

# DEPREM SONRASI UZAKTAN EĞİTİM KAPSAMINDA MUHASEBE VE FİNANS DERSLERİNE YÖNELİK ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ\*

Dr. Öğr. Üyesi Sevgi CENGİZ\*\*

Dr. Öğr. Görevlisi Ayşe Alev ALDEMİR\*\*\*

Doç. Dr. Tuba ÖZKAN\*\*\*\*

Araştırma Makalesi/Research Article

Muhasebe Bilim Dünyası Dergisi  
Mart 2026, 28(1), 65-93

## ÖZ

Bu çalışmada, 6 Şubat 2023 depremleri sonrası muhasebe ve finans derslerinin uzaktan eğitimle yürütülmesine ilişkin öğrenci görüşleri değerlendirilmiştir. Erzurum Atatürk Üniversitesi, Bandırma Onyedi Eylül Üniversitesi ve Kars Kafkas Üniversitesi'nden 391 öğrenciyle yapılan araştırmada dijital eşitsizlik, öğrenme kuramları ve afet sonrası eğitim modelleri temel alınmıştır. SPSS ile yapılan analizlerde, tutumların çoğunun demografik değişkene göre değişmediği, ancak üniversiteye göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Dijital erişim, etkileşim temelli öğretim ve afet sonrası planlamaya yönelik öneriler sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** 6 Şubat 2023 Depremi; Uzaktan Eğitim; Muhasebe Eğitimi; Finans Eğitimi; Dijital Eşitsizlik; Afet Sonrası Eğitim

**JEL Sınıflandırması:** M41, Q50, Q01

\* Makale Geliş Tarihi (Date of Submission): 19. 11.2024; Makale Kabul Tarihi (Date of Acceptance): 29.11.2025

\*\*Kafkas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu, Muhasebe ve Vergi Uygulamaları Bölümü, [sevgi.cengiz@kafkas.edu.tr](mailto:sevgi.cengiz@kafkas.edu.tr), [orcid.org/0000-0002-5963-2585](https://orcid.org/0000-0002-5963-2585)

\*\*\*Bandırma Onyedi Eylül Üniversitesi, Gönen Meslek Yüksekokulu, Muhasebe ve Vergi Bölümü, [aozdemir@bandirma.edu.tr](mailto:aozdemir@bandirma.edu.tr), [orcid.org/0000-0002-9111-4438](https://orcid.org/0000-0002-9111-4438)

\*\*\*\*Atatürk Üniversitesi, Oltu Beşeri ve Sosyal Bilimler Fakültesi, Bankacılık ve Finans Bölümü, [tuba.ozkan@atauni.edu.tr](mailto:tuba.ozkan@atauni.edu.tr), [orcid.org/0000-0001-9510-2963](https://orcid.org/0000-0001-9510-2963)

**Atıf (Citation):** Cengiz, S., Aldemir, A. A. & Özkan T. (2026). Deprem Sonrası Uzaktan Eğitim Kapsamında Muhasebe ve Finans Derslerine Yönelik Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi, *Muhasebe Bilim Dünyası Dergisi*, 28(1), 65-93. <https://doi.org/10.31460/mbdd.1587834>

## **EVALUATION OF STUDENTS' OPINIONS ON ACCOUNTING AND FINANCE COURSES IN DISTANCE EDUCATION FOLLOWING THE EARTHQUAKE**

### **ABSTRACT**

This study evaluates students' perceptions of the delivery of accounting and finance courses through distance education following the February 6, 2023 earthquakes. The research was conducted with 391 students from Atatürk University (Erzurum), Bandırma Onyedi Eylül University (Balıkesir), and Kafkas University (Kars), and was based on frameworks such as digital inequality, learning theories, and post-disaster education models. Analyses conducted using SPSS revealed that while most attitudes did not significantly differ across demographic variables, there were statistically significant differences based on the university attended. The study offers recommendations on improving digital access, interaction-based instructional design, and post-disaster educational planning.

**Keywords:** February 6, 2023 Earthquake; Distance Education; Accounting Education; Finance Education; Digital Inequality; Post-Disaster Education

**JEL Classification:** M41, Q50, Q01

### **EXTENDED ABSTRACT**

#### **PURPOSE AND MOTIVATION**

Following the February 6, 2023 earthquakes in Turkey, universities rapidly transitioned to distance education, echoing the earlier shift during the COVID-19 pandemic. While this ensured educational continuity, it raised concerns about the effectiveness of online learning in practice-based fields like accounting and finance. This study explores students' perceptions of such courses, drawing on Social Cognitive Theory, Constructivist Learning Theory, and post-disaster education models. It aims to understand not just what students experienced during online learning, but why those experiences occurred, emphasizing factors like digital access, interaction, and the need for rapid adaptation.

#### **RESEARCH METHODOLOGY**

This study investigates students' perceptions of distance education in accounting and finance courses following the February 6, 2023 earthquakes in Turkey. Using a survey method, data were collected from 391 undergraduate students from Atatürk University (Erzurum), Bandırma Onyedi Eylül University (Balıkesir), and Kafkas University (Kars). Although these universities were not directly in the disaster zone, they transitioned to remote education due to nationwide policy changes. All participants had taken at least one accounting or finance course online after the earthquakes.

An online questionnaire, distributed via Google Forms, was used for data collection. It included three sections: demographic information (gender, age, class level, university, hometown, GPA), assessments of educational technologies (e.g., Learning Management System [LMS], video conferencing tools), and students' agreement with various statements about their learning experience (covering comprehension, motivation, interaction, and perceived pros and cons of online instruction). Responses were rated on a 5-point Likert scale.

Ethical approval and necessary permissions were secured, and the survey was adapted from previously validated instruments. Out of a target population of 441 students, 391 valid responses were received, yielding an 88% response rate.

Data analysis was conducted using SPSS 25. Reliability was confirmed with a Cronbach's Alpha of 0.83. Normality tests (Kolmogorov-Smirnov) indicated parametric tests were appropriate. Independent samples t-tests and one-way ANOVA were applied to examine group differences, with Scheffé post-hoc tests used, where applicable. A 0.05 significance level was adopted.

Seven hypotheses ( $H_1$ – $H_7$ ) were tested to determine whether student perceptions differed by gender, age, year of study, university, residence, GPA, and platform used. Although not tested as formal hypotheses, factors such as digital access, pedagogical methods, and student self-efficacy—based on Social Cognitive Theory and Constructivist Learning—were also considered in interpreting the results.

## **RESULTS AND DISCUSSION**

Of the 391 students who participated in this study, 57.3% were female and 42.7% were male. The majority of participants fell within the 16–20 age range and were predominantly first-year students. This demographic profile reflects a young student population familiar with the digital world, which may influence their adaptability and expectations in distance learning environments. In terms of institutional distribution, 51.2% of the respondents were enrolled at Bandırma Onyedli Eylül University, 25.8% at Kafkas University, and 23% at Atatürk University. Most students reported residing in district areas rather than city centers or rural villages. The most frequently reported GPA range was between 2.00 and 2.50, indicating a mid-level academic performance across the sample.

The most commonly used platform for distance education was the LMS, which suggests a structured but possibly asynchronous learning experience for most participants. This may have contributed to students' mixed perceptions of online learning, especially in terms of interactivity and engagement.

The study also investigates how natural disasters, specifically the February 6, 2023 earthquakes, impacted the delivery and reception of accounting and finance education through emergency remote teaching. Key advantages identified by students included flexibility in terms of time and location, as

well as the ability to learn at one's own pace. However, students also highlighted significant drawbacks such as lack of real-time interaction and difficulties in understanding practice-oriented course content.

Statistical analyses revealed a significant difference in student attitudes between Atatürk University and Bandırma Onyedi Eylül University ( $p < 0.05$ ), whereas no such difference was observed between Atatürk University and Kafkas University. This finding underscores the variability of distance education experiences across different institutional contexts and suggests that regional infrastructure and institutional preparedness play a critical role in shaping students' perceptions.

## CONCLUSION AND IMPLICATION

This study investigates students' perspectives on accounting and finance courses delivered through emergency remote education following the February 6, 2023 earthquakes in Türkiye. The findings revealed that students' attitudes were primarily shaped by institutional infrastructure and the quality of educational delivery, rather than demographic factors such as gender, age, or residence. Notably, students from Bandırma Onyedi Eylül University expressed significantly more positive attitudes than their peers, highlighting the importance of institutional readiness and digital resources.

While students appreciated the flexibility and accessibility of online learning, they also emphasized the limitations of remote platforms in facilitating interactive and applied learning experiences. Based on these results, several practical recommendations are proposed. Institutions, especially in disadvantaged regions, should prioritize improving internet infrastructure and digital support systems. Increasing interactive teaching practices and providing pedagogical training for faculty are essential to enhance learning quality. Furthermore, psychological and technical support services must be expanded to address student needs during crises.

Future studies may explore hybrid learning models combining online theory and face-to-face practice. Additionally, universities should develop comprehensive educational continuity plans for emergency scenarios. This research contributes to the growing literature on digital education resilience and offers actionable insights for policy-makers and practitioners in higher education.

## 1. GİRİŞ

Eğitim, bireylerin bilgi, beceri ve değer kazanmasını sağlayan sistematik bir süreçtir. Bu süreç içinde yer alan uzaktan eğitim, öğrenciler ve öğreticilerin fiziksel mekândan bağımsız olarak öğrenme ve öğretme faaliyetlerini yürüttükleri bir eğitim modelidir. Uzaktan eğitim pek çok avantaj sunmakla birlikte bazı sınırlılıkları da beraberinde getirmektedir. Ancak özellikle pandemi ya da doğal afet gibi olağanüstü durumlarda eğitimin kesintisiz devam etmesine imkân tanıyarak hayati bir rol üstlenmektedir. Nitekim COVID-19 pandemisi döneminde dünya genelinde eğitim kurumlarının

kapanması sonucu yaklaşık 1,5 milyar öğrenci eğitimine ara vermek zorunda kalmıştır; Türkiye’de ise Mart 2020’den Eylül 2021’e dek üniversitelerde eğitim-öğretim faaliyetleri büyük ölçüde uzaktan eğitim yoluyla sürdürülmüştür. Benzer şekilde, 6 Şubat 2023 tarihinde gerçekleşen Kahramanmaraş merkezli depremler sonrasında Yükseköğretim Kurulu (YÖK) üniversitelerde yeniden uzaktan eğitim modeline geçilmesine karar vermiştir. Bu iki olağanüstü süreç, uzaktan eğitimin eğitim sistemindeki konumunu güçlendirmiş; hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin bu modele adaptasyonunun ne denli kritik olduğunu göstermiştir. Uzaktan eğitim maliyet, erişilebilirlik ve esneklik açısından önemli fırsatlar sunarken internet erişimindeki aksaklıklar, uygulama zorlukları ve etkileşim eksikliği gibi dezavantajları da beraberinde getirebilmektedir (Aksoy, 2024).

Türkiye’nin güneyinde meydana gelen 6 Şubat 2023 depremleri, toplumun hem sosyal hem ekonomik yapısını derinden etkilemiş ve milyonlarca insanın yaşam koşullarını ve eğitim olanaklarını sarsmıştır. Afet sonrasında eğitim sisteminin işleyişi, özellikle yükseköğretimde uzaktan eğitim uygulamaları perspektifinden yeniden şekillenmiştir. Eğitim, bireylerin kişisel ve mesleki gelişiminde kritik bir öneme sahip olup doğal afet gibi olağanüstü durumlarda bu önem daha da artmaktadır. Literatürde, afetlerin eğitim üzerindeki etkileri sıklıkla incelenmiştir; eğitim süreçleri kesintiye uğradığında alternatif yöntemlerin devreye alınmasının gerekliliği vurgulanmıştır. Uzaktan eğitim, böyle dönemlerde eğitime erişimin sürdürülmesi için başlıca çözümlerden biri olarak ortaya çıkmaktadır. Ancak bu geçişin öğrenciler tarafından nasıl algılandığı ve deneyimlendiği soruları da önem kazanmaktadır.

