sonra çevrimiçi eğitime yol açmıştır (Türkmen ve Pedersen, 2005: 117). New – York Üniversitesi 1996 yılında Bilkent Üniversitesiyle yaptığı iş birliğiyle iki üniversite arasında videolu konferans sistemi kurarak müfredatlarında ortak olan dersleri etkileşimli olarak işlemişlerdir (Rüzgar, 2004: 22). Hızlı değişimler ve teknolojik gelişmeler uzaktan eğitimde de değişiklik ve gelişmelere yol açmıştır. Üniversiteler arasındaki iletişim bağlantılarını sağlamak amacıyla Ulusal Akademik Ağ (ULAK-NET) kurulmuştur. Birçok üniversite de bu omurga üzerinden kendi aralarında video konferans yapmaya başlamıştır (İşman, 1998: 74). Doğu Anadolu Üniversiteleri arasında ise 1998 yılının sonrasında kurulan uzaktan erişim sistemleri sayesinde video konferanslar gerçekleştirilmeye başlanmıştır. Bir vakıf üniversitesi olan Bilgi Üniversitesi, 2000 yılında web tabanlı e-MBA programını başlatmıştır. İstanbul Teknik Üniversitesi farklı yerleşkelerinde video konferans sistemiyle de eğitim vermektedir (Çakır ve Oğuz, 2010: 1724; Samur, 2011: 1325)

2.2. Uzaktan Eğitimin Özellikleri

Uzaktan öğrenmenin temel fikri yeterince basittir. Yani uzaktan eğitim, bir üniversitenin coğrafi olarak öğretmenlerinden ve hizmetlerinden ayrılmış bir öğrenci grubuna yönelik yaptığı düzenlemeler bütünüdür. Metodoloji, kurumların hizmet sunumunu hem nicelik hem de nitelik açısından geliştirmelerine olanak tanır ve organizasyonel biçimin veya mimarının kampüste nadiren veya hiç bulunmayan

öğrencilere hizmet sağlama ihtiyacını takip ettiği eğitime yönelik bir sistem yaklaşımıdır. (Lentell, vd., 2012: 62). Küreselleşme ve küresel ekonomideki eğilimler sayesinde esnek öğrenme fırsatlarına erişim talep eden yeni bir potansiyel öğrenci grubu ortaya çıkmıştır (Hannover araştırması, 2012:39). Küreselleşmenin ve hızlı teknolojik ilerlemelerin, günümüzde üniversite öğrencilerinin genel olarak eğitime bakış açılarını yeniden şekillendiren nesiller arası değerler değişimlerini de beraberinde getirdiği gözlemlenmiştir. Teknoloji odaklı yüzyılımızın değişen dinamikleri, yüksek öğretimin (HE) algılanma, sunulma ve hatta çalışılma şeklini tamamen değiştirmiştir (Hanover, 2011: 25). Eğitimde ve özellikle yükseköğretim düzeyinde, uzaktan öğrenme programının benimsenmesi, potansiyel müşteriye öğrenme esnekliği sunduğu için hızla alternatif ve çekici bir seçenek haline geliyor (Ananga ve Biney, 2021: 165). Uzaktan eğitim; eğitmen ve öğrenci arasında mesafe bulunan ve eğitim iletişiminin bir aradayken değil ayrı ayrı yapıldığı süreçleri ifade eder. Uzaktan eğitim süreçlerinin kolaylaşması ve bu süreci destekleyebilmek adına öğretmenlere ve öğrencilere iki yönlü iletişim imkânı sunulmalıdır. Beklenen çift yönlü iletişimi sağlamak içinse teknoloji kullanılır (Garrison ve Shale, 1987: 13).

Eğitimin dijital dönüşümü, eğitim sürecinin verimliliğini artırmak ve eğitimcilerin profesyonelliğini derinleştirmek için geniş fırsatlar sunuyor. Öğretmenlere ve öğretim görevlilerine yönelik gereksinimler sürekli olarak güncellenmektedir. Dijital toplumdaki hızlı değişimleri karşılamak için yeni ve daha karmaşık yetkinliklere ihtiyaç duyulmaktadır. Dijital cihazların hızla yaygınlaşması, çeşitliliği ve öğrenciler arasındaki popülaritesi eğitimcilerin dijital yeterliliğinin geliştirilmesi ihtiyacını doğurmaktadır (Strutynska ve Umryk, 2020: 230).

Gerekli uzaktan eğitim işlevleri şunları içerecektir (Lentell, vd., 2012: 25):

- Hedeflenen öğrencilere uygun öğrenme kaynaklarının tasarlanması ve geliştirilmesi için sistemlerin kurulması;
- Yarı zamanlı ve uzaktan eğitim gören yetişkinler için uygun şekilde esnek operasyonel prosedürlerin ve idari düzenlemelerin tasarlanması (bunlar tam zamanlı ve kampüste eğitim gören bir lisans grubu için geliştirilenler olmayacaktır);
- Uzaktan eğitim öğrencileri ve öğretmenlerinin iletişim kurabilmesi için uygun öğrenme ve iletişim teknolojilerinin seçilmesi ve sürdürülmesi;

- Öğrencilerle etkileşimlerin (ödev ve soru yanıtı dahil) uygun ve zamanında kaydedilmesini garanti eden süreçlere sahip, iyi organize edilmiş bir öğrenci destek sistemi oluşturmak.

2.3. Yüz Yüze ve Uzaktan Eğitim Modellerinin Karşılaştırılması

Uzaktan eğitim yüz yüze eğitime nazaran birçok avantaj sunmaktadır. Öğreticiler açısından nerede yaşarsa yaşasın eğitime noktasına yakın olması, kişinin kendi yaşam temposuna göre eğitim görme fırsatı ve zaman kısıtının bulunmaması, yaş, aile, çocuklar, hastalık gibi dış unsurlardan etkilenmemesi, daha bağımsız çalışmaya imkân sunması ve daha fazla özgürlük sunması uzaktan eğitimin avantajları arasındadır. Buna ilave olarak eğiticiler açısından bakıldığında mekandan bağımsız olması, iş-aile sorumluluklarının daha rahat kurulabilir olması, özel durumu olan (engelli bireyler, hastalar vs) öğrenciler için daha uygun zaman ve eğitimin geliştirilmesi, hata yapma stresinin daha az olması profesyonel yetkinlikleri geliştirmeye daha çok imkan vermesi uzaktan eğitimin avantajları bulunmaktadır (Katane vd., 2015: 720).

Çevrimiçi eğitimin etkililiğine ilişkin araştırmalarda bir yandan, birçok çalışma çevrimiçi ve yüz yüze derslerin akademik sonuçları arasında istatistiksel veya pratik bir fark olmadığı sonucuna varmıştır. Öte yandan birçok çalışma, geleneksel yüz yüze derslere kıyasla çevrimiçi derslerde öğrenci performansının ve memnuniyetinin daha iyi olduğunu bulmuştur. Ek olarak, az sayıda çalışma geleneksel derslerle karşılaştırıldığında çevrimiçi derslerde öğrenci performansının düşük olduğunu bildirmiştir. Dört yıllık bir süre boyunca aynı derslerden elde edilen verileri analiz eden bir araştırmada, öğrenci performansını eğitim ortamına, özellikle de yüz yüze ve tamamen çevrimiçi derslere göre karşılaştırmıştır. Yazarlar, bir son test tasarımı kullanarak, "veriler, öğrenci öğrenme çıktılarının yüz yüze ve tamamen çevrimiçi sunum için temelde aynı olduğunu öne sürüyor" sonucuna vardı. Bu bulgu, farklı düzeylerdeki akademik öğrenci sonuçlarını karşılaştıran literatürde yaygın görünüyor. Bununla birlikte, diğer çalışmalar derslerin verilme şekline bağlı olarak öğrenci başarısında gözle görülür istatistiksel ve pratik farklılıklar bulmuştur. Bu nedenle, çevrimiçi öğretimin geleneksel yüz yüze öğretimle aynı akademik sonuçları sağlayıp sağlamadığı sorusu devam etmektedir. Yapılan bir analizde üç yüz elliden fazla makale, rapor, özet ve ilgili araştırma incelendi; bu da öğrencilerin

uzaktan ya da yüz yüze eğitim gerçekleştirilirken uygulanan sunumlar arasında major bir fark olmadığını ortaya koydu. Yapılan araştırmalar düşünülenin aksine geleneksel ve uzaktan eğitim arasındaki ciddi farkları tespit edecek herhangi bir net bulgu ortaya koyamamıştır (Rajab, 2018: 6783).

Öğrenciler uzaktan öğrenirken, öğretim sunumunu öğrencinin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde paketlemek, öğrenciyi öğrenme sürecinin merkezine yerleştirmek çok önemlidir. Çeşitli çalışmalar, öğrencilerin rollerini yeniden tanımlamaya yardımcı olacak teknolojilerden birinin veya diğerinin benimsenmesi ihtiyacını ve öğrencilerin derslerin içeriğini ve etkinliklerini keşfederek kendi fikirlerini oluşturmaları gerektiği gerçeğini ortaya koymuştur. Bunu yaparak, öğrencilerin öğrendikleri her şey onların bir parçası haline gelecektir. Öğrencilere, günümüz öğrencilerinin takip etmesi gereken kritik öğrenme becerisi olan uygulama deneyimi sağlar. Öğrencilere yüz yüze ve çevrimiçi eğitim verme olmak üzere iki mod göz önüne alındığında, kütüphane araştırması ve uygulamalı deneyimler, her modun kendi güçlü yanlarına sahip olmasına ve aynı zamanda birbirini tamamlamasına rağmen sanki birbirinden tamamen farklıymış gibi lanse edilmektedir. Ancak öğretme ve öğrenme sürecinde maksimum fayda sağlamak için üzerinde çalışılabilecek iki modunda zayıf yönleri vardır. İki öğretme ve öğrenme modu arasında önemli farklılıklar bulunmayabilir ve farklılıklar olsa bile, bunlar muhtemelen öğretmenin katılımından ve kurumun öğrenme sürecinin programlanmasına olan bağlılığından kaynaklanmaktadır. Yoğun yüz yüze eğitimin uygulanması yerine uzaktan eğitim yöntemiyle entegre hale getirildiğinde zamanı daha verimli kullanarak daha yüksek düzeyde öğrenci memnuniyeti elde etmesine olanak tanır. Öğrenci ve dersler arasında paylaşılan bilgi ve hedefleri artırıcı önlemler ve öğrenci temsilcileriyle sorunların çözümüne yönelik iletişim, eğitim kalitesinin artmasına yol açabilir (Checa-Morales vd., 2021: 21)

2.4. Uzaktan Eğitim Ortamları –Araçları

Dünyada 2020 salgını nedeniyle ortaya çıkan durum, birçok ülkenin eğitim sistemlerinde köklü değişikliklere yol açıyor. Karantina tedbirleri nedeniyle harmanlanmış ve uzaktan eğitim teknolojileri ön plana çıkıyor. Artık tüm eğitimciler için önemli bir yetkinlikte uzaktan eğitim araçlarını kullanma becerisidir. Günümüzde dijital teknolojilerin

gelişimi, iş modellerinin dönüşümüne yol açmakta, bunun sonucunda sürekli olarak yeni ürün ve hizmetler ortaya çıkmakta, çalışma formatı/modu değiştirilmektedir (dış kaynak kullanımı, çevrimiçi platformlar, gelişmiş otomasyon, robotik vb.). Dijital verilerin kullanımıyla gerçek zamanlı modda çalışmak, ürünlerin yönetim, üretim, satış ve kullanım şekillerini önemli ölçüde değiştirmektedir (Strutynska ve Umryk, 2020: 230).

Uzaktan eğitimin günümüz dünyasındaki en yaygın ortamı internettir. İnternet üzerinden çeşitli araçlar ve uygulamalarla yaygın eğitimler verilebilmektedir. Google Clasroom, Pear deck, Zoom, Black Board, Class Dojo, Seesaw, Edpuzzle, Khan Academy, Loom, Sakai gibi yazılım ve uygulamaların yaygın yapısı uzaktan eğitime katkı sağlamaktadır. Bu uygulamaların içerisinde bulunan sekmeler öğrenciler ile eğitimcilerin yaygın etkileşim içerisinde olmasına müsaade etmektedir.

Bu kapsamda düşünüldüğünde tarihte görülen tek yönlü uzaktan eğitim araçlarının yerini günümüz teknolojisinin yardımı ile iki yönlü etkileşimin hâkim olduğu araçlar almıştır. Ayrıca bu araçlar sadece uzaktan eğitim aşamasında değil yüz yüze eğitim aşamasında da eğitimcilere ve öğrencilere eğitim materyali hazırlaması konusunda yardımcı olmaktadır.

2.5. Yükseköğretimde Uzaktan Eğitim

Açık ve uzaktan öğrenme, yüksek öğretime erişimin iyileştirilmesine önemli ölçüde katkıda bulunmuştur. Bununla birlikte, dünyanın farklı yerlerindeki çeşitli uzaktan eğitim biçimleri, saklama sorunu nedeniyle zorluklarla karşılaşmaktadır. Açık öğretime göre uzaktan eğitim farklılık göstermektedir. Açıktan eğitimde mezuniyet oranlarında yüz yüze eğitime oranla farklılıklar gösterilmektedir. Uzaktan ve açıktan eğitimde eğitime katılma oranında eksiklikler olduğu bilinmekle birlikte bu katılımın sağlanması için gerekli motivasyon kaynaklarının tespit edilmesi gerekmektedir (Ng, 2017: 37). Uzaktan eğitimle ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde yükseköğretim düzeyinde geleneksel yüz yüze eğitime göre uzaktan eğitimin öğrencinin motivasyonunu ve memnuniyetini azaltmadığı yönünde çok sayıda araştırmanın olduğu görülmektedir (Allen vd., 2002: 83). Yapılan bazı araştırmalarda uzaktan eğitim ile online eğitim kavramlarının politika yapımcılar ve insanlar tarafından eşdeğer olarak algılandığı ortaya çıkarılmıştır. Gelişen teknolojiye paralel olarak

üniversite kampüslerinde verilen eğitimin artık rahatlıkla online mecralarda çeşitli uygulamalarla verilebiliyor olması da bilgi teknolojilerinin yakında üniversite kampüslerinin yerini alacağı yönünde ifadelerin desteklenmesine neden olmaktadır (Guri-Rosenblit, 2005: 467). Uzaktan eğitim üniversiteleri öğrencilerine sağladıkları avantajlarla övünürken kampüs temelli eğitimin zayıflıklarından yararlanmaktadır. Fakat burada atlanmaması gereken önemli bir husus bunun yapılırken kampüs temelli eğitimde kötü olan üniversiteler ile uzaktan eğitim kapasitesinin yüksek olduğu üniversiteler yarışdırılmaktadır. Kampüs temelli üniversitelerde öğrencinin yaşadığı zaman, konaklama, ek maliyetler gibi dezavantajları ön plana çıkararak uzaktan eğitim modellerini övmek biraz çıkar ilişkisi temelli bir yaklaşım olarak düşünülmektedir (Xiao, 2018: 259).

Uzaktan eğitimin çehresi son on yılda birçok kurumun program uygulamasına olanak sağlayan telekomünikasyon tabanlı teknolojilerin entegrasyonu nedeniyle büyük ölçüde değişmiştir. Bilgisayar ve İnternet tabanlı iletişim ve bilgi dağıtım/alma sistemlerinin (örneğin, dizili tartışma listeleri, elektronik posta, sohbet, grup yazılımı ve Web bağlantılı veritabanları) artan kullanımı, eğitimcilere bu üç türün etkileşimini teşvik edecek çeşitli araçlar sağlar (Moore 1989: 59). Bunlarla birlikte gelişen teknoloji ile eğitmenlerin yetkinliklerinde de yeni ihtiyaçlar hasıl olmaya başlamıştır. (Williams, 2003: 45).

Özetle yüksek öğretim seviyesinde uzaktan veya online eğitimin tek başına kullanılması öğrencilere sağladığı avantajlar nedeniyle öğrenciler tarafından tercih edilebilmektedir. Fakat burada cevaplanması gereken esas soru üniversitelerde verilen eğitimin sadece bilim eğitimi mi olduğudur. Kültür, sosyal ortam, ilişkiler bu eğitim sürecinin bir parçası değil midir? O sebeple yapılan araştırmalarda kampüs temelli geleneksel yüz yüze eğitimin online ve teknolojinin sağladığı imkanlar dahilinde geliştirilerek bütünsel bir eğitim modelinin önerilmesi yüksek öğretimde önemlidir. İki modelin kendince sahip olduğu avantajlar ve dezavantajlar bu sayede en az seviyelere çekilebilecektir.

2.6. Akademisyenlik Kavramı

Günümüzde bilgi her geçen gün kendini güncellemekte, var olan eski bilgilere ek olarak yeni bilgiler de ortaya çıkmaktadır. Ortaya çıkan yeni bilgiler ise toplumsal yaşamın

her alanında değişime neden olmaktadır. Günüümüzde toplumsal yaşamın temelleri bilgi ve bilginin getirdiği değişime dayanmaktadır. Toplamları oluşturan birey ve organizasyonların günüümüzde koşullarında hayatta kalması ise üretilen yeni bilgi ile bilginin meydana getirdiği değişimlere uyum sağlanması ile mümkün olmaktadır. Değişime uyum sağlanma noktasında birey veya organizasyonların var olan bilgiyi kazanmaları ve yeni bilgiler üretme eğiliminde olmalarını gerektirmektedir. Bu durum ise, değişim sürecinin temelinde bilgiyi var olduğu haliyle yansıtan değil; bilgiyi sorgulayan, yeniden yorumlayan ve yeni bilgi üreten bireylerin yetiştirilmesi gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Topamlarda bilgiyi benimseyen, sorgulayan ve yeniden üreten bireyleri yetiştirmek görevi öğretmenlerindir. Bu bağlamda, öğretmenler eğitim sistemlerinde bireylere çağın gerektirdiği bilgileri aktarmada kilit görevler üstlenmektedir. Bireylerin yetiştirilmesinde ilk ve orta kademe öğretim kurumların önemli bir rolü olmasının yanında toplumun değişimine ve yeni bilginin üretimi süreçlerine katkı sunacak yetişkin bireylerin yetiştirilmesinde ise yükseköğretim kurumlarının rolü vazgeçilmezdir. İlk ve orta kademe öğretim kurumlarında bireylerin yetiştirilmesinde öğretmenler etkin görev alırken, bu görev yükseköğretim kurumlarında akademisyenlerindir. Diğer bir ifadeyle, yükseköğretim kurumlarında öğretmenlik görevi ve rolünü akademisyenler üstlenmektedir. Yükseköğretim kurumlarında görev yapan akademisyenler tanımlanırken öğretim görevlisi ya da akademik personel olarak isimlendirilir (Akar ve Aydın, 2016: 1344).

