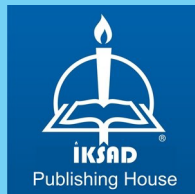




AKADEMİSYENLERİN UZAKTAN EĞİTİME YÖNELİK TUTUMLARI VE PSİKOLOJİK RAHATLIK DÜZEYLERİ

Prof. Dr. Oğuzhan ALTUNGÜL
Dr. Mesut BULUT

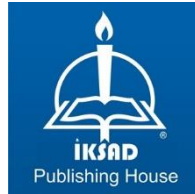


**AKADEMİSYENLERİN UZAKTAN EĞİTİME
YÖNELİK TUTUMLARI VE PSİKOLOJİK
RAHATLIK DÜZEYLERİ**

**Prof. Dr. Oğuzhan ALTUNGÜL
Dr. Mesut BULUT**

DOI: <https://dx.doi.org/10.5281/zenodo.14070280>

2024



Copyright © 2024 by iksad publishing house
All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, distributed or
transmitted in any form or by
any means, including photocopying, recording or other electronic or mechanical
methods, without the prior written permission of the publisher, except in the case of
brief quotations embodied in critical reviews and certain other noncommercial uses
permitted by copyright law. Institution of Economic Development and Social
Researches Publications®

(The Licence Number of Publicator: 2014/31220)

TÜRKİYE TR: +90 342 606 06 75

USA: +1 631 685 0 853

E mail: iksadyayinevi@gmail.com

www.iksadyayinevi.com

It is responsibility of the author to abide by the publishing ethics rules.

Iksad Publications – 2024©

ISBN: 978-625-367-915-6

Cover Design: İbrahim KAYA

November / 2024

Ankara / Türkiye

Size = 16x24 cm

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER.....	i
TABLolar LİSTESİ.....	iii
ÖNSÖZ.....	5
1. GİRİŞ.....	6
1.1. Uzaktan Eğitim.....	7
1.1.1. Uzaktan Eğitim Modelleri.....	9
1.1.1.1. Eş Zamanlı Eğitim Modeli.....	9
1.1.1.2. Eş Zamansız Eğitim Modeli.....	9
1.1.1.3. Karma Eğitim Modeli.....	10
1.1.2. Uzaktan Eğitim Teknolojileri.....	10
1.1.3. Uzaktan Eğitimin Yararları.....	11
1.1.4. Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları.....	11
1.1.5. Uzaktan Eğitim ile Geleneksel Eğitimin Karşılaştırılması.....	12
1.1.6. Etkili Bir Uzaktan Eğitimin İlkeleri.....	13
1.1.7. Dünyada Uzaktan Eğitim.....	13
1.1.8. Türkiye’de Uzaktan Eğitim.....	16
1.2. Psikolojik Rahatlık.....	21
1.2.1. Psikolojik Rahatlık Algısını Etkileyen Faktörler.....	25
1.2.2. Psikolojik Rahatlık Algısını Oluşturma.....	26
1.2.3. Psikolojik Rahatlık Algısının Sonuçları.....	26
2. GEREÇ ve YÖNTEM.....	29

2.1. Araştırmanın Amacı.....	29
2.2. Araştırmanın Konusu ve Önemi.....	29
2.3. Araştırma Yöntemi, Evreni ve Örneklemi.....	30
2.4. Veri Toplama Araçları.....	30
2.4.1. Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği.....	31
2.4.2. Psikolojik Rahatlık Ölçeği.....	31
2.5. Verilerin Elde Edilmesi.....	32
2.6. Verilerin Analizi.....	32
3. BULGULAR.....	32
3.1. Katılımcıların Kişisel Bilgilerine Ait Bulgular.....	32
3.2. Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeğinin Puanlarına İlişkin Bulgular.....	35
3.3. Psikolojik Rahatlık Ölçeğinin Puanlarına İlişkin Bulgular...	40
4. TARTIŞMA VE SONUÇ.....	47
5. KAYNAKLAR.....	56