Özellikle uygulamalı bileşenler barındıran muhasebe ve finans eğitimi gibi alanlarda, teorik bilgilerin pratiğe dönüştürülmesi gerektiği için uzaktan eğitimin etkinliği ve öğrencilerin bu süreçteki tutumları kritik bir araştırma konusu haline gelmiştir. Muhasebe ve finans, karmaşık kavramlar ve uygulamalara sahip disiplinler olup öğrencilerin bu bilgileri etkin biçimde öğrenebilmeleri çeşitli yöntem ve araçlara ihtiyaç duyar. Pandemi ve deprem gibi olağanüstü durumlarda eğitim yüz yüze ortamdan sanal ortama taşındığında, bu alanlardaki öğrenme deneyimlerinin nasıl etkilendiği belirsizdir. Nitekim 6 Şubat 2023 depreminin ardından üniversitelerin ani şekilde çevrim içi eğitime geçmesi, öğrencilerin derslerine ilişkin tutumlarını doğrudan etkilemiştir (Boduç, 2023). Bu süreçte öğrenciler, altyapı eksiklikleri, uygulamalı derslerin aksaması ve etkileşim azlığı gibi çeşitli sorunlar yaşamıştır (Demiralay, 2021). Dolayısıyla, uzaktan eğitime geçişin bu özel alanlardaki etkilerinin incelenmesi hem kuramsal hem pratik açıdan değer taşımaktadır.

Bu çalışmanın amacı, 6 Şubat 2023 depremleri sonrasında üniversitelerde uygulanan uzaktan eğitim sürecinde muhasebe ve finans derslerine yönelik öğrenci bakış açılarını derinlemesine incelemektir. Araştırmada, deprem nedeniyle zorunlu hale gelen uzaktan eğitimin ve özel olarak uzaktan muhasebe-finans eğitiminin öğrencilerin algı, tutum ve deneyimlerinde herhangi bir farklılık yaratıp yaratmadığı

sorgulanmaktadır. Bu kapsamda öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde karşılaştıkları zorluklar, elde ettikleri fırsatlar ve genel deneyimleri anlaşılmasına çalışılmaktadır. Araştırma, muhasebe ve finans eğitiminde uzaktan eğitim metodolojisinin etkilerini ve bu sürecin nasıl daha verimli hale getirilebileceğini irdeleyerek, gelecekteki eğitim politikalarının geliştirilmesine katkı sunmayı hedeflemektedir.

## 2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE LİTERATÜR İNCELEMESİ

Bu bölümde, araştırmanın dayandığı kuramsal zemin ve ilgili literatür ele alınmaktadır. Dijital eşitsizlik, öğrenme kuramları ve afet sonrası eğitim modelleri gibi temel kavramlar kısaca açıklandıktan sonra, uzaktan eğitim ve özellikle muhasebe-finance eğitimi alanında yapılmış önceki çalışmalar hem ulusal hem uluslararası boyutta analitik bir yaklaşımla özetlenmektedir.

### 2.1. Uzaktan Eğitimde Dijital Eşitsizlik

Dijital eşitsizlik, bireylerin ve kurumların bilgi ve iletişim teknolojilerine erişim ve bunları etkin kullanma imkânlarındaki farklılıkları ifade etmektedir. Uzaktan eğitimin başarısı büyük ölçüde öğrencilerin internet bağlantısı, cihaz (bilgisayar, tablet vb.) sahipliği ve dijital okuryazarlık düzeyi gibi unsurlara bağlıdır. Ne var ki, sosyoekonomik farklılıklar ve bölgesel koşullar nedeniyle her öğrencinin bu imkânlarla erişimi eşit değildir. Özellikle pandemi döneminde ve doğal afet sonrasında eğitimin çevrim içi ortama taşındığı durumlarda mevcut eşitsizliklerin derinleştiği literatürde vurgulanmıştır. Örneğin, COVID-19 sürecinde Türkiye’de yapılan çalışmalar, uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin en sık karşılaştığı sorunların başında internet erişimi eksikliği ve teknolojik ekipman yetersizliği geldiğini göstermiştir (Ökten, 2024; Yeniçeri-Alemdar ve diğerleri, 2025). Kırsal veya dezavantajlı bölgelerde yaşayan öğrenciler, şehir merkezlerindeki akranlarına göre çevrim içi eğitime katılım konusunda daha fazla güçlük yaşamışlardır. Afet sonrası koşullarda dijital eşitsizlik daha da belirgin hale gelebilir. Deprem gibi felaketler, sadece fiziksel altyapıya zarar vermekle kalmaz, ekonomik ve sosyal yükler de getirerek öğrencilerin eğitim araçlarına erişimini kısıtlayabilir. Nitekim afetlerden etkilenen ailelerin ekonomik kayıpları, öğrencilerin bilgisayar veya internet aboneliği gibi ihtiyaçları karşılama zorlaştırabilir. Bu durumda, uzaktan eğitime devam edebilmek için bazı öğrenciler kamu kurumları veya sivil toplum kuruluşlarının sağladığı desteklere (örneğin ücretsiz internet paketleri, tablet dağıtımı) ihtiyaç duymaktadır. Literatürde, afetlerin mevcut toplumsal eşitsizlikleri derinleştirebildiği ve kırılgan grupları orantısız şekilde etkilediği belirtilmektedir (Samane-Cutipa ve diğerleri, 2022; Madianou, 2015). Bu çalışmanın odaklandığı üç üniversite doğrudan deprem bölgesinde olmasa da, öğrencilerin bir kısmı depremden etkilenen ailelerden gelebilir veya kendi yaşadıkları yerde altyapı sorunlarıyla

karşılaşmış olabilir. Dolayısıyla dijital eşitsizlik olgusunu dikkate almak, uzaktan eğitim deneyimlerindeki farklılıkları anlamak açısından kritik önemdedir.

Küresel ölçekte de, “dijital uçurum” olarak adlandırılan bu eşitsizlik, eğitimde fırsat eşitliğini tehdit etmektedir. Birleşmiş Milletler ve UNICEF raporları, acil durumlarda çevrim içi eğitime geçildiğinde gelişmiş ve gelişmekte olan bölgeler arasındaki farkın belirginleştiğini, kırılgan grupların geride kalma riskinin arttığını ortaya koymaktadır (UNICEF, 2021). Bozkurt ve diğerleri (2020), COVID-19 nedeniyle eğitimde yaşanan kesintileri inceledikleri küresel bir çalışmada, farklı ülkelerde internet ve dijital kaynaklara erişimdeki uçurumun çevrim içi eğitimin etkinliğini büyük ölçüde belirlediğini vurgulamışlardır. Sonuç olarak dijital eşitsizlik, uzaktan eğitimde öğrencilerin deneyimlerini şekillendiren temel değişkenlerden biridir ve eğitim politikalarının planlanmasında bu gerçek göz önünde bulundurulmalıdır.

## 2.2. Uzaktan Eğitim Bağlamında Öğrenme Kuramları

Uzaktan eğitim uygulamalarını anlamlandırmak ve geliştirmek için öğrenme kuramlarının sunduğu bakış açıları son derece değerlidir. Bu çalışmada özellikle sosyal bilişsel kuram ve yapılandırmacı öğrenme kuramı olmak üzere iki temel kuramsal çerçeve vurgulanmaktadır:

**Sosyal Bilişsel Kuram (Albert Bandura):** Bu kurama göre öğrenme, bireyin davranışları, kişisel özellikleri (öz yeterlilik inancı gibi) ve çevresel koşullar arasındaki sürekli etkileşim sonucunda gerçekleşir (Bandura, 1997). Bandura, bireylerin öz düzenleme becerileri ve motivasyon düzeyleri gibi içsel faktörlerin yanı sıra içinde buldukları ortamın da öğrenme çıktıları üzerinde belirleyici olduğunu belirtir (Terry & Doolittle, 2008). Deprem sonrası uzaktan eğitim bağlamında, öğrencilerin aniden değişen eğitim ortamı karşısında gösterdikleri uyum, bu kuram ışığında değerlendirilebilir. Tüm öğrenciler benzer dış koşullara maruz kaldıklarından (örneğin derslerin çevrim içi yürütülmesi, sınıf içi fiziksel etkileşimin olmaması), öğrenme davranışları ve başarıları üzerindeki farklılıkları açıklamak için kişisel inanç ve becerilerine bakmak gerekir. Nitekim bu çalışmada da öğrencilerin öz motivasyon ve öz yeterlilik düzeylerinin, uzaktan eğitim memnuniyetiyle ilişkili olabileceği varsayılmaktadır.

**Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı:** Bu kuram, öğrenmenin aktif bir süreç olduğunu ve öğrencilerin bilgiyi kendi deneyimleriyle yapılandırdığını vurgular. Yapılandırmacı yaklaşım, etkileşimli ve öğrenci merkezli öğrenme ortamlarının önemine dikkat çeker. Uzaktan eğitimde öğrenciler, öğrenme materyallerine kendi hızlarında erişebilme ve bireysel olarak çalışma imkânına sahiptir; ancak etkileşim eksikliği durumunda öğrenme deneyimi zayıflayabilir. Bu nedenle yapılandırmacı kuram, uzaktan eğitimde ders tasarımlarının öğrenci merkezli ve etkileşim odaklı olmasını öğütler. Uzaktan eğitim sürecinde forum tartışmaları, grup projeleri ve canlı tartışma oturumları gibi etkileşim araçlarının kullanılması, öğrencilerin derinlemesine öğrenmesini ve motivasyonunu destekleyecektir (Harasim, 2017; Anderson, 2008).

Özetle, öğrenme kuramları bize uzaktan eğitimde öğrencilerin yaşadığı deneyimleri farklı açılardan açıklama olanağı sunar. Sosyal bilişsel kuram, öğrencilerin bireysel farklılıklarına ve çevresel koşulların etkisine dikkat çekerken, Yapılandırmacı kuram etkili bir uzaktan eğitim deneyimi için etkileşim ve aktif katılım gerekliliğini vurgulamaktadır. Bu çalışmada elde edilen bulgular da, öğrencilerin benzer dış koşullara rağmen içsel motivasyon ve öz düzenleme becerilerine göre farklı deneyimler yaşadıklarına işaret etmektedir; bu durum kuramsal çerçeve içerisinde tartışılacaktır.

### 2.3. Afet Sonrası Eğitim Modelleri ve Acil Uzaktan Öğretim

Afet sonrası eğitim kavramı, savaş, doğal afet, salgın gibi olağanüstü durumlarda eğitim faaliyetlerinin devamlılığını sağlamaya yönelik strateji ve uygulamaları kapsar. Yükseköğretim düzeyinde afet sonrası eğitim incelendiğinde, genellikle *acil uzaktan öğretim* (Emergency Remote Teaching) uygulamalarının devreye alındığı görülmektedir. Acil uzaktan öğretim, planlı bir çevrim içi öğrenme deneyiminden ziyade kriz anında geçici bir çözüm olarak ortaya çıktığı için bazı farklılıklara sahiptir (Bozkurt ve diğerleri, 2020; Hodges, 2020). Bozkurt ve diğerleri (2020), COVID-19 örneğinden hareketle acil uzaktan eğitimin belirsizlik ve kısıtlar altında yürütüldüğünü, dolayısıyla klasik uzaktan eğitim yaklaşımlarından ayrı değerlendirilmesi gerektiğini belirtir. Nitekim planlama ve altyapı hazırlığı için yeterli zaman olmadan başlatılan bu tür uygulamalarda kalite ve etkililik konusunda sıkıntılar yaşanması sürpriz değildir.