Akademisyenliğin kavram olarak temeli Platon/Eflatun tarafından günüümüz Yunanistan'ının başkenti olan Atina'da kurulan "Akademia" adlı felsefe okuluna dayanmaktadır (Erdem, 2008: 83; Odabaşı vd., 2010: 127). Literatür incelendiğinde akademisyen kavramına yüklenen anlamların değişiklik gösterebildiği ve bu değişikliklerinde kavrama ilişkin birçok farklı tanımlama yapılmasına sebep olduğu görölmektedir (Polat vd., 2013: 57). Türk Dil Kurumu, TDK (2023), akademisyen kavramını "*Yükseköğretim kurumlarında eğitim, öğretim faaliyetlerini yürüten uzman, çevirmen, okutman, araştırma görevlisi, öğretim görevlisi, doktor öğretim üyesi, doçent ve profesör ünvanı taşıyan kimse; akademisyen.*" olarak genel bir çerçevede tanımlamaktadır. Bu tanımlama ile akademisyenliğin bir meslek olarak nitelendirildiği kanısına ulaşılabilir. Ancak yapılan bazı çalışmalarda akademisyen olarak çalışan kimsenin önemli rollerinin olduğunu, akademisyenliğin kişinin mesleği olarak nitelendirmenin ötesinde bir yaşam biçimi şeklinde değerlendirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

Akademisyenlerin, toplumlarda bilgiyi benimseyen, sorgulayan ve yeniden üreten bireyler yetiştirme görevi akademisyenliği bir öğretmenlik mesleği olarak nitelendirmeye sebebiyet vermektedir. Ancak akademisyenlerin görev süreleri içerisinde bilimsel faaliyetlerini (Yayın yapma, kongre düzenleme vb.) kesintisiz olarak devam ettirmesi de gerekmektedir. Akademisyenlerin öğretim ile araştırma rollerinin dışında yönetme ve toplum hizmeti alanlarında da nitelikleri bulunmaktadır (Husu, 2001:9(3)). Bu bağlamda değerlendirildiğinde, akademisyenler, toplumlarda bilgiyi benimseyen, sorgulayan ve yeniden üreten bireyler yetiştirmenin yanı sıra toplumsal yaşamın her alanında değişime neden olan yeni bilgiyi üretmede de kilit görev üstlenmektedir.

Bu bağlamda değerlendirildiğinde akademisyenliğin öğretmenlik rolünün yanı sıra araştırmacı, sorgulayıcı ve üreten rolleri de sergilemeleri bu kavramın meslekten öte bir yaşam tarzı olarak değerlendirilmesi görüşünü kuvvetlendirmektedir.

2.7. Performans Kavramı

Kökeni İngilizce “Performance” kelimesine dayanan (Akçakaya, 2012: 171; Aydın vd., 2007: 252-365; Köseoğlu, 2005: 211-234.) performans kavramının, ilgili literatür incelendiğinde belirgin tanımlamalarının yapılmasının yanı sıra tanımlama yapma konusunda önemli görüş ayrılıklarının da olduğu görülmektedir (Akçakaya, 2012: 171; Sabır Taştan, 2020: 12). TDK (2023), performans kavramını “Kişinin yapabileceği en iyi derece; başarı.” olarak tanımlamaktadır. Diğer bir ifadeyle performans, kişilerin kendilerine verilen görevi ya da işi etkin ve başarılı şekilde tamamlamasıdır. Performans kavramı, bireysel başarı olarak nitelendirilebileceği gibi örgüt ya da kurumun başarısı olarak da nitelendirilebilir. Bu bağlamda değerlendirildiğinde yönetim bilimi alanında performans kavramının, gerçekleştirilmesi planlanan işin/hizmetin önceden belirlenmiş olan standartlara uygun şekilde gerçekleştirilmesi ve iş/hizmetin gerçekleştirilmesi esnasında meydana gelen başarı olarak ifade edilir (Ateş ve Köseoğlu, 2011: 39).

Belirli bir hedef doğrultusunda hayat geçirilen planların doğrultusunda ulaşılan kaliteyi performans belirler. Diğer bir deyişle belli bir amaç doğrultusunda elde edilenleri kalite belirler (Songur, 1995: 53). Bireysel veya örgütsel açıdan gerçekleştirilen işe

yönelik performansın ortaya konulabilmesi için gerçekleştirilen işin çıktısının değerlendirilmesi gerekmektedir (Akçakaya, 2012: 171).

2.8. Performans Unsurları

Performans; farklı boyutların ya da unsurların bir araya gelmesi ile karşılık bulan bir kavramdır (Akçakaya, 2012: 171). Literatür incelendiğinde performansın unsurlarının/boyutlarının hizmeti veya ürünü sunun kaynağın türüne (kamu veya özel sektör) göre tutumluluk, verimlilik, etkililik/etkililik, kalite ve hakkaniyet şeklinde çeşitlilik gösterdiği görülmektedir (Köseoğlu,2005: 211-234.). Bununla birlikte, kamu veya özel ayrımı yapılmaksızın performans kavramının genel anlamda örgütsel performans boyutunda tutumluluk, verimlilik ve etkililik unsurlarıyla açıklanabilir (Ateş ve Köseoğlu, 2011:212-218).

2.8.1. Tutumluluk

Performans kavramının unsurlarından ilki olan tutumluluk, örgütlerde/kurumlarda iş, işleyiş ve faaliyetlerde harcamaların tutumlu bir şekilde yapılmasını gerektirmektedir. Tutumluluk aynı zamanda örgüt faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi sürecinde kullanılan kaynakların maliyetinin en aza indirilmesi sürecinde uygun kalite standartlarını da dikkate almayı gerektirir (Sayıştay, 1997). Bu bağlamda tutumluluk; kurumlar/örgütler açısından tutumluluk, sunulan faaliyetin olabilecek en az maliyetle, önceden belirlenen hedefler doğrultusunda ve doğru zamanda gerçekleştirilmesi olarak tanımlanabilir (Köseoğlu, 2005: 214).

2.8.2. Verimlilik

Performans kavramının unsurlarından ikincisi olan verimlilik, örgütlerde/kurumlarda yapılması planlanan işin veya hizmetin gerçekleştirilmesi sürecinde sahip

olunan imkânlardan maksimum düzeyde yararlanarak süreçten en verimli çıktıyı/ürünü elde ekmektir (Kalaylı, 2022: 46). Verimlilik kavramı; etkililik, tutumluluk, kalite ve kar unsurlarıyla doğrudan ilişkilidir ve bütün olarak düşünülmelidir (Köseoğlu, 2005: 211). Verimlilik unsuru, örgütlerde/kurumlarda verimli bir hizmet/ürün çıktı elde etmek için kalite standartlarına uygun olarak az girdi ile çok çıktı elde etmek felsefesine dayanmaktadır (Sayıştay, 1997).

2.8.3. Etkililik

Performans kavramının unsurlarından üçüncüsü olan etkililik, örgütlerde/kurumlarda yapılan işin ne düzeyde başarılı olduğu, planlanan amaca ya da hedeflere ne derece ulaşıldığı ve gerçekleştirilen iş ile planlanan etkisi arasındaki ilişki olarak tanımlanmaktadır (Sayıştay, 1997). Diğer bir ifadeyle, etkililik planlanan hedefler doğrultusunda sergilenen çaba sonucunda elde edilen sonucun, hedeflenen sonuç ile olan ilişkisi olarak kabul edilmektedir (Kalaylı, 2022: 48).

2.9. Performans Türleri

Yönetim bilimine konu olan performans kavramı; bireysel bazda başarı ölçen “bireysel performans ve örgütlerin/kurumların sunduğu hizmetlerin/ürünlerin tutumluluğunun, verimliliğinin ve etkililiğinin ölçüldüğü “örgütsel performans” olarak 2 başlık altında ele alınmıştır (Köseoğlu, 2005: 211). Performans türlerinden ilki bireysel performanstır. İnsanoğlu sosyal bir varlıktır ve kendi hayat gayesi içerisinde benimsemiş olduğu amaç ve hedefleri vardır. Bireylerin benimsemiş oldukları bu amaç ve hedeflere ulaşmak için sergilediği çaba ve ulaştığı sonuçlar kişinin bireysel performansı olarak tanımlanmaktadır (Kalaylı, 2022: 46). Bireysel performans, örgüt ya da kurumun önceden belirlediği amaç ve hedeflere ulaşmasında en önemli faktörlerden biridir (Özkan ve Omay 2019: 743). Diğer bir ifadeyle, kişilerin sergilemiş oldukları bireysel performans her ne kadar kişisel amaç ve hedeflerin gerçekleşme düzeyini ortaya koysa da bireysel performanslar dolaylı olarak örgütün/kurumun performansına etki edebilmektedir.

Performans türlerinden ikincisi ise örgütsel performanstır. Örgütsel performans, örgütlerin/kurumların sunduğu hizmetlerin/ürünlerin tutumluluğunun, verimliliğinin ve etkililiğinin ölçülmesi olarak tanımlanmaktadır (Köseoğlu, 2005:211). Örgütsel performans, örgütün/kurumun önceden tanımlanmış bir zaman sürecinde önceden belirlediği hedeflere veya amaçlara ulaşmak için sergilediği çabalar bütünü olarak da tanımlanabilmektedir (Akal, 1992: 42). Örgütsel Performans, örgütün/kurumun önceden belirlediği amaç ve hedefleri hangi düzeyde gerçekleştirdiğini göstermektedir.

2.10. Akademik Performans

Genel olarak örgütün/bireyin başarısı ya da gerçekleştirilen hizmetin standartlara uygun olarak gerçekleştirilmesi olarak tanımlanan performans kavramı, yükseköğretim alanında akademik performans olarak tanımlanmaktadır. Akademisyenler yükseköğretimde akademik performansın belirleyicisi konumundadır. Diğer bir ifadeyle, akademisyenlerin profesyonel anlamda sergilemiş oldukları iş başarma durumları, yükseköğretim kurumlarının performanslarının belirlenmesinde önemli bir ölçüttür (Kalaylı, 2022: 46). Genel itibarıyla akademik performans, akademisyenlerin bilimsel araştırma faaliyetleri sonucunda ortaya çıkardıkları ürünler (proje, bildiri, makale, kitap, kitap bölümü, sanat eseri, atıf vb.) olarak nitelendirilmektedir (Erarslan, 2015: 37). Bununla birlikte, akademik performans kavramını bilimsel araştırmalar dışında eğitim-öğretim ve toplumsal katkı faaliyetleri de desteklemektedir (Erdem, 2013: 109; Karahan ve Karahan, 2014: 167). Boyer' e (1990) göre akademisyenler bilgiyi keşfetmek, entegrasyonunu sağlamak, uygulamak/uygulatmak ve öğretim faaliyeti gerçekleştirmek gibi etkinlikler sergilemektedir. Marsh ve Hattie (2002: 630) ise bu etkinliklere ek olarak akademisyenlerin toplumsal katkı faaliyeti sergilediğini de belirtmiştir.

Yükseköğretim kurumları gerek faaliyet sergilediği bölgede gerekse küresel düzeyde ön plana çıkan, tercih edilen ve rekabet ortamında kendisine yer bulan bir kurum olmak için akademik performansını üst seviyelere çıkartmayı hedeflemektedir. Bu hedefi gerçekleştirme noktasında yükseköğretim kurumları bünyesinde görev yapan akademisyenlerden araştırma-geliştirme, eğitim-öğretim ve toplumsal katkı etkinliklerinde üst düzeyde performans sergilemelerini beklemektedir (Sabır Taştan, 2020: 12). Üniversiteler akademisyenlerinin sergilemiş olduğu akademik performans sayesinde

Dünya üniversiteler sıralamalarında yer alabilmekte, kalite standartları gereği akredite olabilmekte ve ulusal politikalar kapsamında üst düzey üniversite kategorilerinde (Örn. Türkiye’de Araştırma Üniversitesi vb.) kendilerine yer bulabilmektedir.

2.11. Uzaktan Eğitim ve Akademik Performans İlişkisi

Yükseköğretim Kurumlarının ve akademisyenlerin performanslarında araştırma-geliştirme ve toplumsal katkı faaliyetlerinin yanı sıra eğitim-öğretim faaliyetleri de etkin rol oynamaktadır. Eğitim-öğretim faaliyetleri kapsamında akademisyenler, sahip oldukları ve çalışmaları ile geliştirdikleri bilgi ve becerileri öğrencilerine aktararak öğrencilerinin bilgi, beceri ve yeteneklerini geliştirmekle de görevlidir (Sabır Taştan, 2020: 13).

Eğitim-öğretim faaliyeti gerçekleştirmek için birden farklı model, yöntem ve yol bulunmaktadır. Bu modellerden en yaygın olarak kullanılanlardan biri de uzaktan eğitim modelidir. Uzaktan eğitim ile yerden ve zamandan bağımsız olarak eğitim-öğretim faaliyeti gerçekleştirilebilmektedir. Bununla birlikte, uzaktan eğitim, eğitim-öğretim faaliyetlerinin aksamasına sebep olabilecek olağanüstü durumlarda (deprem, salgın vb.) etkin şekilde kullanılarak sürecin sorunsuz ve kayıpsız şekilde yürütülmesine katkı sağlamaktadır. Uzaktan eğitim süreçlerinde öğrencilerin derse katılımının önemli olduğu kadar akademisyenlerinde süreçte aktif ve doğru şekilde faaliyet yürütmelerini önemli olduğu söylenebilir. Uzaktan eğitimin etkili ve yararlı şekilde uygulanabilmesi için süreçte aktif rol üstlenen akademisyenlerin iş tatminlerinin yüksek olması, motivasyonlarının yüksek olması gerekmektedir (Öztürk vd., 2023: 1171). Bu bağlamda düşünüldüğünde, akademisyenlerin uzaktan eğitim sürecinde iş tatminlerinin ve motivasyonlarının yüksek olmasının onların akademik performanslarını da olumlu yönde etkileyebileceği söylenebilir. Ayrıca akademisyenlerin uzaktan eğitime karşı algıları da süreçte belirleyici rol üstlenebilir. Akademisyenlerin uzaktan eğitime yönelik temel bakışları, kaynaklara erişime yönelik görüşleri ilke uzaktan eğitim sürecinde eğitim-öğretim faaliyetlerini planlama sürecine ilişkin sahip olduğu görüşlerde sürecin verimli ve etkili olmasında belirleyicidir. Uzaktan eğitimde kullanıcının zaman ve çaba yönetimi kendisine ait olduğundan akademik performans olumlu etkilenmektedir (Neroni vd., 2019: 5). Tüm bunlar uzaktan eğitim ile akademik performansın dolaylı ya da doğrudan ilişkisini ortaya koymaya yardımcı unsurlardır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

İLGİLİ ÇALIŞMALAR

3.1. İlgili Çalışmalar

Bu bölümde uzaktan eğitimde akademik performans algısının araştırıldığı; uzaktan eğitim ile ilgili çalışmalar, akademisyen performansı ile ilgili çalışmalar ve uzaktan eğitim ve akademisyen performansını birlikte araştıran ilgili çalışmalar ortaya konmuştur.

3.1.1. Uzaktan Eğitim ile İlgili Çalışmalar

Hatipoğlu (2023:9-39) gerçekleştirdiği çalışmada, akademik personelin uzaktan eğitime ilişkin tutumlarını incelemiştir. Araştırmanın katılımcılarını Necmettin Erbakan Üniversitesi'nde görevli 348 akademik personel oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda, akademisyen olarak görev uzaktan eğitime yönelik olumlu tutumlarının olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gök (2011: 1920) gerçekleştirdiği çalışmada, uzaktan eğitim ile ders veren akademisyenlerin uzaktan eğitime dair algılarını incelemiştir. Araştırmanın katılımcılarını Türkiye'deki bazı üniversitelerde görev yapan 81 akademik personel oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, akademik personelin uzaktan eğitim algısının orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik algılarının cinsiyet, yaş, mezuniyet derecesi, ders yükü vb. değişkenlere göre değişmediği sonucuna da ulaşılmıştır.

Kilit ve Güner (2021:85) tarafından yapılan çalışmada, matematik dersinin internet tabanlı uzaktan eğitim ile gerçekleştirilmesine yönelik matematik öğretmenlerinin görüşlerini incelemiştir. Araştırmanın katılımcılarını ortaokulda görev yapan 19 matematik öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, Matematik öğretmenlerin büyük çoğunluğunun internet tabanlı uzaktan eğitimi faydalı bulduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Covid-19 döneminde uzaktan eğitim üzerinden muhasebe dersi veren akademik personelin, uzaktan eğitim sistemi öz yeterliklerini, uzaktan eğitime yönelik bakış açılarını, uzaktan eğitim sistemiyle yapılan derslere yönelik akademik personel görüşlerini Kurnaz ve Serçemeli (2020: 262) gerçekleştirdiği çalışmada, incelemiştir. Araştırmanın katılımcılarını 101 akademik personel oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, akademik personelin uzaktan eğitim sistemini tam anlamıyla benimseyemedikleri, uzaktan eğitim öz yeterliliklerinin yüksek olduğu, uygulamalı derslerin uzaktan eğitimle etkili şekilde gerçekleştirilemeyeceğini düşündükleri sonucuna ulaşmıştır.

Thach ve Murphy (1995: 57) gerçekleştirdiği çalışmada, uzaktan eğitim ile öğretimi gerçekleştiren akademik personelin sahip olması gereken yetkinliklerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmanın katılımcılarını Kanada’da ve Amerika Birleşik Devletleri’ndeki üniversitelerde görev yapan 103 akademik personel oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, uzaktan eğitim ile öğretimi gerçekleştiren akademik personelin sahip olması gereken yetkinlikler arasında; bireyler arası iletişim, takım çalışmalarına yatkınlık, planlama, yazma, geribildirim becerileri, teknolojik gelişmelere açık olmak, uzaktan eğitim konusunda alan bilgisi, İngilizce yeterlilikleri ve organizasyonel yetenekler sonuçlarına ulaşmıştır.

Düzakın ve Yalçınkaya (2008: 225) gerçekleştirdiği çalışmada, uzaktan eğitim modelini (internet tabanlı) inceleyerek, akademisyenlerin uzaktan eğitim sistemine ilişkin yatkınlıklarını incelemiştir. Araştırmanın katılımcılarını Çukurova Üniversitesinde görev yapan 1620 akademik personel oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, akademik personellerin uzaktan eğitimin temelini oluşturan interneti sık sık ve etkili şekilde kullandıkları, interneti ve BTİ teknolojilerini araştırmalarını yapmak, elektronik postayla iletişim kurmak, sunum hazırlamak / yapmak ve elektronik hizmetlerden faydalanmak için kullandıkları sonucuna ulaşmıştır.

3.1.2. Akademisyen Performansı ile İlgili Çalışmalar

Toy (2022:4) gerçekleştirdiği çalışmada, akademik performans algısı ve iş stresi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın katılımcılarını Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi ve Sakarya Üniversitesinde görev yapan 500 akademik personel

oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda, akademik performans ile iş stres arasında negatif yönlü bir ilişkinin bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir deyişle, iş stresinin artması akademik personelin akademik performans algısını olumsuz yönde etkilemektedir.

Taşdemir (2007:13) gerçekleştirdiği çalışmada, araştırma görevlilerinin performans problemlerini ve performanslarını etkileyen etkenleri incelemiştir. Araştırmanın katılımcılarını Karadeniz Teknik Üniversitesinde görev yapan 203 araştırma görevlisi oluşturmaktadır. Araştırmanın sonunda, araştırma görevlilerinin performansını etkileyen etkenlerin genel itibarıyla gelecek kaygısı, hırs, otoriter baskı, zorbalık, meslektaşlar arasındaki iletişim yetersizliği, maaş, Ar-Ge altyapısı ile finans yetersizliği olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kalaylı (2022:17) gerçekleştirdiği çalışmada, akademik personelin akademik performans algıları ile akademisyenliğe yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesinde görev yapan 383 akademik personel araştırmanın katılımcıları arasındadır. Araştırma neticesinde, akademik personelin akademisyenliğe yabancılaşma düzeyleri ile akademik performans algı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlgili ilişkinin ise unvan, akademik birim, ders yükü, yabancı dil puanı gibi değişkenlere açısından anlamlılık gösterdiği görülmüştür.

Amie-Ogan ve Fekarurhobo (2021: 56) gerçekleştirdikleri çalışmada, akademik personellerin akademik performansları ile algıladıkları iş yükleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın katılımcılarını 337 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda, akademisyenlerin lisansüstü tez danışmanlığı yoğunluğu ile ders yüklerinin iş performanslarını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Eti (2016: 67) gerçekleştirdiği çalışmada, akademik personelin bilimsel çalışmalarını ve akademik performanslarını inceleyerek, ilgili performansı etkileyen faktörleri ortaya çıkartmayı amaçlamıştır. Araştırmanın katılımcılarını 412 akademik personel oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda, doçent ve doktor öğretim üyesi olan öğretim elemanlarının performans puanlarının, diğer unvanlardaki akademik personelle kıyaslandığında daha yüksek oranda olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca aynı çalışmada, erkek akademik personellerin kadınlara göre daha yüksek performans puanına sahip olduğu sonucuna da ulaşılmıştır.

3.1.3. Uzaktan Eğitim ve Akademisyen Performans ile İlgili Çalışmalar

Parlar ve Kart (2022: 519) gerçekleştirdiği çalışmada, Covid-19 sürecinde akademik personelin yayın performansının ve akademik motivasyonunun ne düzeyde etkilendiğini inlemiştir. Nitel araştırma olarak gerçekleştirilen çalışmaya 27 akademik personel katılmıştır. Araştırma Kapsamında yer alan sorular uzaktan eğitime geçilmesinin etkileri, uzaktan eğitimin öncesi sonrası akademik çıktıların değerlendirmesi, dijitalleşmenin akademisyenliklerine etkisinin ne olduğu soruları araştırma kapsamında yönlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, Covid- 19 sürecinde uygulanan uzaktan eğitim sürecinde akademisyenlerin yol ve zaman noktasında tasarruf sağladığı, teknoloji kullanımının ve öğrenilmesinin yaygınlaştığı, yeni yöntem ve methodların kullanılmaya başlandığı, bilimsel yayın yapma noktasında vakitlerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Alparslan vd. (2021: 312) gerçekleştirdiği çalışmada, Covid-19 sürecinde yaşanan sosyal izolasyonun ve kaygının akademik personelin mesleğe yabancılaşma düzeylerine ile ilişkisini incelemiştir. Araştırmanın katılımcılarını Türkiye'nin 75 farklı ilinde bulundan farklı üniversitelerde görev yapan 684 akademik personel oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, pandemi döneminde akademik personelin mesleki yabancılaşma düzeyleri her boyutlarda arttığı, akademik personelin kendine ve araştırmaya yabancılaşmalarıyla akademik performanslarının arasında negatif bir etki etki görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Güven (2021: 13) gerçekleştirdiği çalışmada, Covid-19 sürecinde akademik personelin iş yaşam kalitesini etkileyen etmenlerin akademik personelin bireysel ve örgütsel başarılarına etkisini incelemiştir. Araştırma nitel bir çalışma olarak gerçekleştirilmiş ve araştırmaya farklı üniversitelerde görev yapan 10 akademik personel katılmıştır. Araştırma sonucunda, araştırmaya katılan bazı akademik personelin pandemi sürecinin akademik kariyer ve yayın açısından esnek mesai-uzaktan eğitim gibi sağladığı esneklikten dolayı iş yaşam kalitesinin olumlu yönde etkilendiğini düşündüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Şen ve Kızılcıoğlu (2020: 239) gerçekleştirdiği çalışmada, Türkiye'deki üniversitelerde bulunan öğrenci ve akademisyen uzaktan eğitime yönelik görüşlerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 9 akademisyen gönüllü olarak katılmıştır. Çalışma kapsamında akademisyenlere uzaktan eğitim uygulamaları sonrasında akademik performans durumlarına ilişkin soru sorulmuş, ilgili soruya akademisyenler, uzaktan

eğitimin ayrıca çaba gerektirdiği, bu nedenle akademik çalışma hayatını olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Öztürk vd. (2023: 1173) gerçekleştirdiği çalışmada, akademisyenlerin içsel motivasyonlarının uzaktan eğitim tutumları ve iş yaşam kalitelerine ne düzeyde etki ettiğini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 121 akademisyen katılmıştır. Araştırma sonucunda akademisyenlerin içsel motivasyonunun uzaktan eğitim tutumlarını ve iş yaşam kalitelerini olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın amacı ve önemiyle birlikte, modeli, hipotezleri, istatistiksel yöntemler ve veritoplama araçları incelenmiştir.

4.1. Araştırmanın Amacı

Araştırma kapsamında, akademisyenlerin uzaktan eğitim ve akademik performans algıları belirlenmesi; uzaktan eğitim algılarının akademik performans üzerine etkisinin varlığı incelenerek Uzaktan eğitim algısının alt boyutları olan temel bakış, kaynaklara erişme ve eğitim öğretim planlamanın etkisinin varlığı test edilerek, söz konusu alt boyutların akademik performansı nasıl etkilediğinin araştırılması amaçlanmıştır.

4.2. Araştırmanın Önemi

Covid-19 pandemisiyle birlikte eğitim modellerinde hızla bir değişim yaşandı ve ardından uzaktan eğitim kavramı hayatımızda geniş yer tutmaya başlamıştır. Yükseköğretimde de uzaktan eğitim modeline geçilmesiyle pek çok kavramın etkileri incelenmeye başlanmıştır. Bu süreçte uzaktan eğitimin akademisyenlerin verimliliği üzerinde etkisi olduğu öngörülmektedir ve literatürde konuyla ilgili çalışmaya pek rastlanmamıştır.

Bu çalışmada ise uzaktan eğitimin akademisyenlerin verimliliği üzerindeki etkisinin ortaya konması ve verimlilikleri üzerinde iyileştirmelere katkı sunacağı öngörülmüştür.

4.3. Araştırmanın Yöntemi

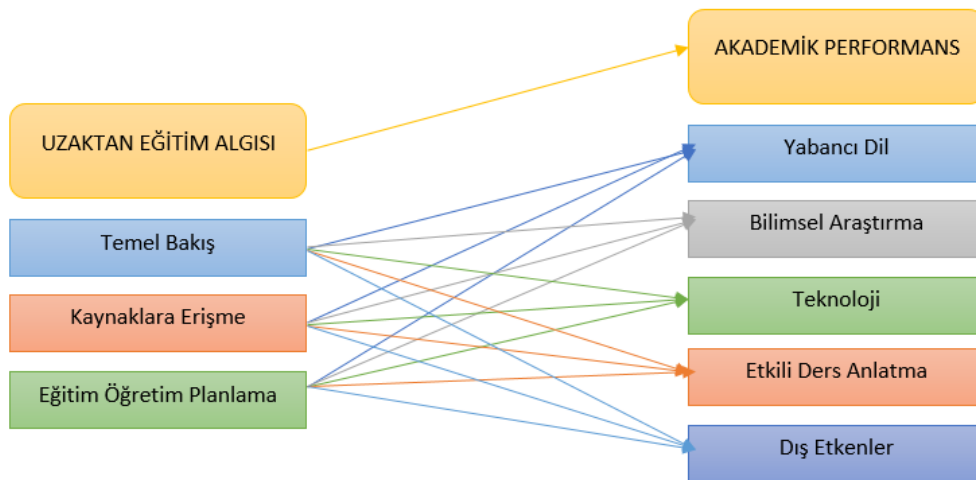
Araştırma kapsamında ihtiyaç duyulan tüm veriler anket tekniği aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın amacına ilişkin literatür taraması yapılmış ve ulaşılan ölçekler

doğrultusunda anket formu araştırma tarafından oluşturulmuştur. Araştırmanın veri toplama aşamasında *Uzaktan Eğitim Algısı* ve *Akademik Performans Algısı* ölçekleri kullanılmıştır. Araştırmanın modeli, araştırmanın hipotezleri, veri toplama araçlarına yönelik bilgiler ve kullanılan teknikler aşağıda verilmiştir.

4.3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, betimsel ve ilişkisel tarama modeli ile tasarlanmıştır. Betimsel tarama modeli, mevcut durumda varlığını koruyan ya da geçmişte var olmuş bir durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlamaktadır. Betimsel tarama modelinde çalışmaya konu olan durum, olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır, durumu değiştirebilecek müdahaleler gerçekleştirilmez (Karasar, 2006: 77). Bu bağlamda akademisyenlerin uzaktan eğitim ile akademik performans algılarının istatistiksel olarak %95 güven düzeyinde ölçülmesi için çalışma betimsel tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir.

İlişkisel tarama modeli anlamında iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkinin varlığını ve düzeyini ortaya koymayı amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2006: 77). Araştırma kapsamında akademisyenlerin uzaktan eğitim ve akademik performans algıları arasındaki ilişkinin ortaya koyulması amaçlandığından araştırma kapsamında ilişkisel tarama modeli de kullanılmıştır. Araştırmanın modeli Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. Araştırmanın modeli

4.3.2. Araştırmanın Hipotezleri

Araştırmaya katılan akademisyenleri anket formunda yer alan soruları güvenilir ve gerçek düşüncelerini ifade eder şekilde yanıtladıkları varsayılmıştır. Araştırma çerçevesinde, değişkenler arasındaki ilişkinin test edilmesi amacıyla aşağıdaki hipotezlerden yararlanılmıştır:

H₁: Akademisyenlerin uzaktan eğitime ilişkin algıları akademik performanslarını etkilemektedir.

H₂: Akademisyenlerin uzaktan eğitime ilişkin temel bakış düzeyleri akademik performanslarını etkilemektedir.

H_{2a}: Akademisyenlerin uzaktan eğitime ilişkin temel bakış düzeyleri yabancı dil performanslarını etkilemektedir.

H_{2b}: Akademisyenlerin uzaktan eğitime ilişkin temel bakış düzeyleri bilimsel araştırma performanslarını etkilemektedir.

H_{2c}: Akademisyenlerin uzaktan eğitime ilişkin temel bakış düzeyleri teknoloji performanslarını etkilemektedir.

H_{2d}: Akademisyenlerin uzaktan eğitime ilişkin temel bakış düzeyleri etkili ders anlatma performanslarını etkilemektedir.

H_{2e}: Akademisyenlerin uzaktan eğitime ilişkin temel bakış düzeyleri dış etken performanslarını etkilemektedir.

H₃: Akademisyenlerin uzaktan eğitime ilişkin kaynaklara erişme düzeyleri akademik performanslarını etkilemektedir.

H_{3a}: Akademisyenlerin uzaktan eğitime ilişkin kaynaklara erişme düzeyleri yabancı dil performanslarını etkilemektedir.

H_{3b}: Akademisyenlerin uzaktan eğitime ilişkin kaynaklara erişme düzeyleri bilimsel araştırma performanslarını etkilemektedir.

H_{3c}: Akademisyenlerin uzaktan eğitime ilişkin kaynaklara erişme düzeyleri teknoloji performanslarını etkilemektedir.

H3d: Akademisyenlerin uzaktan eğitime ilişkin kaynaklara erişme düzeyleri etkili ders anlatma performanslarını etkilemektedir.

H3e: Akademisyenlerin uzaktan eğitime ilişkin kaynaklara erişme düzeyleri dış etken performanslarını etkilemektedir.

H4: Akademisyenlerin uzaktan eğitime ilişkin eğitim öğretim planlama düzeyleri akademik performanslarını etkilemektedir.

H4a: Akademisyenlerin uzaktan eğitime ilişkin eğitim öğretim planlama düzeyleri yabancı dil performanslarını etkilemektedir.

H4b: Akademisyenlerin uzaktan eğitime ilişkin eğitim öğretim planlama düzeyleri bilimsel araştırma performanslarını etkilemektedir.

H4c: Akademisyenlerin uzaktan eğitime ilişkin eğitim öğretim planlama düzeyleri teknoloji performanslarını etkilemektedir.

H4d: Akademisyenlerin uzaktan eğitime ilişkin eğitim öğretim planlama düzeyleri etkili ders anlatma performanslarını etkilemektedir.

H4e: Akademisyenlerin uzaktan eğitime ilişkin eğitim öğretim planlama düzeyleri dış etken performanslarını etkilemektedir.

H5: Akademisyenlerin uzaktan eğitime ilişkin algıları cinsiyetlerine göre farklılaşmaktadır.

H6: Akademisyenlerin akademik performansa ilişkin algıları cinsiyetlerine göre farklılaşmaktadır.

H7: Akademisyenlerin uzaktan eğitime ilişkin algıları yaşlarına göre farklılaşmaktadır.

H8: Akademisyenlerin akademik performansa ilişkin algıları yaşlarına göre farklılaşmaktadır.

H9: Akademisyenlerin uzaktan eğitime ilişkin algıları akademik unvanlarına göre farklılaşmaktadır.

H10: Akademisyenlerin akademik performansa ilişkin algıları akademik unvanlarına göre farklılaşmaktadır.

H₁₁: Akademisyenlerin uzaktan eğitime ilişkin algıları mesleki kıdemlerine göre farklılaşmaktadır.

H₁₂: Akademisyenlerin akademik performansa ilişkin algıları mesleki kıdemlerine göre farklılaşmaktadır.

4.3.3. Araştırma Örneklemi

Bu araştırmanın evrenini Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi'nde çalışan akademisyenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme ise basit tesadüfi rasgele örnekleme yöntemi ile araştırmaya dahil edilen 247 akademisyenden (öğretim görevlisi, araştırma görevlisi, doktor öğretim üyesi, doçent ve profesör) oluşturmaktadır. Araştırma verileri 2022-2023 Akademik Yılı Güz Yarıyılında toplanmıştır.

4.3.4. Araştırmada Kullanılan Ölçekler

Araştırmanın verileri *Kişisel Bilgi Formu*, *Uzaktan Eğitim Algısı* ve *Akademik Performans Algısı* ölçekleri aracılığıyla toplanmıştır. Kişisel bilgi formunda yaş, cinsiyet, akademik unvan ve mesleki kıdem gibi kişisel özellikler yer almaktadır.

Araştırma kapsamında kullanılan ölçeklerin güvenirliği Cronbach' Alpha katsayısıyla incelenmiştir. Cronbach' Alpha katsayısı için referans aralıkları Tablo 1'de verilmiştir (Alpar, 2013, ss.848-851).

Tablo 1

Güvenirlik analizi referans aralıkları

	Sonuç
0<R₂<0.40	Güvenilir değil
0.40<R₂<0.60	Düşük güvenirlik
0.60<R₂<0.80	Oldukça güvenirlik
0.80<R₂<1.00	Yüksek güvenirlik

Uzaktan Eğitim Algısı ölçeği Gök ve Çakmak (2020: 1915-1931) tarafından geliştirilmiş olup 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Temel bakış, kaynaklara erişme ve eğitim öğretim planlama alt boyutlarında yer alan 21 maddeye ilişkin katılımcı görüşleri 5’li likert tipinde yanıtlara dayalı olarak alınmıştır. Uygulanan faktör analizi sonuçlarına öğretim elemanlarının uzaktan eğitim algısı temel bakış, kaynaklara erişim ve eğitim öğretim planlama faktörlerinden oluşmaktadır. Temel Bakış faktörü 10 maddeden, kaynak erişimi 6 maddeden, eğitim öğretim planlama faktörü ise 5 maddeden oluşmakla birlikte ölçekte toplam 21 madde ile uzaktan eğitim algısı açıklanmaktadır. Yapılan faktör analizi sonucunda varyansın %36.50’si temel bakış; %11.78’i kaynak erişimi ve %8.59’u eğitim öğretim planlama olarak dağılıp, toplamda varyansın % 56.88’i ölçülebilmektedir (Gök ve Kılıç Çakmak, 2020: 1915). Veri toplama aracının güvenilirliği Cronbach alfa katsayısı ile incelenmiştir. İlgili değer 0.91 olarak bulunmuştur. Faktörlere ait Cronbach alfa (iç tutarlılık) katsayıları ise temel bakış 0.91; kaynak erişimi 0.81; eğitim öğretim planlama 0.80’dir (Gök, 2020: 1915). Bu çalışma kapsamında uzaktan eğitim algısına ilişkin toplanan verilerin güvenilirlik analizi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Uzaktan Eğitim Algısı Ölçeği’ne ilişkin güvenilirlik analizi sonuçları

	Cronbach’ Alpha Katsayısı
Temel Bakış	0.837
Kaynak Erişimi	0.829
Eğitim Öğretim Planlama	0.841
Genel Ölçek	0.835

Uzaktan eğitim algısı ölçeğine ilişkin güvenilirlik analizi sonuçları incelendiğinde hem ölçek geneli hem de alt boyutlar için hesaplanan Cronbach’ Alpha katsayılarının oldukça güvenilir düzeyde olduğu gözlenmiştir. Başka bir ifade ile bu çalışmada kullanılan uzaktan eğitim algısı ölçeğinden tutarlı ve güvenilir sonuçlar elde edileceği görülmüştür.

Akademik Performans Algısı ölçeği Gür (2017) tarafından geliştirilmiş olup 6 alt boyuttan oluşmaktadır. Bilimsel araştırma, yabancı dil öz yeterliği, teknoloji öz yeterliği, etkili ders anlatım öz yeterliği ve dış etkenlere karşı öz yeterlik alt boyutlarında yer alan 26 maddeye ilişkin katılımcı görüşleri 5’li likert tipinde yanıtlara dayalı olarak alınmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda varyansın %27’si yabancı dil öz yeterliği; %15.47’si

bilimsel araştırma öz yeterliği, %7.20'si teknoloji öz yeterliği, %5.02'si etkili ders anlatma öz yeterliği, %4.62'si de dış etkenlere karşı öz yeterliği olarak dağılıp, toplamda varyansın % 56.88'i ölçülebilmektedir (Gür, 2017).

Veri toplama aracının aracının güvenilirliği Cronbach alfa katsayısı ile incelenmiştir. İlgili değer 0.91 olarak bulunmuştur. Faktörlere ait Cronbach alfa (iç tutarlılık) katsayıları ise yabancı dil öz yeterliği 0.86, bilimsel araştırma öz yeterliği 0.91, teknoloji öz yeterliği 0.89, etkili ders anlatım öz yeterliği 0.86 ve dış etkenlere karşı öz yeterlik 0.90'dır (Gür, 2017).