Türkiye’de 6 Şubat 2023 depremlerinin ardından YÖK’ün tüm üniversitelere uzaktan eğitime geçme çağrısı, ülke çapında bir acil uzaktan öğretim modelinin uygulanması anlamına gelmiştir. Bu süreçte, deprem bölgesindeki öğrenciler de dâhil olmak üzere herkes çevrim içi platformlar üzerinden derslerine devam etmek durumunda kalmıştır. Afet sonrası modeli başarıyla uygulayabilmek için üniversitelerin esneklik (senkron dersleri takip edemeyen öğrenciler için kayıt ve asenkron materyal imkânı), erişilebilirlik (cihaz ve internet desteği, mobil uyumlu içerik sağlanması), psikolojik destek (öğrencilere rehberlik ve danışmanlık hizmetleri) ve akademik esneklik (değerlendirmelerde makul davranılması, gerekirse dönem uzatma veya not sisteminde düzenleme) gibi hususlara odaklanması gerekmiştir (YÖK, 2020; Türker, 2023; Telli & Altun, 2023). Deprem sonrası uzaktan eğitim deneyimini değerlendiren ilk çalışmalar, öğrencilerin çoğunlukla eğitime devam edebilme fırsatını değerli bulduğunu, ancak dikkat dağınıklığı, stres ve travma etkileriyle baş etmede zorlandıklarını göstermektedir (Mercan Küçükakın ve diğerleri, 2024). Dolayısıyla afet sonrası uzaktan öğretim modelinde, öğrencilerin ders içeriklerine erişiminin yanı sıra duygusal dayanıklılıklarının da desteklenmesi kritik önemdedir.

Şubat 2023 depremlerinin ardından uzaktan eğitim, pandemi sonrasında Türk yükseköğretiminin ikinci kez geniş ölçekli bir çevrim içi deneyim yaşamasına neden olmuştur. Bu durum araştırmamıza eşsiz bir bakış açısı kazandırmaktadır: aynı öğrenciler hem pandemi kaynaklı hem de deprem kaynaklı uzaktan eğitimi tecrübe ederek farklı olağanüstü durumların eğitim süreçlerini nasıl şekillendirdiğini

karşılaştırma imkânı bulmuşlardır. Literatürde pandemi dönemi uzaktan eğitimi ile deprem gibi doğal afet sonrası uzaktan eğitimin etkilerini karşılaştıran çalışmalar henüz sınırlıdır, ancak yeni yeni ortaya çıkmaktadır. Türker (2023), Şubat 2023 depremleri sonrasında öğrencilerin uzaktan eğitim algılarının uzaktan eğitime geçiş nedenine (pandemiye karşılık deprem) göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiş ve deprem nedeniyle uzaktan eğitime geçilmesine ilişkin öğrenci algılarının pandemi dönemine kıyasla daha olumsuz olabildiğini rapor etmiştir. Bunun sebepleri arasında, depremin yarattığı travmatik etkinin yanı sıra pandemi deneyimi sonrası öğrencilerin yüz yüze eğitimin kıymetini daha iyi anlamış olmaları sayılabilir.

Özetle, afet sonrası eğitim modellerine dair literatür, esnek, erişilebilir ve duyarlı eğitim uygulamalarının önemine işaret etmektedir. Uzaktan eğitim, böylesi zor zamanlarda eğitimin sürmesi için bir çıkış yolu sunsa da, bunun etkili olabilmesi için teknolojik altyapıdan psikolojik desteğe kadar çok boyutlu önlemler alınması gerekmektedir.

#### **2.4. Muhasebe ve Finans Eğitiminde Uzaktan Öğretim: Literatür Bulguları**

Muhasebe ve finans alanları, uygulama gerektiren karmaşık kavramları barındırdıkları için uzaktan eğitim ile yürütüldüklerinde özel zorluklar ve fırsatlar ortaya çıkarır. Bu alanda özellikle COVID-19 pandemisi döneminden itibaren yapılan çalışmalar, öğrencilerin ve eğiticilerin deneyimlerine dair önemli bulgular sunmuştur. Literatürde uzaktan eğitimin avantajları ve dezavantajları genel olarak şu şekilde özetlenebilir:

Öncelikle, uzaktan eğitimin avantajlarına bakıldığında, en belirgin üstünlüğün zaman ve mekândan bağımsız öğrenme imkânı sunması olduğu görülmektedir. Demir ve Kaya (2021) ile Moore ve Kearsley (2011), coğrafi engelleri ortadan kaldıran ve öğrencilerin kendi hızlarında öğrenmelerine olanak tanıyan uzaktan eğitimin özellikle çalışan öğrenciler veya büyük şehirlerden uzakta yaşayanlar için erişilebilirliği artırdığını vurgulamışlardır. Çevrim içi derslerin, öğrencilerin teknolojiye adapte olmasına ve dijital okuryazarlık becerilerini geliştirmesine katkı sağladığı da belirtilmektedir (Kırık, 2014). Muhasebe-finance bağlamında, bazı öğrencilerin uzaktan eğitim sayesinde ders kayıtlarını tekrar izleyerek anlamadıkları noktaları pekiştirebildikleri, forum veya mesajlaşma yoluyla sorular sorabildikleri rapor edilmiştir (Serçemeli & Kurnaz, 2020). Ayrıca, çevrim içi platformlar bireysel öğrenme hızına uyum sağlama açısından esneklik sunmakta, bu da kendi kendine öğrenme becerisi yüksek öğrenciler için faydalı olabilmektedir.

Bununla birlikte, literatürde uzaktan muhasebe ve finans eğitiminin sınırlılıklarının daha baskın biçimde öne çıktığı görülmektedir. Birçok çalışma, öğrencilerin bu dersleri çevrim içi alırken yüz yüze eğitime kıyasla daha az verim aldıklarını dile getirdiğini göstermiştir. Örneğin, Demirel Arıcı (2024) tarafından yapılan sistematik bir derleme, hem akademisyenlerin hem de öğrencilerin pandemi dönemindeki acil uzaktan muhasebe eğitimini genel olarak verimsiz bulduklarını ve fırsat olduğunda

yüz yüze modeli tercih ettiklerini ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Bülbül ve diğerleri (2022) Ankara’da yaptıkları çalışmada öğrencilerin çevrim içi muhasebe derslerini etkisiz ve verimsiz olarak nitelendirdiğini, pandemi sonrasında yüz yüze eğitime geçildiğinde öğrenme açısından daha tatmin edici bulduklarını ifade etmişlerdir. Öğrenciler ayrıca uzaktan eğitim sırasında altyapı sorunları yaşadıklarını ve çevrim içi sınavların adaletine dair endişeler taşıdıklarını belirtmişlerdir. Bu olumsuzluklar, uygulamalı içeriklerin ve karmaşık hesaplamaların çevrim içi ortamda etkili biçimde sunulamamasından kaynaklanmaktadır. Nitekim muhasebe dersi kapsamındaki defter kayıtları tutma, finansal tabloları hazırlama ve analiz etme gibi pratik konular çevrim içi ortamda yeterince interaktif olmayabilir. Birçok öğrenci, teknik aksaklıklar ve iletişim eksikliği nedeniyle uzaktan derslerden beklediği verimi alamadığını ifade etmektedir (Tuncer & Bahadır, 2017; Karakuş ve diğerleri, 2020).

Bunun yanında, uzaktan eğitimde etkileşim eksikliği öğrencilerin motivasyonunu düşürebilmekte ve derse katılımı olumsuz etkileyebilmektedir. Nitel bir çalışmada öğrencilerin yaklaşık yarısı, uzaktan eğitim yoluyla dersleri etkili şekilde öğrenemediklerini belirtmiştir (Tuncer & Bahadır, 2017). Özellikle uygulamalı derslerde yüz yüze iletişimin yerini doldurmak zor olduğundan, öğrenciler uzaktan derslerde zorlandıklarını ifade etmektedir (Karakuş ve diğerleri, 2020). Sonuç olarak pek çok öğrenci, şartlar elverdiğinde muhasebe ve finans derslerinde geleneksel sınıf ortamını tercih etmektedir (Metin ve diğerleri, 2017; Bircan ve diğerleri, 2018). İlginç bir şekilde, bazı çalışmalarda uzaktan eğitim alan öğrencilerin akademik başarılarının yüz yüze eğitime göre daha yüksek olabildiği, ancak buna rağmen öğrencilerin yüz yüze eğitimden daha fazla memnuniyet duydukları bulunmuştur (Gövdeli ve diğerleri, 2023). Bu durum, akademik performans ile algılanan fayda arasında her zaman paralellik olmadığını göstermektedir.

Uzaktan eğitime yönelik tutumları etkileyebilen bireysel ve bağlamsal faktörlerin de çalışmalarda ele alındığı görülmektedir. Bazı çalışmalar, cinsiyetin uzaktan eğitim tutumları üzerinde belirleyici bir etken olmadığını ortaya koymuştur (Ateş & Altun, 2008; Demir & Narlıkaya, 2020). Örneğin, bilgisayar öğretmeni adaylarıyla yapılan bir çalışmada kadın ve erkek öğrencilerin uzaktan eğitime tutumları benzer bulunurken, daha önce uzaktan eğitim alma deneyimi ve bilgisayar becerisi gibi faktörlerde tutum farklılıkları saptanmıştır (Ateş & Altun, 2008). Demir ve Narlıkaya (2020) ise muhasebe-finance öğrencileriyle yaptığı nicel çalışmada cinsiyetler arasında tutum farkı olmadığını, ancak akademik başarı, sınıf düzeyi ve günlük internet kullanım süresi gibi değişkenlerde anlamlı farklılıklar ortaya çıktığını ifade etmiştir. Eygü ve Karaman (2013), uzaktan eğitim memnuniyetinin bazı demografik özelliklere göre değişebildiğini; örneğin yaş veya program türüne bağlı memnuniyet farkları olabildiğini belirtmiştir. Karcıoğlu ve diğerleri (2022) tarafından Atatürk Üniversitesi’nde yapılan bir çalışmada, öğrencilerin genel olarak uzaktan eğitime karşı olumsuz bir tutum içinde olmadığı, ancak geleneksel yüz yüze eğitime ihtiyaç duydukları tespit edilmiştir. Bu da, öğrencilerin çevrim içi dersleri tamamen reddetmemekle birlikte, yüz yüze etkileşimin eksikliğini hissettiklerini göstermektedir.