Bu çalışma kapsamında inovasyon performansına ilişkin toplanan verilerin güvenilirlik analizi sonuçları Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3

Akademik Performans Ölçeği'ne ilişkin güvenilirlik analizi sonuçları

	Cronbach' Alpha Katsayısı
Yabancı Dil Öz Yeterliği	0.801
Bilimsel Araştırma Öz Yeterliği	0.796
Teknoloji Öz Yeterliği	0.823
Etkili Ders Anlatım Öz Yeterliği	0.679
Dış Etkenlere Karşı Öz Yeterlik	0.765
Genel Ölçek	0.811

Akademik performans ölçeğine ilişkin güvenilirlik analizi sonuçları incelendiğinde hem ölçek geneli hem de alt boyutlar için hesaplanan Cronbach' Alpha katsayılarının oldukça güvenilir düzeyde olduğu gözlenmiştir.

Başka bir ifade ile bu çalışmada kullanılan inovasyon performansı ölçeğinden tutarlı ve güvenilir sonuçlar elde edileceği görülmüştür.

4.3.5. Araştırmada Kullanılan Teknikler

Araştırma kapsamında veriler katılımcıların doldurduğu anket yoluyla toplanmıştır. Araştırmanın problemlerine cevap bulmak için SPSS 28 paket programından yararlanılmıştır.

Araştırma katılımcılarının, kişisel bilgi formuna verdikleri yanıtlar frekans analiziyle yorumlanmıştır.

Katılımcıların, diğer veri toplama araçlarına yönelik görüşleri ise betimsel istatistikler kullanılarak incelenmiştir.

Katılımcıların ortaya koymuş olduğu görüşlerinin güvenilirliği ise Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısıyla ortaya koyulmuştur.

Uzaktan Eğitim Algısı ve Akademik Performans Algısı ölçeklerinin normal dağılımı hem Shapiro Wilk testi ile hem de çarpıklık ve basıklık katsayıları ile incelenmiştir. Shapiro Wilk testlerine ilişkin hesaplanan test istatistiklerinin anlamsız olduğu ($sig.>0.05$) ve elde edilen çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1 ile $+1$ aralığında olduğu, dolayısıyla kullanılan ölçeklerin normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Bu nedenle farklılaşmalara ilişkin testlerde parametrik analiz yöntemleri kullanılmıştır.

Tablo 4
Normallik Testleri

	Çarpıklık	Basıklık	Shapiro Wilk
Uzaktan Eğitim	-0.587	-0.224	2.866 ($sig.>0.05$)
Akademik Performans	-0.931	0.348	2.765 ($sig.>0.05$)

Demografik özellikler açısından farklılaşmaların istatistiki açıdan anlamlılığı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve Bağımsız İki Örneklem T-Testi (*Independent-Samples T Test*) ile test edilmiştir. Uzaktan eğitim algısı ve akademik performans arasındaki ilişki korelasyon analizi ile belirlenmiştir.

Uzaktan eğitim algısının akademik performans üzerine etkisi regresyon analizi ile incelenmiştir.

Gerçekleştirilen analizlerde güven aralığı %95, önem düzeyi ise 0.05 olarak dikkate alınmıştır.

BEŞİNCİ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde çalışma kapsamında toplanan verilere ilişkin bulgulara detaylı bir şekilde yer verilmiştir.

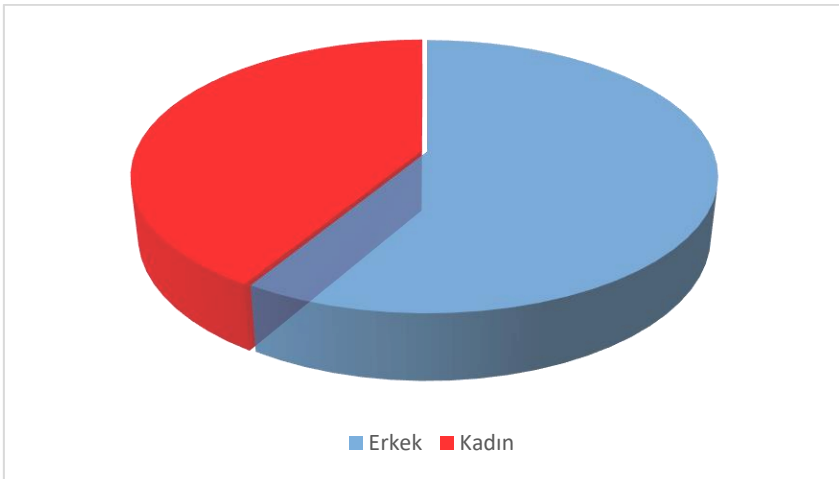
5.1. Demografik Özelliklere İlişkin Sonuçlar

Tablo 5

Cinsiyet dağılımına ilişkin frekans analizi sonuçları

	Frekans	Yüzde
Erkek	145	58,7
Kadın	102	41,3
Toplam	247	100,0

Araştırmaya katılan akademisyenlerin cinsiyet dağılımına ilişkin frekans analizi bulguları Tablo 5’te verilmiştir. Akademisyenlerin %58.7’sinin erkek, %41.3’ünün ise kadın olduğu gözlenmiştir. Cinsiyet dağılımına genel olarak bakıldığında araştırmaya katılanlar arasında erkek akademisyenlerin kadınlardan daha fazla olduğu görülmüştür. Cinsiyet dağılımı Şekil 2’de verilmiştir.



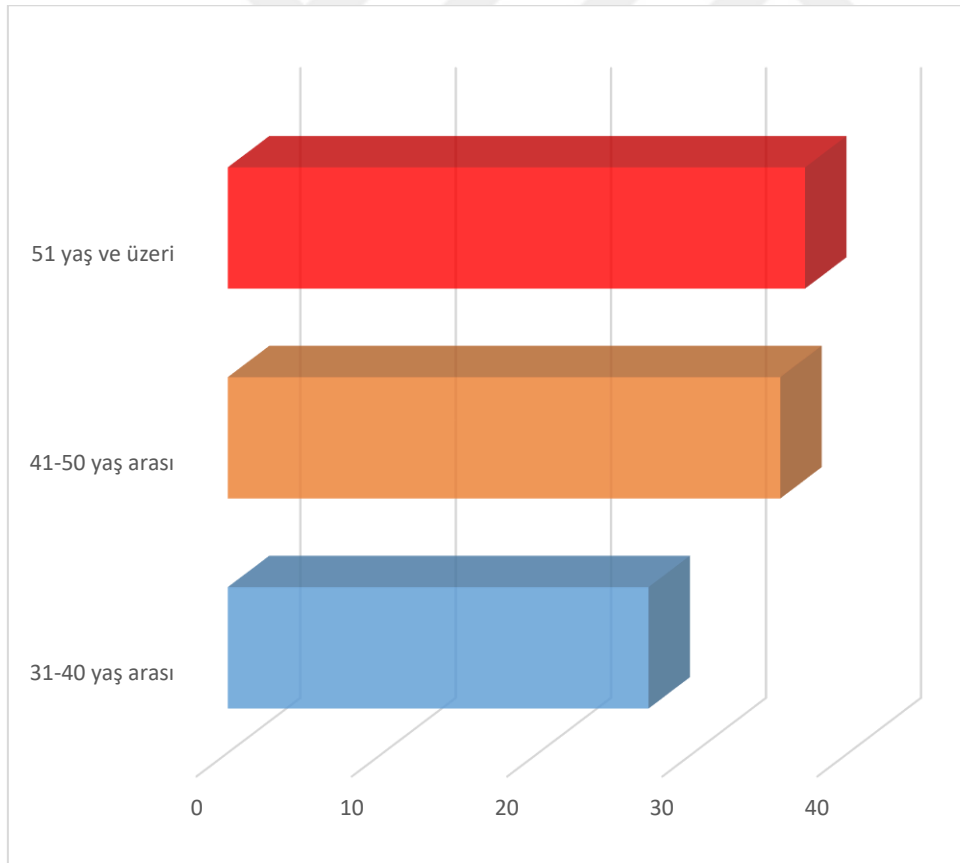
Şekil 2. Cinsiyet dağılım

Tablo 6

Yaş dağılımına ilişkin frekans analizi sonuçları

	Frekans	Yüzde
31-40 yaş arası	67	27,1
41-50 yaş arası	88	35,6
51 yaş ve üzeri	92	37,2
Toplam	247	100,0

Araştırmaya katılan akademisyenlerin yaş dağılımına ilişkin frekans analizi bulguları Tablo 6’da verilmiştir. Araştırmaya katılan akademisyenlerin %37.2’sinin 51 yaş ve üzerinde, %35.6’sının 41-50 yaş arasında ve %27.1’inin 31-40 yaş arasında olduğu görülmüştür. Yaş dağılımları incelendiğinde yaş gruplarının birbirine yakın değerlerde olduğu görülmüştür. Yaş dağılımı Şekil 3’te verilmiştir.



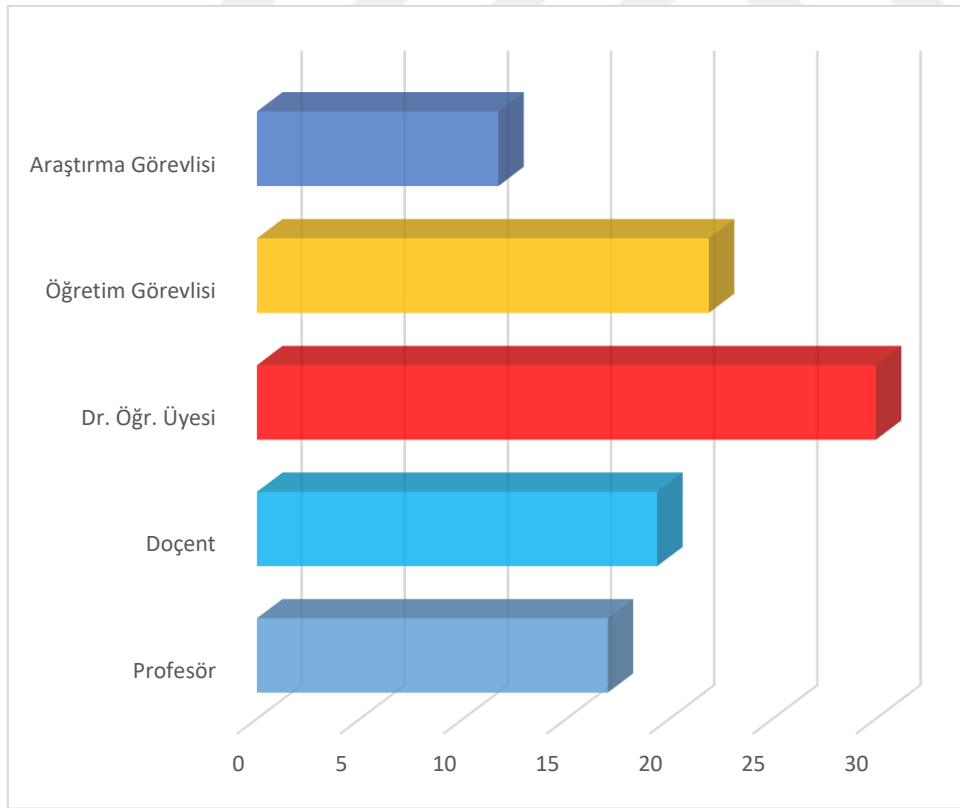
Şekil 3. Yaş dağılımı

Tablo 7

Akademik unvan dağılımına ilişkin frekans analizi sonuçları

	Frekans	Yüzde
Profesör	42	17,0
Doçent	48	19,4
Dr. Öğr. Üyesi	74	30,0
Öğretim Görevlisi	54	21,9
Araştırma Görevlisi	29	11,7
Toplam	247	100,0

Araştırmaya katılan akademisyenlerin akademik unvan dağılımına ilişkin frekans analizi bulguları Tablo 7’de verilmiştir. Akademisyenlerin %30’unun doktor öğretim üyesi, %21.9’unun öğretim görevlisi, %19.4’ünün doçent, %17’sinin profesör olduğu gözlenmiştir. Akademik unvan dağılımları incelendiğinde doktor öğretim üyesi katılımcıların daha fazla olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Akademik unvan dağılımı Şekil 4’te verilmiştir.



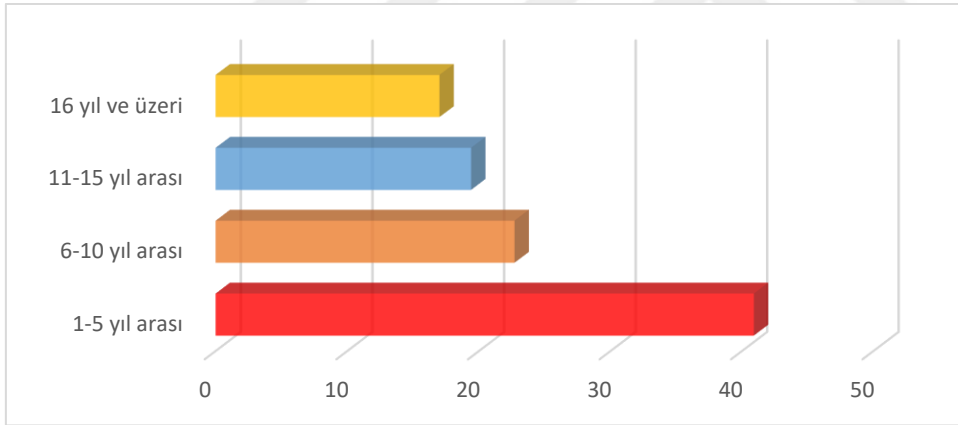
Şekil 4. Akademik unvan dağılımı

Tablo 8

Mesleki kıdem dağılımına ilişkin frekans analizi sonuçları

	Frekans	Yüzde
1-5 yıl arası	101	40,9
6-10 yıl arası	56	22,7
11-15 yıl arası	48	19,4
16 yıl ve üzeri	42	17,0
Toplam	247	100,0

Araştırmaya katılan akademisyenlerin mesleki kıdem dağılımına ilişkin frekans analizi bulguları Tablo 8’de verilmiştir. Akademisyenlerin %%40.9’unun 1-5 yıl arasında, %22.7’sinin 6-10 yıl arasında, %19.4’ünün 11-15 yıl arasında ve %17’sinin 16 yıl ve üzerinde mesleki kıdemde olduğu görülmüştür. Mesleki kıdem dağılımları incelendiğinde 1-5 yıl arasında mesleki kıdemi olan katılımcıların daha fazla olduğu görülmüştür. Mesleki kıdem dağılımı Şekil 5’te verilmiştir.



Şekil 5. Mesleki kıdem dağılımı

5.2. Tanımlayıcı İstatistikler

Çalışmanın bu bölümünde uzaktan eğitim ve akademik performans algısına ilişkin tanımlayıcı istatistikler incelenmiştir.

5.2.1. Uzaktan Eğitim Algısına İlişkin Sonuçlar

Uzaktan eğitim algısına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 9’da sunulmuştur. Ortalama değerler incelendiğinde akademisyenlerin en çok olumlu görüş bildirdiği ifadelerin uzaktan eğitimle eğitimin kalitesinin arttığı, gelecekte uzaktan eğitimin daha çok tercih edileceği ve öğrenci olsalardı uzaktan eğitimin tercih edileceği yönünde olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan akademisyenlerin uzaktan eğitimde ders içeriklerinin hazırlanması için daha çok emek harcadığı görüşüne genel olarak katılmadıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 9

Uzaktan eğitim algısına ilişkin tanımlayıcı istatistikler

	Ort.	SS
Eğer öğrenci olsaydım, uzaktan eğitim programına katılmayı tercih ederdim.	4.17	1.25
Uzaktan eğitimin öğrenme çıktıları yüz yüze eğitime eşdeğerdir.	3.92	1.27
Gelecekte uzaktan eğitimin geleneksel eğitimden daha çok tercih edileceğine inanıyorum.	3.95	1.33
İş hayatında uzaktan eğitim ile alınan diplomalar, yüz yüze eğitim ile alınanlar kadar geçerlidir.	3.74	1.07
Uzaktan eğitimle, eğitimin kalitesi artmaktadır.	4.04	1.18
Uzaktan eğitim ortamında öğrenciler analitik düşünme fırsatını elde etmektedir.	3.49	1.15
Uzaktan eğitim yüz yüze eğitimden akademik olarak daha ilgi çekicidir.	3.85	1.29
Yetişmiş insan gücü ihtiyacını karşılamak için uzaktan eğitim şarttır.	3.81	1.21
Uzaktan eğitimdeki deneyimlerim uzaktan eğitime bakış açımı olumlu yönde değiştirdi.	3.74	1.19
Uzaktan eğitimde farklı alanlarda programlar açılmalıdır.	3.45	1.08
Öğretim elemanlarına uzaktan eğitimde karşılaştıkları teknik problemleri çözmek için yeterli teknik destek sağlanmaktadır.	3.51	1.21
Üniversiteler öğrencilere uzaktan eğitimi desteklemek için elektronik materyale erişim hakkı vermektedir.	3.68	1.22
Üniversiteler öğrencilere uzaktan eğitimi desteklemek için e-kitap, e-dergi gibi elektronik materyal hazırlamaktadır.	3.01	1.28
Derslerin sunulması, yürütülmesi sürecinde kullanılan öğrenme yönetim sistemi yeterlidir.	3.55	1.29
Derslerin sunulması, yürütülmesi, sürecinde kullanılan öğrenme yönetim sisteminin kullanımı kolaydır.	2.91	1.18
Üniversiteler öğretim elemanlarına uzaktan eğitimi desteklemek için elektronik materyale erişim hakkı sağlamaktadır.	3.54	1.14
Üniversiteler öğretim elemanlarına uzaktan eğitimi desteklemek için elektronik materyale erişim hakkı sağlamaktadır.	3.54	1.14
Uzaktan eğitimde görev alan kişiler arasında iş bölümü uygun şekilde yapılmaktadır.	3.61	1.15
Uzaktan eğitim programlarının planlanmasında paydaşların tamamı işbirliği içinde çalışmaktadır.	3.23	1.24
Uzaktan eğitimde ders öncesi hazırlık ve dersinin yürütülmesi için daha fazla emek harcanmaktadır.	2.74	1.26
Uzaktan eğitim ders içeriklerinin hazırlanması için daha fazla emek harcanmaktadır.	2.60	1.21

5.2.2. Akademik Performans Algısına İlişkin Sonuçlar

Akademik performans algısına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10

Akademik performans algısına ilişkin tanımlayıcı istatistikler

	Ort.	SS
İhtiyaç duyduğum akademik yayınlara internetten rahatlıkla ulaşabilirim.	3.61	1.27
Bilimsel çalışmalarımı her derginin yazım formatına uygun hale getirebilirim.	4.16	1.26
Araştırmalarımın veri analizlerini yardıma ihtiyaç duymadan yapabiliyim.	3.94	1.27
Araştırma konuma uygun veri toplama aracı geliştirebilirim.	3.97	1.32
Çalışmalarında yabancı kaynakları zorlanmadan kullanabilirim.	3.76	1.07
Yurtdışından bir akademisyen ile çeviri programı, sözlük vb. araçlara ihtiyaç duymadan ortak bir çalışma yapabiliyim.	4.05	1.17
Eğitim sürecinde karşılaştığım teknik sorunlarla rahatlıkla baş edebilirim.	3.51	1.14
İngilizce makale yazabilirim.	3.87	1.28
Office programlarını etkin bir şekilde kullanabilirim.	3.82	1.21
Araştırmamın amacını belirtirken hipotezleri ya da araştırma sorularını rahatlıkla yazabilirim.	3.74	1.18
Yurt dışındaki bilimsel faaliyetlerde yöneltilecek soruları anında yanıtlayabilirim.	3.46	1.08
İngilizce makalelerimde akıcı bir dil kullanırım.	3.55	1.29
Elektronik kitaplardan yararlanırım.	2.91	1.18
İngilizce kelime dağarcığımın yetersiz olduğunu düşünüyorum.	3.54	1.14
Teknolojide yaşanan gelişmeleri yakından takip ederim.	3.61	1.15
İyi bir İngilizce eğitimine ihtiyacım var.	3.23	1.24
Yabancı dil sınavları (TOEFL/YDS vb.) beni kaygılandırır.	2.74	1.26
Yurtdışındaki kongrelerde söz almaktan çekinirim.	2.60	1.21
Akademik yükselmede yeterli dil puanına sahip olamamak beni kaygılandırır.	2.65	1.02
Ders anlatımında teknolojinin sunduğu olanaklardan faydalanırım.	3.61	1.27
Bilmediğim bir soruyla karşılaştığımda hemen araştırırım.	4.18	1.25
Alanımdaki kavramları, öğrencilere etkili bir biçimde öğretecek kadar iyi biliyorum.	3.94	1.27
İdari görevler, beni akademik çalışma yapmaktan alıkoymaz.	3.97	1.32
İstatistik programı (SPSS/ SAS vb.) çıktıları raporlaştırmakta sıkıntı yaşarım.	3.76	1.07
Ne kadar yoğun olursam olayım akademik çalışmalarına vakit ayırırım.	4.05	1.17
Zorluklarla karşılaşınca araştırmamı yarıda bırakırım.	3.51	1.15

Tablo 10'a göre ortalama değerleri incelendiğinde katılımcıların en çok olumlu görüş belirttiği ifadelerin bilimsel çalışmalarını her derginin formatına uygun hale getirebildikleri, yurt dışındaki bir akademisyenle teknik yardım almadan rahatlıkla iletişime geçebildikleri, yeni bir kavram duyduklarında hemen araştırdıkları ve ne kadar yoğun olurlarsa olsunlar akademik çalışmalara vakit ayırdıkları yönünde olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan akademisyenlerin yurt dışındaki kongrelerde söz almaktan çekinmediklerini belirtmişlerdir.

5.3. Hipotez Testleri

Tablo 11

Cinsiyete göre uzaktan eğitim algısına ilişkin t testi sonuçları

	N	Ort.	Std Sapma	t	Sig.
Kadın	145	3.88	0.94	1.230	0.220
Erkek	102	3.71	0.99		

Uzaktan eğitim ile ilgili görüşlerin cinsiyete göre farklılaşmasına ilişkin T testi sonuçları Tablo 11'de verilmiştir. Uzaktan eğitime ilişkin bulgular incelendiğinde 1.230 t testi sonucunun 0.05 güven aralığında istatistiki açıdan anlamlı olmadığı saptanmıştır (*sig.>0.05*). Diğer bir ifadeyle araştırmaya katılan kadın ve erkek akademisyenlerin uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin benzer düzeyde olduğu gözlenmiştir.

Bu sonuçlar ışığında **H₅** hipotezi reddedilmiştir.

Tablo 12

Cinsiyete göre uzaktan eğitim alt boyutlarına ilişkin t testi sonuçları

		N	Ort.	Std Sapma	t	Sig.
Temel Bakış	Kadın	145	3.88	.94	1.294	0.197
	Erkek	102	3.71	1.12		
Kaynaklara Erişim	Kadın	145	3.41	.99	0.859	0.391
	Erkek	102	3.30	1.06		
Eğitim Öğretim Planlama	Kadın	145	3.03	.89	1.240	0.216
	Erkek	102	2.88	.93		

Uzaktan eğitim algısının alt boyutları olan temel bakış, eğitim öğretim planlama ve kaynaklara erişim ile ilgili görüşlerin cinsiyete göre farklılaşmasına ilişkin T testi sonuçları Tablo 12’de verilmiştir. Buna göre;

Uzaktan eğitime temel bakışa ilişkin sonuçlar incelendiğinde elde edilen 1.294 t testi sonucunun 0.05 güven aralığında istatistiki açıdan anlamlı olmadığı görülmüştür (*sig.>0.05*). Diğer bir ifade ile araştırmaya katılan kadın ve erkek akademisyenlerin uzaktan eğitime temel bakışa ilişkin görüşlerinin benzer düzeyde olduğu gözlenmiştir.

Uzaktan eğitimde kaynaklara erişime ilişkin sonuçlar incelendiğinde elde edilen 0.859 t testi sonucunun 0.05 güven aralığında istatistiki açıdan anlamlı olmadığı saptanmıştır (*sig.>0.05*). Başka bir ifade ile araştırmaya katılan kadın ve erkek akademisyenlerin uzaktan eğitimde kaynaklara erişime ilişkin görüşlerinin benzer düzeyde olduğu gözlenmiştir.

Uzaktan eğitimde eğitim öğretim planlamaya ilişkin sonuçlar incelendiğinde elde edilen 1.240 t testi sonucunun 0.05 güven aralığında istatistiki açıdan anlamlı olmadığı görülmüştür (*sig.>0.05*). Diğer bir ifade ile çalışmaya katılan kadın ve erkek akademisyenlerin uzaktan eğitimde eğitim öğretim planlamaya ilişkin görüşlerinin benzer düzeyde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Tablo 13

Cinsiyete göre akademik performans algısına ilişkin t testi sonuçları

	N	Ort.	Std Sapma	t	Sig.
Kadın	145	3.72	0.65	0.660	.511
Erkek	102	3.58	0.92		

Akademik performans ile ilgili görüşlerin cinsiyete göre farklılaşmasına ilişkin T testi sonuçları Tablo 13’de verilmiştir. Akademik performansa ilişkin sonuçlar incelendiğinde elde edilen 0.660 t testi sonucunun 0.05 güven aralığında istatistiki açıdan anlamlı olmadığı görülmüştür (*sig.>0.05*). Diğer bir ifade ile araştırmaya katılan kadın ve erkek akademisyenlerin akademik performansa ilişkin görüşlerinin benzer düzeyde olduğu gözlenmiştir.

Bu sonuçlar ışığında **H₆** hipotezi reddedilmiştir.

Tablo 14

Cinsiyete göre akademik performans alt boyutlarına ilişkin t testi sonuçları

		N	Ort.	Std Sapma	t	Sig.
Yabancı Dil Öz Yeterliği	Kadın	145	3.54	.67	0.631	.530
	Erkek	102	3.41	.81		
Bilimsel Araştırma Öz Yeterliği	Kadın	145	3.63	.70	-0.471	.639
	Erkek	102	3.73	.91		
Teknoloji Öz Yeterliği	Kadın	145	3.18	.73	-0.257	.798
	Erkek	102	3.24	.97		
Etkili Ders Anlatım Öz Yeterliği	Kadın	145	3.36	.77	0.119	.906
	Erkek	102	3.33	.99		
Dış Etkenlere Karşı Öz Yeterlik	Kadın	145	3.66	.65	0.700	.486
	Erkek	102	3.52	.69		

Akademik performans algısının alt boyutları olan bilimsel araştırma öz yeterliği, yabancı dil öz yeterliği, etkili ders anlatım öz yeterliği, teknoloji öz yeterliği ve dış etkenlere karşı öz yeterliğe ile ilgili görüşlerin cinsiyete göre farklılaşmasına ilişkin T testi sonuçları Tablo 14’te verilmiştir. Buna göre;

Akademik performansta yabancı dil öz yeterliğine ilişkin sonuçlar incelendiğinde elde edilen 0.631 t testi sonucunun 0.05 güven aralığında istatistiki açıdan anlamlı olmadığı görülmüştür (*sig.>0.05*).

Diğer bir ifade ile çalışmaya katılan kadın ve erkek akademisyenlerin yabancı dil öz yeterliğine ilişkin görüşlerinin benzer düzeyde olduğu gözlenmiştir.

Akademik performansta bilimsel araştırma öz yeterliğine ilişkin sonuçlar incelendiğinde elde edilen -0.471 t testi sonucunun 0.05 güven aralığında istatistiki açıdan anlamlı olmadığı görülmüştür (*sig.>0.05*). Diğer bir ifade ile çalışmaya katılan kadın ve erkek akademisyenlerin bilimsel araştırma öz yeterliğine ilişkin görüşlerinin benzer düzeyde olduğu gözlenmiştir.

Akademik performansta teknoloji öz yeterliğine ilişkin sonuçlar incelendiğinde elde edilen -0.257 t testi sonucunun 0.05 güven aralığında istatistiki açıdan anlamlı olmadığı görülmüştür (*sig.>0.05*). Diğer bir ifade ile çalışmaya katılan kadın ve erkek akademisyenlerin teknoloji öz yeterliğine ilişkin görüşlerinin benzer düzeyde olduğu gözlenmiştir.

Akademik performansta etkili ders anlatım öz yeterliğine ilişkin sonuçlar incelendiğinde elde edilen 0.119 t testi sonucunun 0.05 güven aralığında istatistiki açıdan anlamlı olmadığı görülmüştür (*sig.*>0.05). Diğer bir ifade ile çalışmaya katılan kadın ve erkek akademisyenlerin etkili ders anlatım öz yeterliğine ilişkin görüşlerinin benzer düzeyde olduğu gözlenmiştir.

Akademik performansta dış etkenlere karşı öz yeterliğe öz yeterliğine ilişkin sonuçlar incelendiğinde elde edilen 0.700 t testi sonucunun 0.05 güven aralığında istatistiki açıdan anlamlı olmadığı görülmüştür (*sig.*>0.05). Diğer bir ifade ile çalışmaya katılan kadın ve erkek akademisyenlerin dış etkenlere karşı öz yeterliğe ilişkin görüşlerinin benzer düzeyde olduğu gözlenmiştir.

Tablo 15

Yaşa göre uzaktan eğitim algısına ilişkin ANOVA sonuçları

	N	Ort.	Std Sapma	F	p	Post Hoc
31-40 yaş arası	67	3.41	.94	4.112	.018	31-40>51+
41-50 yaş arası	88	3.32	1.06			
51 yaş ve üzeri	92	2.98	1.03			
Toplam	247	3.81	1.02			

Uzaktan eğitim ile ilgili görüşlerin yaşa göre farklılaşmasına ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 15’te verilmiştir. Uzaktan eğitim algısına ilişkin sonuçlar incelendiğinde elde edilen 4.112 F testi sonucunun 0.05 güven aralığında istatistiki açıdan anlamlı olduğu görülmüştür (*p*<0.05).

Bir başka ifadeyle çalışmaya katılan farklı yaş grubundaki akademisyenlerin uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin farklılık gösterdiği gözlenmiştir.

Farklılıkların olduğu yaş grupları Post Hoc LSD testi ile belirlenmiş olup 31-40 yaş arasındaki akademisyenlerin uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin 51 yaş ve üzerinelere oranla daha olumlu yönde olduğu görülmüştür.

Bu sonuçlar ışığında **H₇** hipotezi kabul edilmiştir.

Tablo 16

Yaşa göre uzaktan eğitim alt boyutlarına ilişkin ANOVA sonuçları

		N	Ort.	Std Sapma	F	p
Temel Bakış	31-40 yaş arası	67	4.01	.94	4.096	.020
	41-50 yaş arası	88	3.71	1.06		
	51 yaş ve üzeri	92	3.17	1.03		
	Toplam	247	3.81	1.02		
Kaynaklara Erişim	31-40 yaş arası	67	3.48	.96	4.705	.012
	41-50 yaş arası	88	3.24	1.02		
	51 yaş ve üzeri	92	3.01	1.06		
	Toplam	247	3.37	1.02		
Eğitim Öğretim Planlama	31-40 yaş arası	67	3.01	.87	4.231	.017
	41-50 yaş arası	88	2.91	.90		
	51 yaş ve üzeri	92	2.76	.94		
	Toplam	247	2.87	.91		

Uzaktan eğitim algısının alt boyutları olan temel bakış, eğitim öğretim planlama ve kaynaklara erişim ile ilgili görüşlerin yaşa göre farklılaşmasına ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 16’da verilmiştir. Buna göre;

Uzaktan eğitime temel bakışa ilişkin sonuçlar incelendiğinde elde edilen 4.096 F testi sonucunun 0.05 güven aralığında istatistiki açıdan anlamlı olduğu görülmüştür ($p<0.05$). Bir başka ifade ile çalışmayla katılan farklı yaş grubundaki akademisyenlerin uzaktan eğitime temel bakışa ilişkin görüşlerinin farklı olduğu gözlenmiştir. Farklılıkların olduğu yaş grupları Post Hoc LSD testi ile belirlenmiş olup 31-40 yaş arasındaki akademisyenlerin görüşlerinin 51 yaş ve üzerindekiilere oranla daha olumlu yönde olduğu görülmüştür.

Uzaktan eğitimde kaynaklara erişime ilişkin sonuçlar incelendiğinde elde edilen 4.705 F testi sonucunun 0.05 güven aralığında istatistiki açıdan anlamlı olduğu görülmüştür ($p<0.05$). Bir başka ifade ile çalışmayla katılan farklı yaş grubundaki akademisyenlerin uzaktan eğitimde kaynaklara erişime ilişkin görüşlerinin farklı olduğu gözlenmiştir. Farklılıkların olduğu yaş grupları Post Hoc LSD testi ile belirlenmiş olup 31-40 yaş arasındaki akademisyenlerin görüşlerinin 51 yaş ve üzerindekiilere oranla daha olumlu yönde olduğu görülmüştür.

Uzaktan eğitimde eğitim öğretim planlamaya ilişkin sonuçlar incelendiğinde elde edilen 4.231 F testi sonucunun 0.05 güven aralığında istatistiki açıdan anlamlı olduğu görülmüştür ($p<0.05$). Bir başka ifade ile çalışmayla katılan farklı yaş grubundaki akademisyenlerin uzaktan eğitimde eğitim öğretim planlamaya ilişkin görüşlerinin farklı olduğu gözlenmiştir. Farklılıkların olduğu yaş grupları Post Hoc LSD testi ile belirlenmiş

olup 31-40 yaş arasındaki akademisyenlerin görüşlerinin 51 yaş ve üzerinelere oranla daha olumlu yönde olduğu görülmüştür.

Tablo 17

Yaşa göre akademik performans algısına ilişkin ANOVA sonuçları

	N	Ort.	Std Sapma	F	p
31-40 yaş arası	67	3.62	.85	1.764	0.174
41-50 yaş arası	88	3.38	.96		
51 yaş ve üzeri	92	3.48	.96		
Toplam	247	3.48	.93		

Akademik performans ile ilgili görüşlerin yaşa göre farklılaşmasına ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 17’de sunulmuştur. Akademik performansa ilişkin sonuçlar incelendiğinde elde edilen 1.764 F testi sonucunun 0.05 güven aralığında istatistiki açıdan anlamlı olmadığı görülmüştür (*sig.*>0.05). Bir başka ifade ile çalışmaya katılan farklı yaş grubundaki akademisyenlerin akademik performansa ilişkin görüşlerinin benzer düzeyde olduğu gözlenmiştir

Bu sonuçlar ışığında **H₈** hipotezi reddedilmiştir.

Tablo 18

Yaşa göre akademik performans alt boyutlarına ilişkin ANOVA sonuçları

		N	Ort.	Std Sapma	F	p
Yabancı Dil Öz Yeterliği	31-40 yaş arası	67	4.01	.91	1.174	0.311
	41-50 yaş arası	88	3.71	1.02		
	51 yaş ve üzeri	92	3.77	1.23		
	Toplam	247	3.81	1.12		
Bilimsel Araştırma Öz Yeterliği	31-40 yaş arası	67	3.48	.86	0.262	0.770
	41-50 yaş arası	88	3.24	.87		
	51 yaş ve üzeri	92	3.41	1.02		
	Toplam	247	3.37	0.92		
Teknoloji Öz Yeterliği	31-40 yaş arası	67	3.01	.83	1.221	0.297
	41-50 yaş arası	88	2.91	.90		
	51 yaş ve üzeri	92	2.98	.94		
	Toplam	247	2.97	.92		
Etkili Ders Anlatım Öz Yeterliği	31-40 yaş arası	67	3.98	.94	1.231	0.298
	41-50 yaş arası	88	3.74	1.06		
	51 yaş ve üzeri	92	3.77	1.03		
	Toplam	247	3.81	1.02		
Dış Etkenlere Karşı Öz Yeterliği	31-40 yaş arası	67	3.28	.78	1.122	0.326
	41-50 yaş arası	88	3.44	.98		
	51 yaş ve üzeri	92	3.31	.87		
	Toplam	247	3.37	.92		

Akademik performans algısının alt boyutları olan yabancı dil öz yeterliği, teknoloji öz yeterliği, bilimsel araştırma öz yeterliği, etkili ders anlatım öz yeterliği ve dış etkenlere karşı öz yeterliğe ile ilgili görüşlerin yaşa göre farklılaşmasına ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 18’de sunulmuştur. Buna göre;

Akademik performansta yabancı dil öz yeterliğine ilişkin sonuçlar incelendiğinde elde edilen 1.174 F testi sonucunun 0.05 güven aralığında istatistiki açıdan anlamlı olmadığı görülmüştür (**sig.>0.05**). Bir başka ifade ile çalışmaya katılan farklı yaş grubundaki akademisyenlerin yabancı dil öz yeterliğine ilişkin görüşlerinin benzer düzeyde olduğu gözlenmiştir.

Akademik performansta bilimsel araştırma öz yeterliğine ilişkin sonuçlar incelendiğinde elde edilen 0.262 F testi sonucunun 0.05 güven aralığında istatistiki açıdan anlamlı olmadığı görülmüştür (**sig.>0.05**). Bir başka ifade ile çalışmaya katılan farklı yaş grubundaki akademisyenlerin bilimsel araştırma öz yeterliğine ilişkin görüşlerinin benzer düzeyde olduğu gözlenmiştir.

Akademik performansta teknoloji öz yeterliğine ilişkin sonuçlar incelendiğinde elde edilen 1.221 F testi sonucunun 0.05 güven aralığında istatistiki açıdan anlamlı olmadığı görülmüştür (**sig.>0.05**). Bir başka ifade ile çalışmaya katılan farklı yaş grubundaki akademisyenlerin teknoloji öz yeterliğine ilişkin görüşlerinin benzer düzeyde olduğu gözlenmiştir.