Ayrıca bireysel motivasyon ve öz düzenleme becerileri de uzaktan eğitim başarısında önemli görülmektedir. Atabay (2022), pandemi döneminde muhasebe dersi alan öğrenciler arasında yaptığı araştırmada, öğrencilerin bireysel yenilikçilik, öz motivasyon ve öz yeterlilik düzeylerinin uzaktan eğitim memnuniyetini büyük ölçüde etkilediğini bulgulamıştır. Benzer şekilde, Yağmurlu & Sektioğlu (2023) uzaktan muhasebe-finance eğitime yönelik olumsuz tutumların öğrencinin mesleğe yönelimi ve teknolojiye yatkınlığı ile ters ilişki içinde olduğunu tespit etmiş; yani mesleki hedefi yüksek ve teknolojiye daha aşına öğrencilerin çevrim içi eğitime daha olumlu bakabildiğini göstermiştir. Son olarak, uzaktan eğitime ilişkin genel memnuniyet ile spesifik ders memnuniyeti arasındaki ilişkiye değinen çalışmalar da vardır. Örneğin, Tuğay (2021) yaptığı ankette, öğrencilerin uzaktan eğitim sistemine genel memnuniyetinin, muhasebe derslerine yönelik memnuniyetlerini pozitif yönde etkilediğini saptamıştır. Tüm bu bulgular, uzaktan muhasebe ve finans eğitime yönelik öğrenci görüşlerinin çok boyutlu olduğunu; teknolojik altyapı, etkileşim imkânları, öğrencinin bireysel özellikleri ve kurumun desteği gibi etmenlerin bir arada değerlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak, literatür taraması uzaktan muhasebe ve finans eğitimi konusunda öğrencilerin görüşlerinin genel olarak yüz yüze eğitime kıyasla daha olumsuz olduğunu göstermektedir, ancak uygun koşullar sağlandığında uzaktan eğitimin esnekliği ve erişilebilirliği takdir edilmektedir. Eğitim teknolojilerinin etkin kullanımı, ders tasarımının etkileşim odaklı yapılması ve öğrenci destek hizmetlerinin güçlendirilmesi hâlinde çevrim içi eğitimin verimliliğinin artabileceği vurgulanmaktadır. Bizim çalışmamızın bulguları da literatürdeki genel tablo ile uyumlu bir biçimde, öğrencilerin uzaktan eğitimin avantajlarını kabul etmekle birlikte, imkân olduğunda yüz yüze eğitimi tercih ettiklerini göstermiştir. Dolayısıyla özellikle muhasebe ve finans gibi uygulamalı disiplinlerde hibrit eğitim modelleri (uzaktan ve yüz yüze bileşimi) veya sanal uygulama laboratuvarları, simülasyon gibi yenilikçi yöntemler gelecekte önem kazanacaktır. Literatürde biriken bilgiler, politika yapıcılara ve eğitim kurumlarına uzaktan eğitim süreçlerini iyileştirmek ve dijital eşitsizlikleri gidermek adına somut ipuçları vermektedir. Bu çalışmada, beklenmedik bir afet sonrasında bu alandaki durumu inceleyerek mevcut bilgi birikimini güncellemeyi ve genişletmeyi amaçlaması yönüyle literatüre katkı sunmaktadır.

### **3. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ**

#### **3.1. Araştırmanın Amacı ve Kapsamı**

Bu araştırmanın temel amacı, 6 Şubat 2023 depremleri sonrasında Türkiye’de üniversitelerde uygulanan uzaktan eğitim kapsamında, muhasebe ve finans derslerine ilişkin öğrenci görüşlerini incelemektir. Bu bağlamda, uzaktan eğitime ani geçişin öğrencilerin akademik deneyimlerini, derslere karşı tutumlarını, motivasyonlarını ve algılarını nasıl etkilediği anlaşılmaya çalışılmıştır. Araştırma hem

genel olarak uzaktan eğitime yönelik tutumları hem de özel olarak uzaktan işlenen muhasebe ve finans derslerine yönelik değerlendirmeleri kapsamaktadır. Bu odak, çalışmayı benzerlerinden ayıran bir özgünlük taşımaktadır; zira pandeminin ardından tekrar uzaktan eğitime geçilen bir senaryoda öğrencilerin önceki deneyimleriyle harmanlanmış güncel bakış açıları yakalanmaktadır.

Araştırmanın örnekleme, farklı coğrafi bölgelerden üç devlet üniversitesinde öğrenim gören ön lisans ve lisans düzeyindeki öğrencilerden oluşmaktadır. Erzurum ilinde Atatürk Üniversitesi, Balıkesir ilinde Bandırma Onyediy Eylül Üniversitesi ve Kars ilinde Kafkas Üniversitesi olmak üzere üç üniversiteden öğrenciler çalışmaya dâhil edilmiştir. Bu üniversiteler, coğrafi olarak doğu ve batı bölgelerini temsil etmelerinin yanı sıra uzaktan eğitim sürecinde kullandıkları farklı altyapılar ve yönetim yaklaşımları ile de çeşitlilik sunmaktadır. Örneklem seçiminde, her üç üniversitede de İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu veya Meslek Yüksekokulu bünyesinde muhasebe veya finans eğitimiyle ilgili ders alan öğrenciler hedeflenmiştir. Bu kapsamda İşletme, İktisat, Bankacılık-Finans gibi bölümlerin yanı sıra Muhasebe ve Vergi Uygulamaları programı öğrencileri de araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırmanın yapıldığı 2023 bahar döneminde belirtilen üç üniversitede toplam 441 öğrencinin ilgili dersleri uzaktan eğitimle aldığı tespit edilmiş ve bu topluluk araştırmanın evreni olarak kabul edilmiştir. Gönüllülük esasına dayalı anket uygulaması sonucunda 391 öğrenci anketi tamamlayarak geçerli veri sağlamıştır. Bu sayı, evrenin yaklaşık %88'ine tekabül etmektedir ve elde edilen sonuçların genellenebilirliği açısından oldukça yüksektir.

### **3.2. Veri Toplama Yöntemi**

Araştırmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen ve ilgili literatürden uyarlanan bir çevrim içi anket formu aracılığıyla toplanmıştır. Anket formu Google Forms platformu üzerinde hazırlanarak katılımcılara Mart 2025'te çevrim içi olarak iletilmiştir. Ankete katılım öncesinde öğrencilere araştırmanın amacı açıklanmış, verilerin gizlilik ilkesi doğrultusunda sadece bilimsel amaçlarla kullanılacağı belirtilmiş ve katılımın gönüllülük esasına dayandığı vurgulanmıştır. Anket formu iki bölümden oluşmaktadır.

Birinci bölümde, katılımcıların demografik bilgilerini belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır. Bu kapsamda katılımcıların cinsiyeti, yaşı, öğrenim gördükleri sınıf, kayıtlı oldukları üniversite, hâlen ikamet ettikleri yerleşim yeri (köy, ilçe, il, büyükşehir), genel not ortalamaları ve uzaktan eğitim sürecinde kullandıkları uygulamalar (Teams, LMS, BigBlueButton) hakkında veriler toplanmıştır. Bu sorular, araştırmada test edilen hipotezler ( $H_1-H_7$ ) doğrultusunda gruplar arası karşılaştırmalarda kullanılacak olan kategorik değişkenlerin tanımlanmasına olanak sağlamaktadır.

İkinci bölümde ise, katılımcıların uzaktan eğitim sürecine ve özellikle muhasebe ve finans derslerine yönelik tutum ve deneyimlerini ölçmeye yönelik ifadelere yer verilmiştir. Bu bölümde sunulan 20 ifade, 5'li Likert ölçeğinde derecelendirilmekte olup; öğrencilerin uzaktan eğitim sistemlerine yönelik teknik

değerlendirmeleri, kullanıcı deneyimleri, bireysel katkı algısı ve muhasebe-finance derslerine dair özel tutumlarını kapsamaktadır. İfadeler; teknik destek yeterliliği, sistem kullanım kolaylığı, dijital materyal yeterliliği, etkileşim düzeyi, öğrenme verimliliği ve geleneksel eğitimle karşılaştırmalı değerlendirmeler gibi alt boyutlara yöneliktir. İfadeler oluşturulurken, konuya ilişkin daha önce Serçemeli & Kurnaz (2020) ile Aslan Çetin ve diğerleri (2022) tarafından yapılan çalışmalardan yararlanılmış ve gerekli izinler alınmıştır.

Anketten elde edilen veriler, öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik genel tutumlarını ve kurumsal farklılıkları ortaya koymak amacıyla istatistiksel analizlerde kullanılacaktır. Böylece ölçeğin kapsam geçerliği sağlanmaya çalışılmıştır. Anket formu tasarlanırken birkaç alan uzmanının görüşü alınmış; anlaşılmayan veya muğlak bulunan ifadeler revize edilerek anket formuna son hâli verilmiştir.

### 3.3. Verilerin Analizi ve Hipotezler

Toplanan anket verileri SPSS 25 istatistik programı kullanılarak analiz edilmiştir. İlk olarak veri setine tanımlayıcı istatistikler uygulanmış; katılımcıların demografik profilleri ve temel değişkenler frekans-yüzde dağılımlarıyla Tablo 1’de özetlenmiştir. Daha sonra hipotez testlerine geçilmiştir. Verilerin normal dağılıma uygun olup olmadığı Kolmogorov-Smirnov testi ile kontrol edilmiş ve  $p > 0.05$  sonucuna göre parametrik testlerin kullanılabilmesi tespit edilmiştir.

Araştırmada her bir hipotez için ilgili istatistiksel analiz yapılmıştır. İki grup arasındaki karşılaştırmalarda bağımsız örneklem t-testi, ikiden fazla grup arasındaki karşılaştırmalarda tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. ANOVA sonuçlarında  $p < 0.05$  düzeyinde anlamlı fark çıkan durumlarda gruplar arasındaki farkın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere Scheffé post-hoc testi uygulanmıştır. Scheffé testi, çoklu karşılaştırmalarda güvenilir sonuçlar vermesi nedeniyle tercih edilmiştir. Bütün istatistiksel testlerde anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır.

Araştırmanın Hipotezleri:

**H<sub>1</sub>:** Öğrencilerin uzaktan eğitim ve uzaktan muhasebe ve finans derslerine yönelik düşünceleri cinsiyetlerine göre farklılık göstermektedir.

**H<sub>2</sub>:** Öğrencilerin uzaktan eğitim ve uzaktan muhasebe ve finans derslerine yönelik düşünceleri yaşlarına göre farklılık göstermektedir.

**H<sub>3</sub>:** Öğrencilerin uzaktan eğitim ve uzaktan muhasebe ve finans derslerine yönelik düşünceleri sınıf düzeyleri bakımından farklılık göstermektedir.

**H<sub>4</sub>:** Öğrencilerin uzaktan eğitim ve uzaktan muhasebe ve finans derslerine yönelik düşünceleri eğitim gördükleri üniversiteye göre farklılık göstermektedir.

**H<sub>5</sub>:** Öğrencilerin uzaktan eğitim ve uzaktan muhasebe ve finans derslerine yönelik düşünceleri yerleşim yerlerine göre farklılık göstermektedir.

**H<sub>6</sub>:** Öğrencilerin uzaktan eğitim ve uzaktan muhasebe ve finans derslerine yönelik düşünceleri not ortalamalarına göre farklılık göstermektedir.

**H<sub>7</sub>:** Öğrencilerin uzaktan eğitim ve uzaktan muhasebe ve finans derslerine yönelik düşünceleri kullandıkları uygulama türü açısından farklılık göstermektedir.

Araştırmada, H<sub>1</sub>–H<sub>7</sub> hipotezleri demografik ve deneysel değişkenlere göre öğrencilerin uzaktan eğitime ve çevrim içi muhasebe-finance derslerine ilişkin tutumlarında farklılık olup olmadığı incelenmektedir. Ayrıca, kuramsal çerçeve doğrultusunda pedagojik yöntemler ve dijital erişim imkânları gibi nicel olarak ölçülemeyen bazı faktörlerin de sonuçlara etki edebileceği göz önünde bulundurulmuştur. Bu nedenle nicel analiz bulguları sunulduktan sonra gerekli yerlerde ilgili literatür desteğiyle nitel yorumlar da yapılmıştır.

#### **4. BULGULAR**

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgular sistematik bir şekilde sunulmaktadır. Önce öğrencilerin demografik özelliklerine dair tanımlayıcı bulgular verilmekte, ardından hipotez testlerine ilişkin sonuçlar sırasıyla değerlendirilmekte ve tartışılmaktadır. Her bir bulgu aktarıldıktan sonra, gereken yerlerde ilgili literatür veya kuramsal çerçeve bilgisi ışığında kısa yorumlar yapılarak sonucun olası nedenleri irdelenmiştir. Bu yaklaşım, bulguların sadece “kabul/red” şeklinde yüzeysel olarak rapor edilmesinin ötesine geçerek daha derinlemesine anlaşılmasını sağlamayı amaçlamaktadır.