Akademik performansta etkili ders anlatım öz yeterliğine ilişkin sonuçlar incelendiğinde elde edilen 1.231 F testi sonucunun 0.05 güven aralığında istatistiki açıdan anlamlı olmadığı görülmüştür (**sig.>0.05**). Bir başka ifade ile çalışmaya katılan farklı yaş grubundaki akademisyenlerin teknoloji öz yeterliğine ilişkin görüşlerinin benzer düzeyde olduğu gözlenmiştir.

Akademik performansta dış etkenlere karşı öz yeterliğine ilişkin sonuçlar incelendiğinde elde edilen 1.122 F testi sonucunun 0.05 güven aralığında istatistiki açıdan anlamlı olmadığı görülmüştür (**sig.>0.05**). Bir başka ifade ile çalışmaya katılan farklı yaş grubundaki akademisyenlerin dış etkenlere karşı öz yeterliğine ilişkin görüşlerinin benzer düzeyde olduğu gözlenmiştir.

Tablo 19

Akademik unvana göre uzaktan eğitim algısına ilişkin ANOVA sonuçları

	N	Ort.	Std Sapma	F	p
Profesör	42	3.61	.92	0.990	0.414
Doçent	48	3.63	.83		
Dr. Öğr. Üyesi	74	3.46	.96		
Öğretim Görevlisi	54	3.30	.96		
Araştırma Görevlisi	29	3.47	.97		
Toplam	247	3.48	.93		

Uzaktan eğitim ile ilgili görüşlerin akademik ünvana göre farklılaşmasına ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 19’da sunulmuştur. Uzaktan eğitime ilişkin sonuçlar incelendiğinde elde edilen 0.990 F testi sonucunun 0.05 güven aralığında istatistiki açıdan anlamlı olmadığı görülmüştür (*sig.*>0.05). Bir başka ifade ile çalışmaya katılan farklı ünvana sahip akademisyenlerin uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin benzer düzeyde olduğu gözlenmiştir.

Bu sonuçlar ışığında **H₉** hipotezi reddedilmiştir.

Tablo 20

Akademik unvana göre uzaktan eğitim alt boyutlarına ilişkin ANOVA sonuçları

		N	Ort.	Std Sapma	F	p
Temel Bakış	Profesör	42	3.97	.94	1.115	0.350
	Doçent	48	3.98	.89		
	Dr. Öğr. Üyesi	74	3.75	1.07		
	Öğretim Görevlisi	54	3.62	1.10		
	Araştırma Görevlisi	29	3.85	1.02		
	Toplam	247	3.81	1.02		
Kaynaklara Erişim	Profesör	42	3.45	1.06	0.805	0.523
	Doçent	48	3.51	.95		
	Dr. Öğr. Üyesi	74	3.40	1.05		
	Öğretim Görevlisi	54	3.19	1.03		
	Araştırma Görevlisi	29	3.26	.99		
	Toplam	247	3.37	1.02		
Eğitim Öğretim Planlama	Profesör	42	3.08	.98	0.762	0.551
	Doçent	48	3.07	.88		
	Dr. Öğr. Üyesi	74	2.95	.88		
	Öğretim Görevlisi	54	2.80	.87		
	Araştırma Görevlisi	29	2.97	.99		
	Toplam	247	2.97	.91		

Uzaktan eğitim algısının alt boyutları olan temel bakış, eğitim öğretim planlama ve kaynaklara erişim ile ilgili görüşlerin akademik ünvana göre farklılaşmasına ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 20’de sunulmuştur. Buna göre;

Uzaktan eğitime temel bakışa ilişkin sonuçlar incelendiğinde elde edilen 1.115 F testi sonucunun 0.05 güven aralığında istatistiki açıdan anlamlı olmadığı görülmüştür ($p>0.05$). Bir başka ifade ile çalışmaya katılan farklı ünvana sahip akademisyenlerin uzaktan eğitime temel bakışa ilişkin görüşlerinin benzer olduğu gözlenmiştir.

Uzaktan eğitimde kaynaklara erişime ilişkin sonuçlar incelendiğinde elde edilen 0.805 F testi sonucunun 0.05 güven aralığında istatistiki açıdan anlamlı olmadığı görülmüştür ($p>0.05$). Bir başka ifade ile çalışmaya katılan farklı ünvana sahip akademisyenlerin uzaktan eğitime kaynaklara erişim ilişkin görüşlerinin benzer olduğu gözlenmiştir. Uzaktan eğitimde eğitim öğretim planlamaya ilişkin sonuçlar incelendiğinde elde edilen 0.762 F testi sonucunun 0.05 güven aralığında istatistiki açıdan anlamlı olmadığı görülmüştür ($p>0.05$). Bir başka ifade ile çalışmaya katılan farklı ünvana sahip akademisyenlerin uzaktan eğitimde eğitim öğretim planlamaya ilişkin görüşlerinin benzer olduğu gözlenmiştir.

Tablo 21

Akademik ünvana göre akademik performans algısına ilişkin ANOVA sonuçları

	N	Ort.	Std Sapma	F	p
Profesör	42	3.51	.88	1.213	0.314
Doçent	48	3.43	.82		
Dr. Öğr. Üyesi	74	3.46	.91		
Öğretim Görevlisi	54	3.30	.90		
Araştırma Görevlisi	29	3.47	.92		
Toplam	247	3.43	.91		

Akademik performans ile ilgili görüşlerin akademik ünvana göre farklılaşmasına ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 21’de sunulmuştur. Akademik performansa ilişkin sonuçlar incelendiğinde elde edilen 1.213 F testi sonucunun 0.05 güven aralığında istatistiki açıdan anlamlı olmadığı görülmüştür ($sig.>0.05$). Bir başka ifade ile çalışmaya katılan farklı ünvana sahip akademisyenlerin akademik performansa ilişkin görüşlerinin benzer düzeyde olduğu gözlenmiştir.

Bu sonuçlar ışığında **H₁₀** hipotezi reddedilmiştir.

Tablo 22

Akademik ünvana göre akademik performans alt boyutlarına ilişkin ANOVA sonuçları

		N	Ort.	Std Sapma	F	p
Yabancı Dil Öz Yeterliği	Profesör	42	3.87	.94	1.412	0.320
	Doçent	48	3.91	.89		
	Dr. Öğr. Üyesi	74	3.85	1.07		
	Öğretim Görevlisi	54	3.74	1.10		
	Araştırma Görevlisi	29	3.81	1.02		
	Toplam	247	3.78	1.02		
Bilimsel Araştırma Öz Yeterliği	Profesör	42	3.35	1.06	0.987	0.456
	Doçent	48	3.43	.95		
	Dr. Öğr. Üyesi	74	3.39	1.05		
	Öğretim Görevlisi	54	3.18	1.03		
	Araştırma Görevlisi	29	3.22	.99		
	Toplam	247	3.27	1.02		

Tablo 22'nin devamı

Teknoloji Öz Yeterliği	Profesör	42	3.01	.92	1.212	0.367
	Doçent	48	3.07	.82		
	Dr. Öğr. Üyesi	74	2.95	.83		
	Öğretim Görevlisi	54	2.87	.87		
	Araştırma Görevlisi	29	2.97	.91		
	Toplam	247	2.99	.92		
Etkili Ders Anlatım Öz Yeterliği	Profesör	42	3.31	.91	1.453	0.312
	Doçent	48	3.28	.90		
	Dr. Öğr. Üyesi	74	3.31	.92		
	Öğretim Görevlisi	54	3.34	.94		
	Araştırma Görevlisi	29	3.12	.89		
	Toplam	247	3.32	.92		
Dış Etkenlere Karşı Öz Yeterliği	Profesör	42	3.23	1.07	0.976	0.467
	Doçent	48	3.32	1.10		
	Dr. Öğr. Üyesi	74	3.21	1.02		
	Öğretim Görevlisi	54	3.13	.81		
	Araştırma Görevlisi	29	3.17	.93		
	Toplam	247	3.19	.97		

Akademik performans algısının alt boyutları olan yabancı dil öz yeterliği, bilimsel araştırma öz yeterliği, teknoloji öz yeterliği, etkili ders anlatım öz yeterliği ve dış etkenlere karşı öz yeterliğe ile ilgili görüşlerin akademik ünvana göre farklılaşmasına ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 22'de verilmiştir. Buna göre;

Akademik performansta yabancı dil öz yeterliğine ilişkin sonuçlar incelendiğinde elde edilen 1.412 F testi sonucunun 0.05 güven aralığında istatistiki açıdan anlamlı olmadığı görülmüştür (*sig.*>0.05 Bir başka ifade ile çalışmaya katılan farklı ünvana sahip

akademisyenlerin yabancı dil öz yeterliğine ilişkin görüşlerinin benzer düzeyde olduğu gözlenmiştir.

Akademik performansta bilimsel araştırma öz yeterliğine ilişkin sonuçlar incelendiğinde elde edilen 0.987 F testi sonucunun 0.05 güven aralığında istatistiki açıdan anlamlı olmadığı görülmüştür (*sig.*>0.05). Bir başka ifade ile çalışmaya katılan farklı ünvana sahip akademisyenlerin bilimsel araştırma öz yeterliğine ilişkin görüşlerinin benzer düzeyde olduğu gözlenmiştir.

Akademik performansta teknoloji öz yeterliğine ilişkin sonuçlar incelendiğinde elde edilen 1.212 F testi sonucunun 0.05 güven aralığında istatistiki açıdan anlamlı olmadığı görülmüştür (*sig.*>0.05). Bir başka ifade ile çalışmaya katılan farklı ünvana sahip akademisyenlerin teknoloji öz yeterliğine ilişkin görüşlerinin benzer düzeyde olduğu gözlenmiştir.

Akademik performansta etkili ders anlatım öz yeterliğine ilişkin sonuçlar incelendiğinde elde edilen 1.453 F testi sonucunun 0.05 güven aralığında istatistiki açıdan anlamlı olmadığı görülmüştür (*sig.*>0.05). Bir başka ifade ile çalışmaya katılan farklı ünvana sahip akademisyenlerin teknoloji öz yeterliğine ilişkin görüşlerinin benzer düzeyde olduğu gözlenmiştir.

Akademik performansta dış etkenlere karşı öz yeterliğine ilişkin sonuçlar incelendiğinde elde edilen 0.976 F testi sonucunun 0.05 güven aralığında istatistiki açıdan anlamlı olmadığı görülmüştür (*sig.*>0.05). Bir başka ifade ile çalışmaya katılan farklı ünvana sahip akademisyenlerin dış etkenlere karşı öz yeterliğine ilişkin görüşlerinin benzer düzeyde olduğu gözlenmiştir.

Tablo 23

Mesleki kıdeme göre uzaktan eğitim algısına ilişkin ANOVA sonuçları

	N	Ort.	Std Sapma	F	p
1-5 yıl arası	101	3.39	.97	1.986	.124
6-10 yıl arası	56	3.44	.80		
11-15 yıl arası	48	3.36	.86		
16 yıl ve üzeri	42	3.22	1.00		
Toplam	247	3.34	.93		

Uzaktan eğitim ile ilgili görüşlerin mesleki kıdeme göre farklılaşmasına ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 23’de sunulmuştur. Uzaktan eğitime ilişkin sonuçlar incelendiğinde elde edilen 0.124 F testi sonucunun 0.05 güven aralığında istatistiki açıdan anlamlı olmadığı görülmüştür ($p>0.05$). Bir başka ifade ile çalışmaya katılan farklı mesleki kıdeme sahip akademisyenlerin uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin benzer düzeyde olduğu gözlenmiştir.

Bu sonuçlar ışığında H_{11} hipotezi reddedilmiştir.

Tablo 24

Mesleki kıdeme göre uzaktan eğitim alt boyutlarına ilişkin ANOVA sonuçları

		N	Ort.	Std Sapma	F	p
Temel Bakış	1-5 yıl arası	101	3.72	1.08	2.158	.094
	6-10 yıl arası	56	3.96	.86		
	11-15 yıl arası	48	4.04	.90		
	16 yıl ve üzeri	42	3.59	1.15		
	Toplam	247	3.81	1.02		
Kaynaklara Erişim	1-5 yıl arası	101	3.26	1.05	1.807	.134
	6-10 yıl arası	56	3.53	.91		
	11-15 yıl arası	48	3.48	.95		
	16 yıl ve üzeri	42	3.45	1.08		
	Toplam	247	3.37	1.02		
Eğitim Öğretim Planlama	1-5 yıl arası	101	2.87	.92	1.963	.101
	6-10 yıl arası	56	3.12	.81		
	11-15 yıl arası	48	3.20	.97		
	16 yıl ve üzeri	42	3.11	.85		
	Toplam	247	2.97	.91		

Uzaktan eğitim algısının alt boyutları olan temel bakış, kaynaklara erişim ve eğitim öğretim planlama ile ilgili görüşlerin mesleki kıdeme göre farklılaşmasına ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 24’de verilmiştir. Buna göre;

Uzaktan eğitime temel bakışa ilişkin sonuçlar incelendiğinde elde edilen 2.158 F testi sonucunun 0.05 güven aralığında istatistiki açıdan anlamlı olmadığı görülmüştür ($p>0.05$). Bir başka ifade ile çalışmaya katılan farklı mesleki kıdeme sahip akademisyenlerin uzaktan eğitime temel bakışa ilişkin görüşlerinin benzer olduğu gözlenmiştir.

Uzaktan eğitimde kaynaklara erişime ilişkin sonuçlar incelendiğinde elde edilen 1.807 F testi sonucunun 0.05 güven aralığında istatistiki açıdan anlamlı olmadığı görülmüştür ($p>0.05$).

Bir başka ifade ile çalışmaya katılan farklı mesleki kıdeme sahip akademisyenlerin uzaktan eğitimde kaynaklara erişime ilişkin görüşlerinin benzer olduğu gözlenmiştir.

Uzaktan eğitimde eğitim öğretim planlamaya ilişkin sonuçlar incelendiğinde elde edilen 1.963 F testi sonucunun 0.05 güven aralığında istatistiki açıdan anlamlı olmadığı görülmüştür ($p>0.05$).

Bir başka ifade ile çalışmaya katılan farklı mesleki kıdeme sahip akademisyenlerin uzaktan eğitimde eğitim öğretim planlamaya ilişkin görüşlerinin benzer olduğu gözlenmiştir.

Tablo 25

Mesleki kıdeme göre akademik performans algısına ilişkin ANOVA sonuçları

	N	Ort.	Std Sapma	F	p
1-5 yıl arası	101	3.28	.86	1.876	.098
6-10 yıl arası	56	3.43	.90		
11-15 yıl arası	48	3.45	.86		
16 yıl ve üzeri	42	3.24	.97		
Toplam	247	3.34	.94		

Akademik performans ile ilgili görüşlerin mesleki kıdeme göre farklılaşmasına ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 25’de sunulmuştur.

Akademik performansa ilişkin sonuçlar incelendiğinde elde edilen 1.876 F testi sonucunun 0.05 güven aralığında istatistiki açıdan anlamlı olmadığı görülmüştür ($p>0.05$).

Bir başka ifade ile çalışmaya katılan farklı mesleki kıdeme akademisyenlerin akademik performansa ilişkin görüşlerinin benzer düzeyde olduğu gözlenmiştir.

Bu sonuçlar ışığında H_{12} hipotezi reddedilmiştir.

Tablo 26

Mesleki kıdeme göre akademik performans alt boyutlarına ilişkin ANOVA sonuçları

		N	Ort.	Std Sapma	F	p
Yabancı Dil Öz Yeterliği	1-5 yıl arası	101	3.28	1.08	2.158	.094
	6-10 yıl arası	56	3.31	.86		
	11-15 yıl arası	48	3.34	.90		
	16 yıl ve üzeri	42	3.24	1.15		
	Toplam	247	3.26	1.02		
Bilimsel Araştırma Öz Yeterliği	1-5 yıl arası	101	3.07	.83	1.907	.117
	6-10 yıl arası	56	2.95	.90		
	11-15 yıl arası	48	2.87	.94		
	16 yıl ve üzeri	42	3.01	.92		
	Toplam	247	2.94	.83		
Teknoloji Öz Yeterliği	1-5 yıl arası	101	3.45	.94	1.168	.331
	6-10 yıl arası	56	3.51	1.06		
	11-15 yıl arası	48	3.40	1.03		
	16 yıl ve üzeri	42	3.45	1.02		
	Toplam	247	3.43	.98		
Etkili Ders Anlatım Öz Yeterliği	1-5 yıl arası	101	3.26	.64	.590	.671
	6-10 yıl arası	56	3.33	.54		
	11-15 yıl arası	48	3.28	.73		
	16 yıl ve üzeri	42	3.55	.53		
	Toplam	247	3.32	.72		
Dış Etkenlere Karşı Öz Yeterliği	1-5 yıl arası	101	2.87	.91	1.165	.275
	6-10 yıl arası	56	3.12	.50		
	11-15 yıl arası	48	3.20	.93		
	16 yıl ve üzeri	42	2.71	.61		
	Toplam	247	2.97	.76		

Akademik performans algısının alt boyutları olan yabancı dil öz yeterliği, bilimsel araştırma öz yeterliği, etkili ders anlatım öz yeterliği, teknoloji öz yeterliği ve dış etkenlere karşı öz yeterliğe ile ilgili görüşlerin mesleki kıdeme göre farklılaşmasına ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 26’da verilmiştir. Buna göre;

Akademik performansta yabancı dil öz yeterliğine ilişkin sonuçlar incelendiğinde elde edilen 2.158 F testi sonucunun 0.05 güven aralığında istatistiki açıdan anlamlı olmadığı görülmüştür (*sig.>0.05*). Bir başka ifade ile çalışmaya katılan farklı mesleki kıdeme sahip akademisyenlerin yabancı dil öz yeterliğine ilişkin görüşlerinin benzer düzeyde olduğu gözlenmiştir.

Akademik performansta bilimsel araştırma öz yeterliğine ilişkin sonuçlar incelendiğinde elde edilen 1.907 F testi sonucunun 0.05 güven aralığında istatistiki açıdan anlamlı olmadığı görülmüştür (*p.>0.05*). Bir başka ifade ile çalışmaya katılan farklı mesleki kıdeme sahip akademisyenlerin bilimsel araştırma öz yeterliğine ilişkin görüşlerinin benzer düzeyde olduğu gözlenmiştir.

Akademik performansta teknoloji öz yeterliğine ilişkin sonuçlar incelendiğinde elde edilen 1.168 F testi sonucunun 0.05 güven aralığında istatistiki açıdan anlamlı olmadığı görülmüştür ($p>0.05$). Bir başka ifade ile çalışmaya katılan farklı mesleki kıdeme sahip akademisyenlerin teknoloji öz yeterliğine ilişkin görüşlerinin benzer düzeyde olduğu gözlenmiştir.

Akademik performansta etkili ders anlatım öz yeterliğine ilişkin sonuçlar incelendiğinde elde edilen 0.590 F testi sonucunun 0.05 güven aralığında istatistiki açıdan anlamlı olmadığı görülmüştür ($p>0.05$).

Bir başka ifade ile çalışmaya katılan farklı mesleki kıdeme sahip akademisyenlerin teknoloji öz yeterliğine ilişkin görüşlerinin benzer düzeyde olduğu gözlenmiştir.