##### **4.1. Demografik Özellikler**

Araştırmaya katılan öğrencilere ait demografik bilgilerin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 1’de verilmiştir.

Araştırmaya katılan toplam 391 öğrencinin demografik profili incelendiğinde, katılımcıların %57,3’ü kadın, %42,7’si erkektir. Yaş dağılımı ağırlıklı olarak 16–20 aralığında toplanmıştır (yaklaşık %60); bu da örnekleminizin çoğunluğunu üniversite eğitimlerinin başındaki genç öğrencilerin oluşturduğunu göstermektedir. Nitekim birinci ve ikinci sınıf öğrencileri toplamda büyük bir oranı kapsamaktadır. Bu durum, birçok öğrencinin uzaktan eğitim deneyimini pandemi döneminde lise eğitimi sırasında edinmiş olabileceğine işaret etmektedir. Üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin ise üniversitenin önceki yıllarında (2020–2021 döneminde) çevrim içi eğitim tecrübesi yaşadığı bilinmektedir.

**Tablo 1. Katılımcı Öğrencilerin Demografik Özellikleri (Frekans ve Yüzde Dağılımları)**

<i>Değişken</i>	<i>Düzy</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Cinsiyet	Kadın	224	57,3
	Erkek	167	42,7
Yaş	16-20 Yaş Arası	214	54,7
	21-25 Yaş Arası	159	40,7
	26 Yaş ve Üzeri	18	4,6
Sınıf Derecesi	1.Sınıf	261	66,8
	2.Sınıf	84	21,5
	3.Sınıf	23	5,9
	4.Sınıf	23	5,9
Üniversite	Atatürk Üniversitesi	90	23,0
	Bandırma 17 Eylül Üniversitesi	200	51,2
	Kafkas Üniversitesi	101	25,8
Yerleşim Yeri	Köy	57	14,6
	İlçe	187	47,8
	İl	72	18,4
	Büyükşehir	75	19,2
Not Ortalaması	2.00'den Az	132	39,5
	2.00-2.50 Arası	111	27,9
	2.51-3.00 Arası	120	14
	3.01 ve üzeri	28	11,6
Kullanılan Uygulama	Teams	149	38,1
	Lms	203	51,9
	BigBlueButton	39	10,0
Toplam		391	100,0

Katılımcıların öğrenim gördükleri üniversitelere göre dağılımı incelendiğinde, %51,2'sinin Bandırma Onyedi Eylül Üniversitesi (Balıkesir), %25,8'inin Kafkas Üniversitesi (Kars) ve %23,0'ünün Atatürk Üniversitesi (Erzurum) öğrencileri olduğu görülmüştür. Bu farklılık, her bir üniversitenin öğrenci sayıları ve ankete erişim/cevaplama imkânları ile ilişkili olabilir. Örneğin, Bandırma Onyedi Eylül Üniversitesi'nin toplam öğrenci sayısının daha yüksek olması ve teknik altyapısının daha yaygın kullanımı, oradan daha fazla katılım gelmesini sağlamış olabilir.

Öğrencilerin hâlen ikamet ettikleri yerleşim yerlerine bakıldığında, yaklaşık yarısının ilçe merkezlerinde yaşadığı, %19,2 kadarının büyükşehirde, %18,4'ünün il merkezinde ve yaklaşık %15'inin köyde yaşadığı anlaşılmaktadır. Köy ve küçük yerleşim yerlerinde yaşayan öğrencilerin oransal olarak daha az olması, bu bölgelerde internet erişiminde yaşanan altyapı sorunlarının anket katılımını sınırlamış olabileceğine işaret etmektedir.

Öğrencilerin genel not ortalaması dağılımına göre en büyük grup; 2.00'den az not ortalamasına sahip olanlardır (~%40). Bunu yaklaşık %28 ile 2.00-2.50 aralığı izlemektedir; 3.00 üzeri ortalamaya sahip öğrenciler ise daha küçük bir gruptur. Akademik başarı düzeyi yüksek öğrencilerin oranının sınırlı olması, uzaktan eğitim döneminde not değerlendirme yaklaşımlarının farklılaşması veya öğrencilerin

performans düşüşü yaşamış olabileceği şeklinde yorumlanabilir. Ancak genel not ortalamasına göre öğrencilerin uzaktan eğitim tutumlarında belirgin bir fark bulunmadığı da analizlerde ortaya konmuştur

Son olarak, öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde dersleri takip etmek için en çok kullandıkları platformun üniversitelerin kendi Öğrenme Yönetim Sistemleri (LMS) olduğu anlaşılmıştır (~%52). Bunu, derslerin canlı işlendiği Teams gibi uygulamalar takip etmektedir (~%38). BigBlueButton gibi diğer bazı platformları kullananlar ise daha azınlıktadır. Bu bulgu, her üç üniversitede de resmi olarak LMS tabanlı bir uzaktan eğitim sisteminin kullanıldığını, ayrıca bazı derslerin senkron yürütülmesinde yaygın uygulamaların tercih edildiğini göstermektedir.

Tablo 1’de sunulan demografik dağılımlar ışığında, araştırma grubunun heterojen bir yapıya sahip olduğu, farklı sosyo-demografik arka planlardan öğrencilerin bu çalışmada temsil edildiği görülmektedir. Bu çeşitlilik, bulguların genellenebilirliği ve farklı alt grupların deneyimlerinin anlaşılması açısından değerlidir.

#### 4.2. Hipotez Testlerinin Sonuçları

Bu kısımda  $H_1$  ve  $H_7$  arasında yer alan hipotezlere ilişkin test sonuçları sunulmaktadır. Her bir hipotez için ilgili istatistiksel test uygulanmış, elde edilen p değerleri ve yorumlar aşağıda özetlenmiştir:

**H<sub>1</sub>:** Öğrencilerin uzaktan eğitim ve uzaktan muhasebe ve finans derslerine yönelik düşünceleri cinsiyetlerine göre farklılık göstermektedir.

Kadın (n=224) ve erkek (n=167) öğrencilerin anket ölçeği toplam puan ortalamaları arasında bağımsız örneklem t-testi ile anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $t = 0,938$ ,  $p = 0,349$ ). Buna göre  $H_1$  reddedilmiştir. Sonuçlar, cinsiyetin uzaktan eğitim tutumları üzerinde belirgin bir etkisi olmadığını göstermektedir. Bu bulgu, literatürdeki bazı çalışmalarla uyumludur (Ateş & Altun, 2008). Bizim çalışmamızda da gözlenen cinsiyet etkisizliği, özellikle teknoloji kullanımına aşinalığın her iki grupta da benzer seviyelerde olmasından kaynaklanıyor olabilir. Günümüzde üniversite öğrencilerinin büyük bölümü dijital teknolojilerle iç içe büyüdüğü için uzaktan eğitime adaptasyon konusunda cinsiyet temelinde bir ayrışma yaşanmamıştır.

**H<sub>2</sub>:** Öğrencilerin uzaktan eğitim ve uzaktan muhasebe ve finans derslerine yönelik düşünceleri yaşlarına göre farklılık göstermektedir.

Farklı yaş grupları arasında tutum ortalamaları açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır (tek yönlü ANOVA,  $F(2, 388) = 0,750$ ,  $p = 0,473$ ). Dolayısıyla  $H_2$  hipotezi reddedilmiştir. Örneklemin çoğunluğu 16–20 yaş aralığında yoğunlaştığından, bu sonucun genç üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitime tepkilerinin görece homojen olmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Z kuşağı olarak adlandırılan bu yaş grubundaki öğrenciler, dijital teknolojilere aşina olmaları nedeniyle uzaktan eğitim ortamına benzer

şekillerde uyum sağlamıştır. Nitekim literatürde de genç üniversite öğrencilerinin çevrim içi öğrenmeye benzer tutumlar sergileyebildiğine dair bulgular vardır (Demir & Narlıkaya, 2020).

**H<sub>3</sub>:** Öğrencilerin uzaktan eğitim ve uzaktan muhasebe ve finans derslerine yönelik düşünceleri sınıf düzeyleri bakımından farklılık göstermektedir.

Birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin tutum puanları arasında anlamlı fark bulunmamıştır (ANOVA,  $F(3, 387) = 0,349$ ,  $p = 0,790$ ). H<sub>3</sub> hipotezi reddedilmiştir. Sınıf düzeyi arttıkça uzaktan eğitim deneyimi (pandemi döneminden dolayı) artan üst sınıfların tutumları ile alt sınıfların tutumları arasında anlamlı bir fark olmaması dikkat çekicidir. Bu bulgu, uzaktan eğitim tecrübesinin artık tüm sınıf düzeylerince en azından bir kez yaşanmış olmasına bağlanabilir; pandemi döneminde lisede uzaktan eğitim görmüş olan birinci ve ikinci sınıflar ile üniversite düzeyinde deneyimi olan üst sınıflar, çevrim içi öğrenime aşinalık bakımından benzer durumdadır. Sonuç olarak sınıf düzeyi, çalışmamızda uzaktan eğitime yönelik tutumları belirleyen bir değişken olmamıştır.

**H<sub>4</sub>:** Öğrencilerin uzaktan eğitim ve uzaktan muhasebe ve finans derslerine yönelik düşünceleri eğitim gördükleri üniversiteye göre farklılık göstermektedir.

Öğrencilerin tutum puanları öğrenim gördükleri üniversiteye göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaşmıştır (ANOVA,  $F(2, 388) = 20,865$ ,  $p = 0,000$ ). H<sub>4</sub> hipotezinin kabul edildiği görülmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin uzaktan eğitim ve uzaktan muhasebe ve finans derslerine yönelik düşüncelerinin eğitim gördükleri üniversiteye göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu farklılıkların hangi gruplar arasında ve hangi gruplar lehine olduğunu belirlemek amacıyla post-hoc testi yapılması gerekmektedir. Scheffe Post Hoc Test sonucunda ulaşılan karşılaştırma verileri Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2. Post Hoc Test Sonuçları**

(I) üniversite	(J) üniversite	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Atatürk Üniversitesi	Bandırma 17 Eylül Üni. Kafkas Üni.	-,20461* ,17107	,06182 ,07060	,005 ,054	-,3565 -,0024	-,0527 ,3445
Bandırma 17 Eylül Üni.	Atatürk Üniversitesi Kafkas Üniversitesi	,20461* ,37568*	,06182 ,05945	,005 ,000	,0527 ,2296	,3565 ,5218
Kafkas Üniversitesi	Atatürk Üniversitesi Bandırma 17 Eylül Üni.	-,17107 -,37568*	,07060 ,05945	,054 ,000	-,3445 -,5218	,0024 -,2296

\*. Ortalama farkı, 0,05 düzeyinde anlamlıdır.

Yapılan Scheffé post-hoc testi sonuçlarına göre; Atatürk Üniversitesi ile Bandırma Onyediy Eylül Üniversitesi arasında yapılan karşılaştırmada, -0,20461 puanlık bir fark saptanmış ve bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $p = 0,005 < 0,05$ ). Atatürk Üniversitesi ile Kafkas Üniversitesi arasında

0,17107 puanlık bir fark bulunmuş, ancak bu fark anlamlı değildir ( $p = 0,054 > 0,05$ ). Bandırma Onyedil Eylül Üniversitesi ile Kafkas Üniversitesi arasında yapılan karşılaştırmada ise 0,37568 puanlık bir fark tespit edilmiş ve bu fark anlamlıdır ( $p = 0,000 < 0,05$ ). Bu sonuç,  $H_4$  hipotezini desteklemektedir. Bandırma Onyedil Eylül Üniversitesinin görece yeni kurulmuş ve batı bölgesinde yer alan bir kurum olması, uzaktan eğitim altyapısının daha güncel ve yaygın kullanılmasına imkân sağlamış olabilir; dolayısıyla öğrenciler uzaktan eğitim sürecinde daha pozitif deneyimler yaşamıştır. Buna karşılık Erzurum ve Kars'ta bulunan diğer iki üniversitede teknik altyapı veya içerik sunumu konularında daha fazla sorun yaşanmış olabilir. Bizim bulgumuz da coğrafi ve kurumsal farklılıkların öğrenci deneyimine etkisini göstermektedir.

**H<sub>5</sub>:** Öğrencilerin uzaktan eğitim ve uzaktan muhasebe ve finans derslerine yönelik düşünceleri yerleşim yerlerine göre farklılık göstermektedir.

Öğrencilerin ikamet ettikleri yerleşim yerine (köy, ilçe, il, büyükşehir) göre uzaktan eğitim tutum puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (ANOVA,  $F(3, 387) = 0,823$ ,  $p = 0,482$ ).  $H_5$  hipotezi reddedilmiştir. Kırsal kesimde yaşayan öğrenciler ile kentsel bölgede yaşayanlar genel olarak benzer tutumlar sergilemiştir. Bu beklenmedik durum, en dezavantajlı konumdaki bazı kırsal öğrencilerin uzaktan eğitime devam edememiş olmaları ve dolayısıyla ankete dahil olamamış olmalarından kaynaklanabilir. Ankete katılabilen kırsal kökenli öğrenciler ise bir şekilde internet erişimi sağlayabilen, teknolojik imkânlarla ulaşabilen kesimi temsil etmektedir. Bu nedenle, dijital uçurumun en derin olduğu öğrenciler çalışmada yer almamış olabilir. Nitel verilerde de bazı kırsal öğrencilerin bağlantı problemleri nedeniyle dersleri takipte zorlandıklarını belirtmeleri, yerleşim yerine dayalı farklılığın nicel sonuçlara yansımamış olsa da var olabileceğini göstermektedir.

**H<sub>6</sub>:** Öğrencilerin uzaktan eğitim ve uzaktan muhasebe ve finans derslerine yönelik düşünceleri not ortalamalarına göre farklılık göstermektedir.

Öğrencilerin genel not ortalamalarına göre (düşük, orta, yüksek başarı grupları) uzaktan eğitim tutumlarında anlamlı bir fark saptanmamıştır (ANOVA,  $F(3, 387) = 0,622$ ,  $p = 0,601$ ).  $H_6$  hipotezi reddedilmiştir. Hem yüksek not ortalamasına sahip öğrenciler hem de düşük not ortalamasına sahip öğrenciler uzaktan eğitim deneyimine benzer bakış açılarıyla yaklaşmıştır. Bu bulgu, literatürdeki karma sonuçlardan biri olarak değerlendirilebilir; bazı çalışmalar yüksek başarı grubundaki öğrencilerin çevrim içi eğitimin dezavantajlarına daha fazla dikkat çektiğini, bazıları ise fark olmadığını belirtmiştir. Bizim çalışmamızda tüm öğrencilerin acil durum nedeniyle uzaktan eğitime geçmesi ve not değerlendirmelerinde esneklik tanınması (bazı üniversitelerin geçme/kalma notlarında düzenleme yapması gibi) nedeniyle düşük notlu öğrencilerin de görece rahatlamış olabileceği düşünülmektedir. Dolayısıyla akademik başarı seviyesine göre tutumlar dengelenmiştir.

**H<sub>7</sub>:** Öğrencilerin uzaktan eğitim ve uzaktan muhasebe ve finans derslerine yönelik düşünceleri kullandıkları uygulama türü açısından farklılık göstermektedir.

Dersleri takip etmek için ağırlıklı kullanılan platforma (LMS, Teams vb.) göre öğrencilerin tutum puanları arasında anlamlı fark bulunmamıştır (ANOVA,  $F(2, 388) = 0,829$ ,  $p = 0,437$ ).  $H_7$  hipotezi reddedilmiştir. Bu sonuca göre, derslerin hangi uygulama üzerinden yürütüldüğü, öğrencilerin memnuniyet ve tutumlarında belirleyici bir etken olmamıştır. Muhtemelen her üç üniversitede de temel olarak LMS üzerinden asenkron içerik paylaşımı yapılmış, senkron dersler ise benzer işlevler sunan Teams ile gerçekleştirilmiştir. Platformların temel imkânları birbirine yakın olduğundan ve öğrenciler birden çok platformu bir arada kullandıklarından, spesifik bir platform deneyiminin ayrıştırılması güçleşmiştir. Burada önemli olanın platformdan ziyade dersin tasarımı ve öğretim üyesinin yaklaşımı olduğu söylenebilir. Nitekim bazı öğretim elemanları aynı platformu kullanarak çok daha etkileşimli dersler yapabilirken, bazıları daha pasif bir anlatımla yetinmiştir; bu da memnuniyeti belirleyen esas unsur olmuştur.

Genel olarak hipotez testlerinden elde edilen sonuçlar, öğrencilerin uzaktan muhasebe-finance eğitimine yönelik tutumlarının demografik değişkenlerin çoğundan bağımsız olduğunu, ancak kurumsal bağlamdan önemli ölçüde etkilendiğini göstermektedir. Bu, kuramsal çerçeve bölümünde belirtildiği üzere, çevresel faktörlerin (üniversitenin altyapısı, destek hizmetleri, öğretim yöntemi) kritik rolüne işaret etmektedir. Diğer yandan, demografik gruplar arasında bariz farklar çıkmaması, uzaktan eğitimin getirdiği zorlukların ve avantajların geniş bir öğrenci kitlesi tarafından ortaklaşa deneyimlendiğini düşündürmektedir.

#### **4.3. Bulguların Değerlendirilmesi**

Hipotez testlerinden elde edilen bulgular ışığında, uzaktan eğitim deneyiminin öğrenciler tarafından nasıl değerlendirildiğini derinlemesine anlamak amacıyla literatür destekli bir tartışma yapılmıştır. Bulgular genel olarak literatürdeki eğilimlerle uyumlu olsa da bazı dikkat çekici noktalar bulunmaktadır:

Cinsiyet, yaş ve sınıf gibi değişkenlerde anlamlı farklılıklar çıkmaması, tüm öğrencilerin benzer zorluklar ve koşullar altında uzaktan eğitim deneyimi yaşamasına bağlanabilir. Pandemi sürecini takiben bir kez daha uzaktan eğitime maruz kalan öğrenciler, dijital teknolojilere aşinalık düzeyleri farklı olsa bile benzer sorunlarla karşılaşmıştır. Bu durum, Bandura'nın Sosyal Bilişsel Kuramı perspektifinden bakıldığında, çevresel koşulların (acil uzaktan eğitim durumu) herkes için ortak bir öğrenme ortamı yaratması ile açıklanabilir. Literatürde de, çevrim içi öğrenmeye adaptasyonda cinsiyet gibi faktörlerin tek başına belirleyici olmadığı, esasen öğrencilerin bireysel beceri ve motivasyonlarının öne çıktığı belirtilmektedir. Bizim bulgumuz, bu görüşü destekler niteliktedir.

Üniversiteler arası anlamlı fark bulunması, uzaktan eğitimde kurumsal hazırlık ve altyapının önemini ortaya koymaktadır. Bandırma Onyedli Eylül Üniversitesi öğrencilerinin daha olumlu tutumlar sergilemesi, bu üniversitenin uzaktan eğitim altyapısının daha gelişmiş olabileceğini veya süreci daha iyi yönetmiş olabileceğini akla getirmektedir. Ülkemizin doğusunda yer alan Atatürk ve Kafkas Üniversiteleri'nde ise dijital imkânlar veya içerik kalitesi bakımından eksiklikler yaşanmış olabilir. Bu bulgu, dijital eşitsizliğin kurumlar bazındaki bir yansımasıdır. Sonuç olarak, üniversiteler arasındaki farklılık bize uzaktan eğitimin başarısının sadece öğrenci özelliklerine bağlı olmadığını, aynı zamanda üniversitenin sağladığı imkânlar ve destek ile yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu noktada politika yapıcılara düşen, özellikle dezavantajlı bölgelerdeki üniversitelerde dijital altyapıyı güçlendirmek ve uzaktan eğitim kalite standartlarını ülke genelinde iyileştirmektir.

Yerleşim yeri ve platform kullanımına göre fark çıkmaması ilk bakışta şaşırtıcı görünse de bu durum, veri toplayamadığımız kesimlerin varlığına işaret edebilir. En uç düzey dijital yoksunluk yaşayan öğrenciler (örneğin interneti hiç olmayan kırsal öğrenciler) eğitimlerini sürdüremedikleri için araştırma kapsamı dışında kalmıştır. Dolayısıyla, çalışmamızın sonuçları, uzaktan eğitime erişebilen öğrencilerin görüşlerini yansıtmaktadır. Erişemeyen öğrenciler hesaba katıldığında, uzaktan eğitime yönelik genel tutumun daha olumsuz olabileceği tahmin edilebilir. Bu bağlamda dijital eşitsizliğin giderilmesi, uzaktan eğitimin kapsayıcılığı için temel şarttır. Nitekim bazı üniversitelerin deprem sonrasında öğrencilere ücretsiz internet paketi sağlaması veya cihaz desteği vermesi, bu sorunu hafifletmeye yönelik adımlardandır. İleride yaşanabilecek benzer olağanüstü durumlar için, ülke genelinde öğrencilerin çevrim içi eğitime erişimini güvence altına alacak planların önceden hazırlanması kritik görülmektedir.

Akademik başarı düzeyine göre anlamlı bir farkın bulunmaması, hem yüksek hem de düşük başarı grubundaki öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde benzer zorlukları deneyimlediğini göstermektedir. Bu bulgu, yapılandırmacı öğrenme kuramı çerçevesinde değerlendirildiğinde; genellikle başarılı olan öğrencilerin bile etkileşim eksikliği ve uygulamalı içeriklerin yetersizliği nedeniyle zorlanabileceğini, buna karşılık bazı düşük başarı grubundaki öğrencilerin çevrim içi eğitimin sunduğu esneklikten yararlanarak daha olumlu bir öğrenme deneyimi yaşayabileceğini düşündürmektedir. Nitekim Atabay (2022) tarafından yapılan bir araştırma, öz motivasyon ve öz disiplin gibi bireysel özelliklerin çevrim içi eğitim memnuniyetini etkileyen temel faktörler olduğunu ortaya koymuştur. Bu durum, dışsal koşullar sabit kaldığında, öğrencinin kendi öğrenme becerileri ve alışkanlıklarının akademik başarı üzerinde belirleyici bir rol oynadığını göstermektedir.

Öte yandan, uzaktan muhasebe ve finans eğitiminin bazı sınırlılıkları da göz ardı edilmemelidir. Bu derslerin doğası gereği uygulamalı içerikler, hesaplama teknikleri ve yorumlama becerileri içermesi, yüz yüze eğitimde daha etkin aktarılabilir. Uzaktan eğitimde etkileşim eksikliği, öğrencilerin

karmaşık konuları yeterince anlayamamasına neden olabilmektedir (Sangster ve diğerleri, 2020; Garrison ve diğerleri, 2000). Ayrıca, teknik altyapı yetersizlikleri, özellikle kırsal bölgelerdeki öğrenciler için erişim sorunları doğurabilmekte ve öğrenme süreçlerini sekteye uğratabilmektedir (Bozkurt ve diğerleri, 2020).