Akademik performansta dış etkenlere karşı öz yeterliğine ilişkin sonuçlar incelendiğinde elde edilen 1.165 F testi sonucunun 0.05 güven aralığında istatistiki açıdan anlamlı olmadığı görülmüştür ($p>0.05$). Bir başka ifade ile çalışmaya katılan farklı mesleki kıdeme sahip akademisyenlerin dış etkenlere karşı öz yeterliğine ilişkin görüşlerinin benzer düzeyde olduğu gözlenmiştir.

Korelasyon analizi sonucunda elde edilen korelasyon katsayılarına ilişkin ilişki düzeyleri Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27

Korelasyon analizi ilişki düzeyleri

Korelasyon Katsayısı	İlişki Düzeyi
0.00 – 0.30	Düşük düzeyde ilişki
0.31 – 0.70	Orta düzeyde ilişki
0.71 – 1.00	Yüksek düzeyde ilişki

Kaynak: Büyüköztürk (2011)

Uzaktan eğitim algısı ile akademik performans algısına ilişkin korelasyon analizi sonuçları Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28

Korelasyon analizi sonuçları

	Uzaktan Eğitim	Akademik Performans
Uzaktan Eğitim	1	
Akademik Performans	0,472*	1

Elde edilen korelasyon katsayıları incelendiğinde değişkenlerin birbiriyle pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişkisi olduğu gözlenmiştir. Araştırmaya katılan akademisyenlerin uzaktan eğitim algıları ile akademik performans algıları arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde (**0.472**) bir ilişki tespit edilmiştir.

Uzaktan eğitim algısı ile akademik performans alt boyutlarına ilişkin korelasyon analizi sonuçları Tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 29

Alt Boyutlara İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları

	Temel Bakış	Kaynak Tarama	Eğitim Öğretim Planlama	Yabancı Dil	Bilimsel Araştırma	Teknoloji	Etkili Ders Anlatım	Dış Etkenler
Temel Bakış	1							
Kaynak Tarama	0.697*	1						
Eğitim Öğretim Planlama	0.728*	0.431*	1					
Yabancı Dil	0.312*	0.387*	0.412*	1				
Bilimsel Araştırma	0.326*	0.274*	0.376*	0.487*	1			
Teknoloji	0.324*	0.226*	0.411*	0.411*	0.427*	1		
Etkili Ders Anlatım	0.297*	0.221*	0.398*	0.321*	0.371*	0.376	1	
Dış Etkenler	0.211*	0.198	0.251*	0.187	0.201	0.237*	0.201	1

Uzaktan eğitim algısı ile akademik performans alt boyutlarına ilişkin korelasyon analizi sonuçları incelendiğinde, uzaktan eğitim algısının alt boyutları olan temel bakış, kaynak tarama ve eğitim öğretim planlamanın akademik performans alt boyutları olan yabancı dil öz yeterliği, teknoloji öz yeterliği, bilimsel araştırma öz yeterliği, etkili ders anlatım öz yeterliği ve dış etkenlere karşı korunma öz yeterliğine ilişkin ilişki katsayılarının düşük ve orta düzeyde olduğu gözlenmiştir.

Tablo 30

Doğrusal regresyon analizi sonuçları

	β	Std. Hata	F	Sig.
Sabit	0.211*	0.123	387.72	0.000
Temel Bakış	0.198*	0.054		0.000
Kaynak Tarama	0.242*	0.138		0.000
Eğitim Öğretim Planlama	0.231*	0.141		0.000

Bağımlı değişken: Akademik Performans $R^2=0.277$ sig.=0.000

Akademik performansın bağımlı değişken; uzaktan eğitim algısının açıklayıcı değişken olduğu doğrusal regresyon analizine ilişkin sonuçlar Tablo 30’da sunulmuştur. Hesaplanan 87.72 F testi sonucunun 0.05 güven aralığında istatistiki açıdan anlamlı olduğu ($sig.<0.05$) olduğu, başka bir ifade ile uzaktan eğitim algısının akademik performans algısı üzerinde pozitif yönlü ve istatistiki açıdan anlamlı bir etkisi olduğu görülmüştür. Modelin açıklama gücü incelendiğinde ($R^2=0.277$) akademik performanstaki değişimin %27’sinin bu doğrusal regresyon modeli tarafından açıklandığı gözlenmiştir. Bu sonuçlar ışığında **H₁**, **H₂**, **H₃** ve **H₄** hipotezi kabul edilmiştir.

Tablo 31

Yabancı dil öz yeterliğine ilişkin doğrusal regresyon analizi sonuçları

	β	Std. Hata	F	Sig.
Sabit	0.206*	0.147	346.62	0.000
Temel Bakış	0.192*	0.047		
Kaynak Tarama	0.246*	0.121		0.001
Eğitim Öğretim Planlama	0.234*	0.156		0.014

Bağımlı değişken: Yabancı Dil Öz Yeterliği $R^2=0.203$ $sig.=0.000$

Hesaplanan 346.62 F testi sonucunun 0.05 güven aralığında istatistiki açıdan anlamlı olduğu ($sig.<0.05$) olduğu, başka bir ifade ile temel bakış, kaynak tarama ve eğitim öğretim planlamanın yabancı dil öz yeterliği üzerinde pozitif yönlü ve istatistiki açıdan anlamlı bir etkisi olduğu görülmüştür. Modelin açıklama gücü incelendiğinde ($R^2=0.203$) yabancı dil öz yeterliğindeki değişimin %20’sinin temel bakış, kaynak tarama ve eğitim öğretim planlama tarafından açıklandığı gözlenmiştir. Bu sonuçlar ışığında **H_{2a}**, **H_{3a}** ve **H_{4a}** hipotezi kabul edilmiştir.

Tablo 32

Bilimsel araştırma öz yeterliğine ilişkin doğrusal regresyon analizi sonuçları

	β	Std. Hata	F	Sig.
Sabit	0.206*	0.121	369.23	0.000
Temel Bakış	0.181	0.062		0.546
Kaynak Tarama	0.269*	0.098		0.000
Eğitim Öğretim Planlama	0.211*	0.185		0.021

Bağımlı değişken: Bilimsel Araştırma Öz Yeterliği $R^2=0.198$ $sig.=0.000$

Hesaplanan 369.23 F testi sonucunun 0.05 güven aralığında istatistiki açıdan anlamlı olduğu ($sig.<0.05$) olduğu, başka bir ifade ile kaynak tarama ve eğitim öğretim planlamanın bilimsel araştırma öz yeterliği üzerinde pozitif yönlü ve istatistiki açıdan anlamlı bir etkisi olduğu görülmüştür. Modelin açıklama gücü incelendiğinde ($R^2=0.198$) bilimsel araştırma öz yeterliğindeki değişimin %20'sinin kaynak tarama ve eğitim öğretim planlama tarafından açıklandığı gözlenmiştir. Bu sonuçlar ışığında **H_{2b}** reddedilirken, **H_{3b}** ve **H_{4b}** hipotezi kabul edilmiştir.

Tablo 33

Teknoloji öz yeterliğine ilişkin doğrusal regresyon analizi sonuçları

	β	Std. Hata	F	Sig.
Sabit	0.211*	0.124	387.76	0.000
Temel Bakış	0.194*	0.069		0.000
Kaynak Tarama	0.276*	0.138		0.000
Eğitim Öğretim Planlama	0.204*	0.191		0.000
Bağımlı değişken: Teknoloji Öz Yeterliği R ² =0.185 sig. =0.000				

Hesaplanan 387.76 F testi sonucunun 0.05 güven aralığında istatistiki açıdan anlamlı olduğu ($sig.<0.05$) olduğu, başka bir ifade ile temel bakış, kaynak tarama ve eğitim öğretim planlamanın teknoloji öz yeterliği üzerinde pozitif yönlü ve istatistiki açıdan anlamlı bir etkisi olduğu görülmüştür. Modelin açıklama gücü incelendiğinde ($R^2=0.185$) teknoloji öz yeterliğindeki değişimin %18'inin temel bakış, kaynak tarama ve eğitim öğretim planlama tarafından açıklandığı gözlenmiştir. Bu sonuçlar ışığında **H_{2c}**, **H_{3c}** ve **H_{4c}** hipotezi kabul edilmiştir.

Tablo 34

Etkili ders anlatım öz yeterliğine ilişkin doğrusal regresyon analizi sonuçları

	β	Std. Hata	F	Sig.
Sabit	0.224*	0.141	348.46	0.000
Temel Bakış	0.181*	0.076		0.000
Kaynak Tarama	0.213*	0.128		0.000
Eğitim Öğretim Planlama	0.202*	0.165		0.000
Bağımlı değişken: Etkili Ders Anlatma Öz Yeterliği R²=0.176 sig.=0.000				

Hesaplanan 348.46 F testi sonucunun 0.05 güven aralığında istatistiki açıdan anlamlı olduğu ($sig.<0.05$) olduğu, başka bir ifade ile temel bakış, kaynak tarama ve eğitim öğretim planlamanın etkili ders anlatım öz yeterliği üzerinde pozitif yönlü ve istatistiki açıdan anlamlı bir etkisi olduğu görülmüştür. Modelin açıklama gücü incelendiğinde ($R^2=0.176$) etkili ders anlatım öz yeterliğindeki değişimin %17'sinin temel bakış, kaynak tarama ve eğitim öğretim planlama tarafından açıklandığı gözlenmiştir. Bu sonuçlar ışığında **H_{2a}**, **H_{3a}** ve **H_{4a}** hipotezi kabul edilmiştir.

Tablo 35

Dış etkenlere karşı öz yeterliğe ilişkin doğrusal regresyon analizi sonuçları

	β	Std. Hata	F	Sig.
Sabit	0.224*	0.182	357.38	0.000
Temel Bakış	0.204*	0.097		0.000
Kaynak Tarama	0.191	0.103		0.087
Eğitim Öğretim Planlama	0.194	0.128		0.121
Bağımlı değişken: Dış Etkenlere Karşı Öz Yeterlik $R^2=0.172$ sig. =0.000				

Hesaplanan 357.38 F testi sonucunun 0.05 güven aralığında istatistiki açıdan anlamlı olduğu ($sig.<0.05$) olduğu, başka bir ifade ile temel bakışın dış etkenlere karşı öz yeterlik üzerinde pozitif yönlü ve istatistiki açıdan anlamlı bir etkisi olduğu görülmüştür. Modelin açıklama gücü incelendiğinde ($R^2=0.172$) dış etkenlere karşı öz yeterlikteki değişimin %17'sinin temel bakış tarafından açıklandığı gözlenmiştir. Bu sonuçlar ışığında **H_{2e}** ve **H_{3e}** reddedilirken, **H_{4e}** hipotezi kabul edilmiştir.

ALTINCI BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada uzaktan eğitim algısının akademik performans üzerine etkisi Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi'nde görev yapan akademisyenlerin görüşleri alınarak araştırılmıştır. Bu kapsamda bir kişisel bilgi formu ve iki adet veri toplama aracı kullanılmıştır. Araştırma katılan 247 akademisyenin uzaktan eğitim süreçleri ve akademik performans algıları üzerine görüşleri alındıktan sonra veriler analize hazır hale getirilmiştir.

Demografik özellikler frekans analizi ile incelenip üç boyutlu grafikler ile desteklenmiştir. Gruplar arası farklılaşmaların test edilmesinde, araştırmanın verileri normal dağılım göstermesi nedeniyle parametrik testlerden Bağımsız Örneklem T Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi kullanılmıştır. Uzaktan eğitim algısı ile akademik performans arasındaki ilişkin korelasyon analizi ile tespit edildikten sonra doğrusal regresyon analizi ile değişkenler arası etki hesaplanmıştır.

Uzaktan eğitime yönelik olarak akademisyenlerin uzaktan eğitimle eğitimin kalitesinin arttığını, gelecekte uzaktan eğitimin daha çok tercih edileceğini ve öğrenci olsalardı uzaktan eğitimi tercih edeceklerini belirtmişlerdir. Bu durum Düzakın ve Yalçınkaya (2008: 225-244)'in internet tabanlı uzaktan eğitim sistemini incelediği, öğretim elemanlarının uzaktan eğitim sistemine ilişkin yatkınlıklarını incelediği çalışma ile benzerdir.

Akademisyenlerin cinsiyetlerine göre uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin benzer düzeyde olduğu görülmüştür. Elde edilen bu sonuç Gök (2011)'in Türkiye'deki bazı üniversitelerde görev yapan ve uzaktan eğitim ile ders veren 81 akademik personelin uzaktan eğitime yönelik algılarını araştırdığı çalışma ile desteklenmektedir.

Yaş gruplarına göre uzaktan eğitim algısının farklılaşmasına ilişkin sonuçlara göre 31-40 yaş arasındaki akademisyenlerin uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin 51 yaş ve üzerindekiyle oranla daha olumludur. Gök (2011)'in çalışmasına göre farklılık oluşturan bu sonucun sebebi Thach ve Murphy (1995: 57-79)'in uzaktan eğitim ile öğretim gerçekleştiren akademik personelin sahip olması gereken yetkinliklerini araştırdığı çalışmasında elde ettiği uzaktan eğitim alanı bilgisi, kişilerarası iletişim, takım çalışması becerileri, planlama becerileri, İngilizce yeterlilik, organizasyonel beceriler, yazma

becerileri, geribildirim becerileri, temel teknoloji bilgisi ve teknoloji erişim bilgisinin yaş ilerledikçe azalmasıyla ilgili olabileceği düşünülmektedir.

Akademik performansa yönelik olarak akademisyen görüşlerinin cinsiyet, yaş, akademik unvan ve mesleki kıdem gibi değişkenlere göre farklılaşmadığı saptanmıştır. Araştırmaya katılan akademisyenler bilimsel çalışmalarını her derginin formatına uygun hale getirebildikleri, yurt dışındaki bir akademisyenle teknik yardım almadan rahatlıkla iletişime geçebildikleri, yeni bir kavram duyduklarında hemen araştırdıkları ve ne kadar yoğun olurlarsa olsunlar akademik çalışmalara vakit ayırdıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Uzaktan eğitim algısı ile akademik performans arasındaki ilişki korelasyon analizi ile incelenmiş olup pozitif yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Uzaktan eğitim algısının akademik performansa etkisi doğrusal regresyon analizi ile sınanmış ve uzaktan eğitimin akademik performansa pozitif yönlü ve anlamlı etkisi saptanmıştır. Bu bulgular Güven (2021)'in çalışmasında elde ettiği akademik personelin pandemi sürecinin akademik kariyer ve yayın açısından esnek mesai-uzaktan eğitim gibi sağladığı esneklikten dolayı iş yaşam kalitesinin olumlu yönde etkilendiği sonucuyla uyumludur. Parlar ve Kart (2022) da çalışmalarında Covid- 19 sürecinde uygulanan uzaktan eğitim sürecinde akademisyenlerin yol ve zaman noktasında tasarruf sağladığı, teknoloji kullanımının ve öğrenilmesinin yaygınlaştığı, yeni yöntem ve methodların kullanılmaya başlandığı, bilimsel yayın yapma noktasında vakitlerinin arttığı yönünde benzer sonuçlar elde etmiştir.

Uzaktan eğitim algısının artması, dolayısıyla geleneksel eğitim öğretim ve araştırma tekniklerinden faydalanılması akademisyen performansını olumlu yönde etkileyecektir. Bu kapsamda akademisyenlerin uzaktan eğitim süreçlerine tutumlarını geliştirilmesi gerekmektedir. Teknolojik gelişmelerin ve sürekli değişimin sağlamış olduğu yeniliklerin akademisyenler tarafından fırsata çevrilmesi bu noktada önemlidir. Bu sebeple eğitim politikaları ve stratejileri belirlenirken akademisyenlerin uzaktan eğitim süreçlerine tutumlarının dikkate alınması gerekmektedir.

Thach ve Murphy (1995: 57-79)'in uzaktan eğitim ile öğretim gerçekleştiren akademik personelin sahip olması gereken yetkinliklerini araştırdığı çalışmasında uzaktan eğitim alanı bilgisi, kişilerarası iletişim, takım çalışması becerileri, planlama becerileri, ingilizce yeterlilik, organizasyonel beceriler, yazma becerileri, geribildirim becerileri, temel teknoloji bilgisi ve teknoloji erişim bilgisinin önemine dikkat çekmiştir.

Akademisyenleri bu gibi alanlardaki yetkinliğinin artmasına katkı sunacak eğitim ve teşvikler sağlanması akademisyen performansını önemli ölçüde etkileyecektir.

Tüm bu sonuçlar ışığında, uzaktan eğitim süreçlerinin geliştirilmeye devam etmesi, mevcut uygulamaların ihtiyaç/beklentilere yönelik olarak güncellenmesi ve uygun stratejilerle geliştirilen politikalar uzaktan eğitim süreçlerinin en önemli paydaşlarından biri olan akademisyenlerin performanslarına katkı sunacaktır.

Çalışmanın ana hipotezi bağlamında; akademisyenlerin uzaktan eğitim algılarının akademik performansa ilişkin öz yeterliliklerine pozitif yönlü ve anlamlı bir etkisi olduğu regresyon analizi sonucunda saptanmıştır. Uzaktan eğitim algısının alt boyutları olan temel bakış, kaynak tarama ve eğitim öğretim planlama alt boyutlarının, akademik performans alt boyutlarından yabancı dil öz yeterliği, teknoloji öz yeterliği ve etkili ders anlatım öz yeterliğine pozitif etkisi olduğu; temel bakış alt boyutunun dış etkenlere karşı öz yeterliğe pozitif etkisi olduğu; kaynak tarama ve eğitim öğretim planlama alt boyutlarının bilimsel araştırma öz yeterliğine pozitif etkisi olduğu tespit edilmiştir.

Uzaktan eğitimde akademisyen performansının olumlu gözlemlenmesi için; hizmet içi eğitimler, teknolojik yeterliliklerin artırılmasına yönelik çalışmalar, teknik ve altyapı güçlendirmesi, erken yaşta teknoloji okur yazarlığının eğitim sistemine entegre edilmesi fayda sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Ağaoğlu, E., İmer, G., & Kurubacak, G. (2002). A case study of organizing distance education: Anadolu University. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 3(1),45.
- Akal, Z. (1992). *İşletmelerde Performans Ölçüm ve Denetimi: Çok Yönlü Performans Göstergeleri*. MPM Yayınları: Ankara,42.
- Akar, H. ve Aydın, S. (2016). “Öğretim elemanlarının mesleki yeterliklerini gerçekleştirme düzeyleri ile öğrencilerin akademik motivasyonu arasındaki ilişki”. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9 (43), 1344.
- Akçakaya, M. (2012). “Kamu sektöründe performans yönetimi ve uygulamada karşılaşılan sorunlar”. *Karadeniz Araştırmaları*, (32), 171.
- Alkan, C. (1987). Open education: Examining the distance education systems with comparative study. *Journal of Ankara University Faculty of Educational Sciences*, 157.
- Alpar, R. (2013). *Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Yöntemler*. (4. Baskı). Detay Yayıncılık: Ankara.
- Allen, M., Bourhis, J., Burrell, N., & Mabry, E. (2002). Comparing Student Satisfaction With Distance Education to Traditional Classrooms in Higher Education: A Meta-Analysis. *American Journal of Distance Education*, 16(2), 83
- Alparslan, A. M., Polatçı, S. ve Yastıoğlu, S. (2021). “Covid-19 pandemisinin akademisyenliğe yabancılaşmaya etkisi üzerine bir araştırma”. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 8 (1), 312.
- Amie-Ogan, O. T. ve Fekarurhobo, B. E. (2021). “Perceived influence of work overload on academic staff job performance in universities in Rivers State”. *International Journal of Innovative Social Sciences & Humanities Research*, 9 (2), 56.
- Ananga, P., & Biney, I. K. (2021). Comparing Face-To-Face And Online Teaching And Learning In Higher Education. *MIER Journal of Educational Studies Trends & Practices*, 165.
- Ateş, H. ve Köseoğlu, Ö. (2011). *Belediyelerde Kurumsal Performans Yönetimi*. İlke Yayıncılık: İstanbul.