Özetle, deprem sonrası acil uzaktan eğitim deneyimi, öğrencilerin gözünden incelendiğinde, teknolojiye erişim imkânları, kurumsal hazırlık düzeyi ve dersin yürütülüş biçimi gibi unsurların memnuniyet ve tutumlarda belirleyici olduğu anlaşılmaktadır. Kişisel demografik özellikler ise çoğu durumda ikinci planda kalmıştır. Bu sonuç, olağanüstü koşullarda eğitimin sürekliliğini sağlamaya çalışırken her öğrencinin ihtiyacının farklı olabileceğini, ancak iyi planlanmış bir uzaktan eğitim modelinin genel olarak geniş bir öğrenci kitlesini destekleyebileceğini ortaya koymaktadır.

## 5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, 6 Şubat 2023 depremleri sonrasında üç farklı üniversitede uzaktan eğitimle yürütülen muhasebe ve finans derslerine ilişkin öğrencilerin bakış açıları incelenmiştir. Elde edilen bulgular, öğrencilerin uzaktan eğitim deneyimlerine dair tutumlarının büyük ölçüde üniversitelerin sunduğu imkânlar ve eğitim kalitesi ile şekillendiğini, temel demografik faktörlerin ise belirleyici olmadığını göstermiştir. Cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, yerleşim yeri, genel not ortalaması ve kullanılan platform gibi değişkenlerde anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Bu bulgu ise acil uzaktan eğitim sürecinin zorluk ve fırsatlarının geniş bir öğrenci kitlesi tarafından ortaklaşa deneyimlendiğine işaret etmektedir. Öte yandan, Bandırma Onyediy Eylül Üniversitesi öğrencilerinin diğer üniversitelere kıyasla daha olumlu tutumlar sergilemesi, bölgesel ve kurumsal farklılıkların önemini ortaya koymuştur. Bu sonuç, uzaktan eğitimin başarısında altyapı, teknik destek ve kurumsal hazırlık gibi unsurların kritik rolünü vurgulamaktadır.

Öğrenciler genelde uzaktan eğitimin esnekliğini ve erişilebilirliğini takdir etmekle birlikte, yüz yüze eğitimde sağlanan etkileşimli öğrenme ortamının tam anlamıyla yerine konamadığı görüşündedirler. Ders kayıtlarını tekrar izleyebilme, kendi hızlarında çalışma gibi avantajlar olsa da; laboratuvar uygulamaları, hesaplama gerektiren konular veya vaka tartışmaları gibi interaktif öğrenme bileşenlerinde çevrim içi ortamın yetersiz kaldığı düşünülmektedir. Bu durum literatürdeki genel eğilimle uyumludur: Pandemi döneminde yapılan pek çok çalışma, öğrencilerin teorik dersleri bile çevrim içi ortamda takip ederken motivasyon ve öğrenme derinliği açısından sorun yaşadığını, uygulamalı derslerde ise bu sorunların daha da belirgin olduğunu ortaya koymuştur. Dolayısıyla, öğrencilerin uzaktan eğitime karşı tutumları temelde olumsuzu yakındır ancak bu, uzaktan eğitimin potansiyelini tamamen reddettikleri anlamına gelmemektedir. Nitekim öğrenciler, uzaktan eğitimin

sağladığı imkânların (ör. evde güvende kalma, zamandan kazanma) farkında olduklarını ancak ideal şartlar altında yüz yüze eğitimin tercih edilir olduğunu dile getirmişlerdir.

Araştırma bulgularına dayanarak, gerek uygulayıcılara gerekse politika yapıcılara yönelik çeşitli öneriler aşağıda belirtilmiştir:

Özellikle dezavantajlı bölgelerdeki üniversiteler başta olmak üzere, tüm yükseköğretim kurumlarında internet altyapısının ve çevrim içi eğitim platformlarının iyileştirilmesi öncelikli bir gerekliliktir. Afet ve benzeri acil durumlar için *yedek altyapı* ve *erişim desteği planları* hazırlanmalıdır. Örneğin, öğrencilerin mobil internet paketlerinin artırılması, ihtiyaç duyanlara cihaz temini ve çevrim içi eğitimde kullanılacak yazılımların optimizasyonu gibi adımlar atılabilir. Bu sayede dijital eşitsizlik kaynaklı öğrenme kayıpları en aza indirilebilir.

Uzaktan eğitimde öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci etkileşimini artıracak yöntemler teşvik edilmelidir. Canlı derslerde küçük grup tartışmaları, vaka çalışmaları, çevrim içi anketler ve forum etkinlikleri kullanılarak öğrencilerin derse aktif katılımı sağlanabilir. Ayrıca ders anlatım videolarının belirli aralıklarla duraklatılarak öğrencilerin sorularına yer verilmesi, ofis saatlerinin çevrim içi ortamda düzenlenmesi gibi uygulamalar da etkileşimi destekleyecektir. *Yapılandırmacı kuramın* önerdiği şekilde, öğrencilerin derste pasif dinleyici değil aktif katılımcı olmalarını sağlamak uzaktan eğitimde başarının anahtarıdır.

Araştırmamız göstermiştir ki uzaktan eğitim kalitesinde öğretim elemanlarının dijital pedagojik becerileri belirleyici olmaktadır. Bu nedenle akademisyenlere yönelik hizmet içi eğitim programları düzenlenerek çevrim içi öğretim teknolojilerinin etkin kullanımı, dijital ölçme-değerlendirme yöntemleri ve sanal sınıf yönetimi konularında yetkinlik kazanmaları sağlanmalıdır. Ayrıca her fakültede *uzaktan eğitim destek birimleri* oluşturularak, öğretim elemanlarının teknik veya pedagojik sorun yaşadığında danışabileceği bir yapı kurulabilir. Böylece derslerin planlanmasından yürütülmesine dek her aşamada kalite standardı korunabilir.

Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin sadece akademik değil, aynı zamanda psikolojik ve teknik destek ihtiyaçları da doğmaktadır. Deprem sonrasında öğrencilerin yaşadığı travma ve dikkat dağınıklığı gibi sorunlar göz önüne alındığında, üniversitelerin rehberlik ve psikolojik danışmanlık servislerini çevrim içi ortama uyarlamaları faydalı olacaktır. Öğrencilerin sorularını iletebileceği teknik destek hatları, sık karşılaşılan sorunlar için SSS sayfaları ve gerektiğinde yüz yüze yardım alabilecekleri merkezler oluşturulmalıdır. Bu tür hizmetler, öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde yalnız olmadıklarını hissetmelerine ve karşılaştıkları güçlükleri aşmalarına yardımcı olacaktır.

Gelecekte benzer olağanüstü durumlar veya normal dönem için eğitim planlanırken, *hibrit modeller* dikkate alınmalıdır. Muhasebe ve finans gibi alanlarda teorik konuların çevrim içi işlenip uygulama ve

pratik gerektiren kısımların yüz yüze yapıldığı harmanlanmış bir model, her iki yöntemin avantajlarını bir araya getirebilir. Örneğin, teorik muhasebe ilkeleri çevrim içi anlatıldıktan sonra, kampüste küçük gruplar halinde uygulama atölyeleri düzenlenerek öğrencilerin pratik yapmaları sağlanabilir. Böylece uzaktan eğitimin esnekliği ile yüz yüze eğitimin etkileşim zenginliği dengelenmiş olacaktır.

Son olarak, yükseköğretim kurumları afet ve acil durum senaryoları için önceden kapsamlı *eğitim sürekliliği planları* hazırlamalıdır. Bu planlar, olası bir deprem, salgın veya başka bir kriz durumunda eğitimin aksamasını önleyecek stratejileri içermelidir. İçerik olarak; uzaktan eğitim platformlarının kapasite artırımı, eğiticilerin hızlıca bilgilendirilmesi için rehber dokümanlar, öğrencilerin barınma/sağlık gibi sorunlar yaşaması durumunda akademik esneklik politikaları ve alternatif değerlendirme yöntemleri gibi konular yer almalıdır. Bu sayede, beklenmedik bir durumda daha önce test edilmiş bir yol haritası devreye sokularak hem öğrenciler hem öğretim elemanları belirsizlik yaşamadan eğitime devam edebilir.

Sonuç olarak, 6 Şubat 2023 depremleri sonrasında uygulanan uzaktan muhasebe ve finans eğitimi deneyimi, bize acil uzaktan eğitimin güçlü ve zayıf yönlerine dair önemli ipuçları sunmuştur. Öğrencilerin deneyimleri, dijital uçurumun kapatılması, pedagojik etkileşimin artırılması ve kurumsal hazırlığın önemi gibi kritik noktaları vurgulamaktadır. Bu deneyimlerden yola çıkarak, gelecekteki uzaktan eğitim uygulamalarını iyileştirmek ve afet gibi durumlarda eğitim-öğretim faaliyetlerinin sürekliliğini sağlamak için gereken adımlar atılmalıdır. Elde edilen dersler, hem Türkiye’de hem de benzer koşullardaki diğer ülkelerde, yükseköğretim sisteminin dayanıklılığını artırmaya yönelik değerli bir katkı sağlamaktadır.

---

## YAZARLARIN BEYANI

Bu çalışmada, Araştırma ve Yayın etiğine uyulmuştur, çıkar çatışması bulunmamaktadır ve bu çalışma için finansal destek alınmamıştır.

## AUTHORS’ DECLARATION

This paper complies with Research and Publication Ethics, has no conflict of interest to declare, and has received no financial support.

## YAZARLARIN KATKILARI

Çalışma Konsepti/Tasarım- S.C., A. A. A., T.Ö.; Yazı Taslağı- S.C., A. A. A., T.Ö.; Veri Toplama- S.C., A. A. A., T.Ö.; Verilerin Analizi- S.C., A. A. A., T.Ö.; Son Onay ve Sorumluluk- S.C.

## AUTHORS’ CONTRIBUTIONS

Conception/Design of Study- S.C., A. A. A., T.Ö.; Drafting Manuscript- S.C., A. A. A., T.Ö.; Data

Collection- S.C., A. A. A., T.Ö.; Data Analysis- S.C., A. A. A., T.Ö.; Final Approval and Responsibility- S.C.

---

## KAYNAKÇA

- Aksoy, D. A. (2024).Yükseköğretim Öğreticileri Perspektifinden Uzaktan Eğitim: Bir Meta Sentez Çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 60(60), 246-262.
- Anderson, T. (2008). *The theory and practice of online learning*. Athabasca University Press.
- Aslan Çetin, F. A., Öztürk, S., & Akarsu, O. N. (2022). Pandemi Sürecinde Öğrencilerin “Uzaktan Eğitim” ve “Uzaktan Muhasebe Eğitimi” Ne Yönelik Bakış Açıları. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(2), 498-510.
- Atabay, İ. (2022). Uzaktan eğitim yoluyla muhasebe eğitiminde bireysel yenilikçilik, öz yeterlilik ve öz motivasyonun memnuniyete etkisi. *Muhasebe ve Finans İncelemeleri Dergisi*, 5(2), 123-132.
- Ateş, A., & Altun, E. (2008). Bilgisayar Öğretmeni Adaylarının Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 125-145.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Bircan, H., Eleroğlu, H., Arslan, R., & Ersoy, M. (2018). Cumhuriyet Üniversitesi Öğrencilerinin Uzaktan Eğitimde Sunulan Derslere Yönelik Bakış Açısı. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 5(12), 91-100.
- Boduç, E. (2023). The Effect of Distance Learning Anatomy Lesson on Dentistry Students in Natural Disasters Such as Earthquakes. *Türk Diş Hekimliği Araştırma Dergisi*, 2(2), 191-197.
- Bozkurt, A., Jung, I., Xiao, J., Vladimirschi, V., Schuwer, R., Egorov, G., ... & Paskevicius, M. (2020). A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1–126.
- Bülbül, S., Ayanoğlu, Y., & Yanık, S. S. (2022). COVID-19 Pandemisi Sürecinde Uzaktan Eğitim ve Muhasebe Eğitimine İlişkin Öğrenci Algularının Değerlendirilmesine Yönelik Bir Araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 25(Özel Sayı), 444-458.
- Demir, F., & Kaya, T. (2021). Pandemi sürecinde uzaktan eğitim: Öğrenci deneyimleri üzerine bir değerlendirme. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 11(1), 1–20.

- Demir, Ö., & Narlıkaya, Z. (2020). Covid-19 Salgını Sürecinde Muhasebe ve Finans Derslerini Alan Öğrencilerin Uzaktan Eğitime İlişkin Tutumlarının Araştırılması. *Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 7(60), 2894-2904.
- Demiralay, R. (2021). Uzaktan Eğitime Geçiş Sürecinde Muhasebe Eğitiminin Yeniden Şekillendirilmesi. *Muhasebe ve Finans Eğitimi Dergisi*, 12(2), 45-60.
- Demirel Arıcı, N., (2024). COVID-19 Acil Uzaktan Eğitim Döneminde Verilen Muhasebe Eğitime İlişkin Akademisyen ve Öğrenci Deneyimleri: Sistemik Literatür İncelemesi. *Financial Analysis/Mali Çözüm Dergisi*, (182), 371-398.
- Eygü, H., & Karaman, S. (2013). Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Memnuniyet Algıları Üzerine Bir Araştırma. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 36-59.
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2(2-3), 87-105.
- Gövdeli, T., Beyaz, R., Güngör, A. Y., & Gözel, M. (2023). Lisans Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim ve Yüz Yüze Eğitim Kapsamında Tutum ve Performanslarının Karşılaştırılması. *İhlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 81-96.
- Harasim, L. (2017). *Learning theory and online technologies*. 2. Baskı. Routledge.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause review*, <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>.
- Karakuş, N., Ucuzsatar, N., Karacaoğlu, M. Ö., Esendemir, N., & Bayraktar, D. (2020). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Uzaktan Eğitime Yönelik Görüşleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (19), 220-241.
- Karacıoğlu, R., Kılıçarslan, Ş., & Alpa, K. (2022). Covid-19 Pandemi Döneminde Lisans Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim Kapsamında Muhasebe Derslerine Yönelik Bakış Açılımları Üzerine Bir Araştırma. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 1-22.
- Kırık, A. M. (2014). Uzaktan eğitimin önemi ve yeni açılımlar. *Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri*, Mersin Üniversitesi.
- Madianou, M. (2015). Digital inequality and second-order disasters: Social media in the Typhoon Haiyan recovery. *Social Media+ Society*, 1-11. <https://doi.org/10.1177/2056305115603386>.
- Mercan Küçükakın, P., Yıldırım Taştı, Ö., Çobanoğlu, R., & Gökmenoğlu, T. (2024). The post-disaster response of a higher education institution in Türkiye: Insights from students and instructors.

- International Journal of Disaster Risk Reduction*, 102, 104293.  
<https://doi.org/10.1016/j.ijdr.2024.104293>.
- Metin, A. E., Karaman, A., & Şaşım, Y. A. (2017). Öğrencilerin Uzaktan Eğitim Sistemine Bakış Açısı ve Uzaktan Eğitim İngilizce Dersinin Verimliliğinin Değerlendirilmesi: Banaz Meslek Yüksekokulu. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 640-652.
- Moore, M. G., & Kearsley, G. (2011). *Distance education: A systems view of online learning* (3rd ed.). Wadsworth.
- Ökten, M. S. (2024). Türkiye’de dijital dönüşümün eğitimdeki fırsat eşit(siz)liği: Sosyolojik bir analiz. *Sosyolojik Bağlam*, 5(3), 531-556. <https://doi.org/10.52108/2757-5942.5.3.7>.
- Samane-Cutipá, V. A., Quispe-Quispe, A. M., Talavera-Mendoza, F., & Limaymanta, C. H. (2022). Digital gaps influencing the online learning of rural students in secondary education: A systematic review. *International Journal of Information and Education Technology*, 12(7), 685–690. <https://doi.org/10.18178/ijiet.2022.12.7.1671>.
- Sangster, A., Stoner, G., & Flood, B. (2020). Insights into accounting education in a COVID-19 world. *Accounting Education*, 29(5), 431–462.
- Serçemeli, M., & Kurnaz, E. (2020). Covid-19 Pandemi Döneminde Öğrencilerin Uzaktan Eğitim ve Uzaktan Muhasebe Eğitimine Yönelik Bakış Açılıarı Üzerine Bir Araştırma. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 40-53.
- Telli, S. G., & Altun, D. (2023). Türkiye’de deprem sonrası çevrimiçi öğrenmenin vazgeçilmezliği. *Journal of University Research*, 6(2), 125-136. <https://doi.org/10.32329/uad.1268747>.
- Terry, K. P., & Doolittle, P. E. (2008). Fostering self-efficacy through time management in an online learning environment. *Journal of Interactive Online Learning*, 7(3), 195-207.
- Tuğay, O. (2021). Üniversite Öğrencilerinin Covid-19 Sürecinde Uzaktan Eğitimle Almış Oldukları Muhasebe Dersleri İle İlgili Bakış Açılıarı Üzerine Bir Araştırma. *Muhasebe Bilim Dünyası Dergisi*, 23(2), 380-396.
- Tuncer, M., & Bahadır, F. (2017). Uzaktan eğitim programlarının bu programlarda öğrenim gören öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Eğitim Yansımaları*, 1(2), 29-38.
- Türker, E. F. (2023). 6 Şubat 2023 Depremleri Sonrasında Zorunlu Uzaktan Eğitime Geçiş Nedenlerine Göre Üniversite Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim Algılarının Farklılaşmasının İncelenmesi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 10(3), 271-300.

UNICEF. (2021). Digital learning for every child: Closing the gaps for an inclusive and prosperous future. *Policy Brief-Task Force 4 Digital Transformation*.

Yağmurlu, N., & Sektioğlu, İ. (2023). COVID-19 Pandemi Sürecinde Uzaktan Muhasebe ve Finans Eğitimi: Lisans Öğrencileri Üzerinde Bir Araştırma. *Journal of Mehmet Akif Ersoy University Economics and Administrative Sciences Faculty*, 10(2), 1413-1442.

Yeniçeri-Alemdar, M., Köker, N. E., & Beşbudak, M. (2025). Üniversite Öğrencilerinin Dijital Eşitsizlik Deneyimleri. *Hitit Sosyal Bilimler Dergisi*, 18 (1), 90-115.  
<https://doi.org/10.17218/hititsbd.1487600>.

YÖK.(2020). COVID-19 Yükseköğretim Yol Haritası,  
<https://covid19.yok.gov.tr/Documents/AnaSayfa/covid-19-yuksekogretim-yolharitasi.pdf>

## Ekler 1:

**Değerli Öğrenci,**

Bu çalışma, Atatürk Üniversitesi, Bandırma Onyediy Eylül Üniversitesi ve Kafkas Üniversitesi tarafından yürütülen “Uzaktan Eğitim ve Uzaktan Muhasebe ve Finans Derslerine Yönelik Öğrencilerin Bakış Açıları: Doğu-Batı Karşılaştırılması” isimli çalışmanın, araştırma kısmıyla ilgili olup, bulgular tamamen bilimsel amaçla kullanılacaktır. İfadeleri içtenlikle ve tarafsız olarak cevaplandırmanız çalışmanın bilimsel değerini artıracaktır. Ankete verilen cevaplar izniniz dışında hiçbir üçüncü şahıs ve kuruma verilmeyecek, sadece toplu değerlendirme sonuçları çalışma kapsamında yayımlanacaktır.

Değerli zamanınızı ayırarak ankete ve çalışmaya yapmış olduğunuz katkıdan dolayı çok teşekkür eder, derslerinizde ve hayatınızda başarılar dileriz.

### ÖĞRENCİ İLE İLGİLİ DEMOGRAFİK BİLGİLER

- 1) Cinsiyetiniz:  Erkek  Kadın
- 2) Yaşınız:  16-20  21-25  26 yaş ve üzeri
- 3) Sınıf Derecesi :  1. Sınıf  2. Sınıf
- 4) Eğitim Gördüğünüz Üniversite:  Kafkas Üniversitesi  Atatürk Üniversitesi  Bandırma Onyediy Eylül Üniversitesi
- 5) Yerleşim Yeriniz  Köy  İlçe  İl  Büyükşehir
- 6) Not Ortalamanız  2.00'den az  2.00-2.50 arası  2.51-3.00 arası  3.51 ve üzeri
- 7) Kullandığınız Uygulama:  Teams  BigBlueButton  Lms

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Lütfen aşağıdaki ifadelere katılma derecenizi belirtiniz.					

Uzaktan eğitim/Çevrimiçi (Online) ile ilgili aşağıda belirtilen önermelere katılma derecenizi belirtiniz.

		1	2	3	4	5
1	Uzaktan eğitim merkezimiz, ihtiyaç duyduğumda yeterli teknik destek sağlamaktadır.	1	2	3	4	5
2	Uzaktan eğitim merkezimiz, süreç başlangıcında sistemin kullanımıyla ilgili yeterli eğitim vermiştir.	1	2	3	4	5
3	Uzaktan eğitim sistem ve uygulamalarının kullanımı kolaydır.	1	2	3	4	5
4	Sistemin kullanılmasında (bağlantı, altyapı yetersizliği vb.) teknik problemler yaşadım.	1	2	3	4	5

5	Sistemin kullanımına alışmakta zorlandım.	1	2	3	4	5
6	Uzaktan öğrenme sürecinde ödevlerimi hazırlama ve ders materyallerini kullanmada sorun yaşamadım.	1	2	3	4	5
7	Üniversitemde kullanılan uzaktan öğrenme yazılımlarını nasıl kullanacağım konusunda gerekli bilgi ve beceriye sahibim.	1	2	3	4	5
8	Uzaktan öğrenme sürecinde alanımla ilgili internet kaynaklarımı daha etkili bir şekilde kullanmaya başladım.	1	2	3	4	5
9	Uzaktan öğrenme süreci bireysel gelişimime katkı sağladı.	1	2	3	4	5
10	Uzaktan eğitim ile dersi takip etmenin geleneksel yöntemlerden daha kolay olacağını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
11	Uzaktan eğitim kullanılarak ders anlatıldığında neyin nereden geldiğini daha iyi anlıyorum.	1	2	3	4	5
12	Uzaktan eğitim zamanımı daha verimli kullanmamı sağlamaktadır.	1	2	3	4	5
13	Uzaktan eğitim yolu ile anlatılan bir derste, geleneksel dersten daha iyi not alabileceğime inanıyorum.	1	2	3	4	5
14	Muhasebe ve finans derslerinde, uzaktan eğitim kullanımı eğitici ile iletişimimizi zorlaştırmaktadır.	1	2	3	4	5
15	Muhasebe ve finans derslerinde, video kayıtlarını geri alma imkânı dersi öğrenmeye faydalı olmaktadır.	1	2	3	4	5
16	Uzaktan eğitim kullanımı, muhasebe ve finans derslerini geleneksel yöntemlerden daha açık ve anlaşılır kılmaktadır.	1	2	3	4	5
17	Uzaktan eğitim ile muhasebe ve finans derslerinin daha akılda kalıcı olacağını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
18	Muhasebe ve finans derslerinde, uzaktan eğitim kullanımı bana ek iş yükü getirmektedir.	1	2	3	4	5
19	Uzaktan eğitim yolu ile anlatılan muhasebe ve finans derslerinde kullanılan materyaller yeterli düzeydedir.	1	2	3	4	5
20	Uzaktan eğitim ile muhasebe ve finans derslerinde, dijital ortamda kayıt ve işlemlerin yapılması bilgilerin daha kalıcı ve bütüncül olmasını sağlamaktadır.	1	2	3	4	5