- Başkömürçü, G. ve Öztürk, Y. (1996). "Uzaktan eğitim sistemlerinin tasarımı", *1. Türkiye Uluslararası Uzaktan Eğitim Sempozyumu*, 12- 15 Kasım 1996, Ankara, 55.
- Checa-Morales, C., De-Pablos-Heredero, C., Torres, Y. G., Barba, C., & García, A. (2021). Quantitative Comparison between Traditional and Intensive Face-to-Face Education through an Organizational Model. *Education Sciences*, 11(12), 820.
- Çakır, Ö., & Oğuz, E. (2010). Situations of distance education institutions in Turkey. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 9, 1722.
- Demiray, U., & İşman, A. (2003). History of distance education. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (1).
- Düzakın, E. ve Yalçınkaya, S. (2008). "Web tabanlı uzaktan eğitim sistemi ve Çukurova Üniversitesi öğretim elemanlarının yatkınlıkları". *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17 (1), 225.
- Erarslan, I. (2015). Üniversitelerin uluslararası görünürlüğü: akademik performans ve üniversite marka değeri ilişkisi. *Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (1), 37.
- Erdem, A. R. (2008). "Öğretim üyesi akademisyen midir? Bilim adamı mıdır?". *Akademik Dizayn Dergisi*, 2 (2), 83.
- Erdem, A. R. (2013). "Bilgi toplumunda üniversitenin değişen rolleri ve görevleri". *Yükseköğretim Dergisi*, 3 (2), 109.
- Eti, S. (2016). "Üniversitelerdeki akademik üretkenliğe etki eden faktörlerin incelenmesi". *İş'te Davranış Dergisi*, 1 (1), 67.
- Garrison, D. R., Shale, D., (1987) Mapping the boundaries distance Education Problems in defiing the field Amerikan Journal of distace Education 1(1): 13..
- Gök, B. (2011). Uzaktan Eğitimde Görev Alan Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitim Algısı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Bilişim Enstitüsü Yönetim Bilişim Sistemleri Anabilim Dalı, Ankara:1920.
- Gök, B. ve Kılıç Çakmak, E. (2020). "Uzaktan eğitimde ders veren öğretim elemanlarının uzaktan eğitim algısı". *Kastamonu Education Journal*, 28 (5), 1915
- Guri-Rosenblit, S. (2005). 'Distance education' and 'e-learning': Not the same thing Higher Education 49 (4), 467.

- Güven, A. (2021). “Covid 19 pandemi sürecinin birinci yılında, türkiye’de akademisyenlerin iş yaşam kaliteleri üzerine bir değerlendirme”. *Enderun*, 5 (1),3
- Hatipoğlu, A. (2023). Akademisyenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi: Necmettin Erbakan Üniversitesi Örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Bilişim Sistemleri Anabilim Dalı, Konya, 109.
- Holmes, W., Nguyen, Q., Zhang, J., Mavrikis, M., & Rienties, B. (2019). Learning analytics for learning design in online distance learning. *Distance Education*, 40(3), 309.
- Husu, L. (2001). “On metaphors on the position of women in academia and science”. *NORA: Nordic Journal of Women's Studies*, 9 (3).
- İşman, A. (1998). Uzaktan eğitim (Distance education). Değişim Yayınları, Sakarya.
- Kalaylı, Ö. (2022). Öğretim Elemanlarının Akademisyenliğe Yabancılaşma Düzeyleri ile Akademik Performans Algılarının İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Kahramanmaraş, 46.
- Karahan, Ö. ve Karahan, F. Ş. (2014). “Mevcut imkânlarla seçkin öğretim üyesi, yıldız araştırmacı ve lider yetiştirme projesi”. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 4 (3), 167.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Yayınları: Ankara,77.
- Katane, I., Kristovska, I., & Katans, E. (2015). Evaluation of distance education environmental advantages. *Engineering for rural development*, 20, 720.
- Kilit, B. ve Güner, P. (2021). “Matematik derslerinde web tabanlı uzaktan eğitime ilişkin matematik öğretmenlerinin görüşleri”. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (1), 85.
- Köseoğlu, Ö. (2005). “Belediyelerde performans yönetimi”. *Türk İdare Dergisi*, 447, 211.
- Kurnaz, E. ve Serçemeli, M. (2020). “Covid-19 pandemi döneminde akademisyenlerin uzaktan eğitim ve uzaktan muhasebe eğitimine yönelik bakış açıları üzerine bir araştırma”. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi*, (3), 262.

- Lentell, H., Abrioux, D. A., Collinge, J., Haughey, M., Keough, E., Kwan, A., ... & Paul, R. (2012). COL Video Series: Distance Education Leadership and Management.
- Marsh, H. W. ve Hattie, J. (2002). "The relation between research productivity and teaching effectiveness: Complementary, antagonistic, or independent constructs?" *The Journal of Higher Education*, 73 (5), 630.
- Moore, M. (1989). *The American Journal of Distance Education* 3 (2): 1–6
- Neroni, J., Meijs, C., Gijssels, H. J., Kirschner, P. A. ve de Groot, R. H. (2019). "Learning strategies and academic performance in distance education". *Learning and Individual Differences*, 73, 5.
- Ng, C. (2017). Distance learners' multiple goals, learning and achievement in different learning situations. *Distance Education*, 38(1), 37
- Odabaşı, F., & Kaya, Z. (1998). Distance Education in turkey: past. present and future. *The Journal of Distance Education*, 62.
- Odabaşı, F., Fırat, M., İzmirli, S., Çankaya, S. ve Mısırlı, Z. A. (2010). "Küreselleşen dünyada akademisyen olmak". *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (3), 127.
- Özkan, O. S. ve Omay, T. (2019). "Psikolojik sermayenin bireysel performans üzerindeki etkisinde birey-örgüt uyumunun aracılık rolü: Vakıf üniversitelerindeki öğretim üyelerine yönelik bir araştırma". *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 11 (2), 743.
- Özkul, A. E. (2001). Anadolu University distance education system from emergence to 21st century, *TODJE*, 2 (1).
- Öztürk, F., Özcan, B. N. ve Çiçek, H. (2023). "Akademisyenlerin işsel motivasyonlarının uzaktan eğitim uygulamaları tutumlarına ve iş yaşam kalitelerine etkisi". *International Journal of Management Academy*, 6 (4).
- Parlar, H. ve Kart, S. (2022). "Covid-19 döneminde akademisyenlerin akademik motivasyon ve yayın performansının incelenmesi". *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 12 (3), 519.
- Polat, S., Apak, Ö. ve Akdağ, M. (2013). "Investigation of primary student teachers' perceptions about the concept of academician through metaphor analysis". *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 14 (2), 57.

- Rajab, K. D. (2018). The effectiveness and potential of E-learning in war zones: An empirical comparison of face-to-face and online education in Saudi Arabia. *IEEE Access*, 6, 6783.
- Rüzgar, N. S. (2004). Distance education in Turkey. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 5(2),22.
- Sabır Taştan, N. (2020). Yükseköğretimde Akademik Performansın Etkinlik Temelinde Değerlendirilmesinde Bir Model Önerisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü İşletme Ana Bilim Dalı, Samsun, 632.
- Sağlık, M., & Öztürk, S. (2001). Television as an Educational Technology: Using Television at Open Education Faculty, Anadolu Universty. *Turkish online journal of distance education*, 2(1).
- Samur, Y. (2011). Distance Education in Turkey: Past—Present—Future. *Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelifler ve Sorunlar*, 2, 1325.
- Sayıştay (1997). Performans denetimi özet el kitabı. Erişim: 10.09.2023, https://sayistay.gov.tr/files/912_Performans_Denetimi_Ozet_El_Kitabi.pdf
- Selivanov, V. V., & Savchenko, O. Y. (2019). Investigation of some aspects of the history of distance learning. In *CEUR Workshop Proc* (Vol. 2522, pp. 41).
- Songur, H. M. (1995). *Mahalli İdarelerde Performans Ölçümü*. Mahalli İdareler Genel Müdürlüğü Yayın: Ankara,53.
- Sumner, J. (2000). Systeme Hizmet: Uzaktan Eğitimin Kritik Tarihi. *Açık Öğrenme: Açık, Uzaktan ve e-Öğrenim Dergisi* , 15 (3), 267.
- Strutynska, O., & Umryk, M. (2020). Distance Learning Tools And Trends: Local Survey Of Ukrainian Educators. In *Innovative Educational Technologies, Tools and Methods for E-learning*: 230.
- Türkmen, H. & Pedersen, J. E. (2005). Examining the Technological History of Turkey Impacts on Teaching Science. *Science Education International*, 17 (2), 115
- Şen, Ö. ve Kızılcıoğlu, G. (2020). “Covid-19 pandemi sürecinde üniversite öğrencilerinin ve akademisyenlerin uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin belirlenmesi”. *International Journal of 3D Printing Technologies and Digital Industry*, 4 (3), 239.

- Taşdemir, T. (2007). Akademik Performansı Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi; KTÜ Uygulaması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü Orman Endüstri Mühendisliği Anabilim Dalı, Trabzon.
- TDK (2023). *Türk Dil Kurumu sözlükleri*. Erişim: 14.09.2023, <https://sozluk.gov.tr/>
- Thach, E. C. ve Murphy, K. L. (1995). “Competencies for distance education professionals”. *Educational Technology Research and Development*, 43 (1), 57.
- Toy, Z. (2022). Akademik Performans Algısı ile İş Stresi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, İşletme Enstitüsü, Sakarya, 4.
- Williams, P. E. (2003). Roles and Competencies for Distance Education Programs in Higher Education Institutions. *American Journal of Distance Education*, 17(1), 45.
- Xiao, J. (2018). On the margins or at the center? Distance education in higher education. *Distance Education*, 39(2), 259.

EKLER

EK 1

ETİK KURUL ONAYI



T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Etik Kurulu
Bilimsel Araştırma Etik Kurulu



Sayı : E-84026528-050.01.04-2300176620
Konu : Başvuru İncelenmesi

31.07.2023

Sayın Gökçe GÜZEL

Yürütücülüğünüzü yapmış olduğunuz 2023-YÖNP-0506 nolu projeniz ile ilgili Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'nun almış olduğu 13.07.2023 tarih ve 09/34 sayılı kararı aşağıdadır.

Bilgilerinize rica ederim.

KARAR 34- Sorumlu yürütücülüğünü **Doç. Dr. Yener PAZARCIK**'ın yaptığı ve proje araştırmacısı **Gökçe GÜZEL** tarafından gerçekleştirilen "Uzaktan Eğitim Süreçlerinin Akademisyenlerin Verimliliği Üzerine Etkisinin İncelenmesi Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Öğretim Elemanları Üzerinde Bir Araştırma" başlıklı araştırmanın, ilgili **taahhüt edilen izinlerin alınması** ve Bilimsel Araştırmalar Etik Kuruluna sunulması koşulu ile Etik Kurul ilkelerine **uygun** olduğuna oy birliği ile karar verilmiştir.

18TH
INTERNATIONAL SCIENTIFIC
RESEARCH CONGRESS
SOCIAL AND EDUCATIONAL SCIENCES



16 - 17 ARALIK
2023

Dear Gökçe GÜZEL,

Your application for ORAL presentation with the theme "*Uzaktan Eğitim ve Akademik Performans Kavramlarına İlişkin Akademisyen Görüşlerinin Belirlenmesi*" to be presented at the 18th International Scientific Research Congress (UBAK) to be held between 16 - 17 December 2023 was accepted after the approval of the referee. Suggestions to be followed for preparing the full text paper are available on the UBAK web page.

Thank you for your interest and we wish you success in your works.

EK 2
ANKET FORMU

1.Cinsiyetiniz

☐ Kadın ☐ Erkek

2. Yaşınız

☐ 30 yaş ve altı ☐ 31-40 yaş arası
☐ 41-50 yaş arası ☐ 51 yaş ve üzeri

3. Akademik Ünvanınız

☐ Profesör ☐ Doçent ☐ Dr. Öğretim Üyesi
☐ Öğretim Görevlisi ☐ Araştırma Görevlisi

3. Mesleki Kıdeminiz

☐ 1 yıldan daha az ☐ 1-5 yıl arası ☐ 6-10 yıl arası
☐ 11-15 yıl arası ☐ 16-20 yıl arası

UZAKTAN EĞİTİM ALGI ÖLÇEĞİ

	1	2	3	4	5
(1) Kesinlikle katılmıyorum..... (5) Kesinlikle katılıyorum					
Eğer öğrenci olsaydım, uzaktan eğitim programına katılmayı tercih ederdim.					
Uzaktan eğitimin öğrenme çıktıları yüz yüze eğitime eşdeğerdir.					
Gelecekte uzaktan eğitimin geleneksel eğitimden daha çok tercih edileceğine inanıyorum.					
İş hayatında uzaktan eğitim ile alınan diplomalar, yüz yüze eğitim ile alınan diplomalar kadar geçerlidir.					
Uzaktan eğitimle, eğitimin kalitesi artmaktadır.					
Uzaktan eğitim ortamında öğrenciler analitik düşünme fırsatını elde etmektedir.					
Uzaktan eğitim yüz yüze eğitimden akademik olarak daha ilgi çekicidir.					

Yetişmiş insan gücü ihtiyaını karşılamak için uzaktan eēitim şarttır.					
Uzaktan eēitimdeki deneyimlerim uzaktan eēitime bakış aımı olumlu yönde deēiřtirdi.					
Uzaktan eēitimde farklı alanlarda programlar açılmalıdır.					
ēretim elemanlarına uzaktan eēitimde karşılaştıkları teknik problemleri çözmek için yeterli teknik destek saēlanmaktadır.					
Üniversiteler ērencilere uzaktan eēitimi desteklemek için elektronik materyale erişim hakkı vermektedir.					
Üniversiteler ērencilere uzaktan eēitimi desteklemek için e-kitap, e-dergi gibi elektronik materyal hazırlamaktadır.					
Derslerin sunulması, yürütülmesi sürecinde kullanılan ērenme yönetim sistemi yeterlidir.					
Derslerin sunulması, yürütülmesi, sürecinde kullanılan ērenme yönetim sisteminin kullanımı kolaydır.					
Üniversiteler ēretim elemanlarına uzaktan eēitimi desteklemek için elektronik materyale erişim hakkı saēlamaktadır.					
Uzaktan eēitimde görev alan kişiler arasında iş bölümü uygun şekilde yapılmaktadır.					
Uzaktan eēitim programlarının planlanmasında paydaşların tamamı iřbirliēi içinde çalışmaktadır.					
Uzaktan eēitimde ders öncesi hazırlık ve dersinin yürütülmesi için daha fazla emek harcanmaktadır.					
Uzaktan eēitim ders içeriklerinin hazırlanması için daha fazla emek harcanmaktadır.					
Yöneticiler, uzaktan eēitimde görev alan ēretim elemanlarından yüksek performans beklemektedirler.					

AKADEMİK PERFORMANS ALGI ÖLÇEĞİ

	1	2	3	4	5
(1) Hiçbir zaman (5) Her zaman					
İhtiyaç duyduğum akademik yayınlara internetten rahatlıkla ulaşabilirim.					
Bilimsel çalışmalarımı her derginin yazım formatına uygun hale getirebilirim.					
Araştırmalarımın veri analizlerini yardıma ihtiyaç duymadan yapabilirim.					
Araştırma konuma uygun veri toplama aracı geliştirebilirim.					
Çalışmalarında yabancı kaynakları zorlanmadan kullanabilirim.					
Yurtdışından bir akademisyen ile çeviri programı, sözlük vb. araçlara ihtiyaç duymadan ortak bir çalışma yapabilirim.					
Eğitim sürecinde karşılaştığım teknik sorunlarla rahatlıkla baş edebilirim.					
İngilizce makale yazabilirim.					
Office programlarını etkin bir şekilde kullanabilirim.					
Araştırmamın amacını belirtirken hipotezleri ya da araştırma sorularını rahatlıkla yazabilirim.					
Yurt dışındaki bilimsel faaliyetlerde yöneltilecek soruları anında yanıtlayabilirim.					
İngilizce makalelerimde akıcı bir dil kullanırım.					
Elektronik kitaplardan yararlanırım.					
İngilizce kelime dağarcığımın yetersiz olduğunu düşünüyorum.					
Teknolojide yaşanan gelişmeleri yakından takip ederim.					
İyi bir İngilizce eğitimine ihtiyacım var.					
Yabancı dil sınavları (TOEFL/YDS vb.) beni kaygılandırır.					
Yurtdışındaki kongrelerde söz almaktan çekinirim.					
Akademik yükselmede yeterli dil puanına sahip olamamak beni kaygılandırır.					
Ders anlatımında teknolojinin sunduğu olanaklardan faydalanırım.					

Bilmediğim bir soruyla karşılaştığımda hemen araştırım.						
Alanımdaki kavramları, öğrencilere etkili bir biçimde öğretecek kadar iyi biliyorum.						
İdari görevler, beni akademik çalışma yapmaktan alıkoyamaz.						
İstatistik programı (SPSS/ SAS vb.) çıktılarını raporlaştırmakta sıkıntı yaşıyorum.						
Ne kadar yoğun olursam olayım akademik çalışmalarına vakit ayırıyorum.						
Zorluklarla karşılaşınca araştırmamı yarıda bırakırım.						
(1=Kesinlikle katılmıyorum), (2= Katılmıyorum), (3=Ne katılıyorum ne katılmıyorum), (4= Katılıyorum), (5= Kesinlikle katılıyorum) olacak şekilde, ne ölçüde katıldığınızı işaretleyerek değerlendiriniz.		1	2	3	4	5
1	Türkiye'nin siyasi ve maddi gücü düşünüldüğünde, bölge politikalarında en etkili ülke olması gerekir.					
2						
3						
4						
5						
6						
7						
...						

	Cinsiyet	() Kadın	() Erkek
Yaş aralığı	() 25 yaş ve altı	() 25 - 35	() 35 - 45
			() 45 yaş ve üstü
Aylık Gelir Düzeyi	() 2000 TL ve altı	() 2001 - 4000 TL	() 4001 - 6000 TL
			() 6001 TL ve üstü

Değerli katkılarınız için teşekkür ederiz.