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Spor Bilimlerinde Görev Yapan Akademisyenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımları.....	33
Tablo 2. Spor Bilimlerinde Görev Yapan Akademisyenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre Dağılımları.....	33
Tablo 3. Spor Bilimlerinde Görev Yapan Akademisyenlerin Yaş Değişkenine Göre Dağılımları.....	33
Tablo 4. Spor Bilimlerinde Görev Yapan Akademisyenlerin Kurumda Çalışma Süresi Değişkenine Göre Dağılımları.....	34
Tablo 5. Spor Bilimlerinde Görev Yapan Akademisyenlerin Akademik Unvan Değişkenine Göre Dağılımları.....	34
Tablo 6. Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği Normallik Testi Sonuçları.....	35
Tablo 7. Spor Bilimlerinde Görev Yapan Akademisyenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeğinin Genel Toplam Dağılımları.....	35
Tablo 8. Spor Bilimlerinde Görev Yapan Akademisyenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeğinin Cinsiyet Değişkenine Göre T Testi Analizi.....	36
Tablo 9. Spor Bilimlerinde Görev Yapan Akademisyenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeğinin Medeni Durum Değişkenine Göre T Testi Analizi.....	36
Tablo 10. Spor Bilimlerinde Görev Yapan Akademisyenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeğinin Yaş Değişkenine Göre Anova Testi Analizi.....	37
Tablo 11. Spor Bilimlerinde Görev Yapan Akademisyenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeğinin Kurumda Çalışma Süresi Değişkenine Göre Anova Testi Analizi.....	38
Tablo 12. Spor Bilimlerinde Görev Yapan Akademisyenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeğinin Akademik Unvan Değişkenine Göre Anova Testi Analizi.....	39
Tablo 13. Akademisyenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği ile Alt Boyut Puanlarına Göre Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları	40
Tablo 14. Psikolojik Rahatlık Ölçeği Normallik Testi Sonuçları.....	40

Tablo 15. Spor Bilimlerinde Görev Yapan Akademisyenlerin Psikolojik Rahatlık Ölçeğinin Genel Toplam Dağılımları.....	40
Tablo 16. Spor Bilimlerinde Görev Yapan Akademisyenlerin Psikolojik Rahatlık Ölçeğinin Cinsiyet Değişkenine Göre T Testi Analizi.....	41
Tablo 17. Spor Bilimlerinde Görev Yapan Akademisyenlerin Psikolojik Rahatlık Ölçeğinin Medeni Durum Değişkenine Göre T Testi Analizi	41
Tablo 18. Spor Bilimlerinde Görev Yapan Akademisyenlerin Psikolojik Rahatlık Ölçeğinin Yaş Değişkenine Göre Anova Testi Analizi.....	42
Tablo 19. Spor Bilimlerinde Görev Yapan Akademisyenlerin Psikolojik Rahatlık Ölçeğinin Kurumda Çalışma Süresi Değişkenine Göre Anova Testi Analizi.....	43
Tablo 20. Spor Bilimlerinde Görev Yapan Akademisyenlerin Psikolojik Rahatlık Ölçeğinin Akademik Unvan Değişkenine Göre Anova Testi Analizi.....	44
Tablo 21. Akademisyenlerin Akademik Psikolojik Rahatlık Ölçeği ile Alt Boyut Puanlarına Göre Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları.....	45
Tablo 22. Spor Bilimlerinde Görev Yapan Akademisyenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeğinin Psikolojik Rahatlık Ölçeğine Göre Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları.....	45
Tablo 23. Spor Bilimlerinde Görev Yapan Akademisyenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeğinin Psikolojik Rahatlık Ölçeğine Göre Linear Regresyon Analizi Sonuçları.....	45

ÖNSÖZ

Küreselleşme ve onun getirdiği dönüşüm pek çok iş alanını dijital ortama taşımıştır. Elbette eğitimin bu süreçten etkilenmemesi düşünülemez. Bu bağlamda klasik eğitim yöntemleri yerine online eğitim tercihleri de gündeme gelmiştir. Ancak dünyayı saran pandemi ve onun getirmiş olduğu yaşam gerekliliği online eğitimi tercih olmaktan çıkararak zorunluluk haline getirmiştir.

Bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden İlişkisel tarama modelinde kurgulanmıştır. Araştırmada, Spor Bilimleri Alanında Çalışan Akademisyenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarının Psikolojik Rahatlık Düzeylerine Etkisi araştırılmıştır. Araştırmanın evrenini üniversitelerin spor bilimleri fakültelerinde görev yapan 2382 akademisyen oluştururken örneklemini ise tesadüfi seçilen 410 akademisyen oluşturmaktadır.

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmacı tarafından hazırlanan, kişisel bilgi formu, ikinci bölümde “Uzaktan Eğitime Karşı Tutum Ölçeği”, Üçüncü bölümde ise “Psikolojik Rahatlık Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin yüzde ve frekans değerleri belirlenip, ikili gruplarda “Independent sample t-testi”, çoklu gruplarda “Tek yönlü varyans analizi (ANOVA)”, yapılmıştır, gruplar arası farklılıkların belirlenmesinde ise “Tukey” testinden yararlanılmıştır. İki ölçek arasındaki ilişki için “Pearson Korelasyon” testi ve ölçekler arası etki için ise “Linear Regresyon” testlerinin sonuçlarına bakılmıştır.

Spor bilimleri alanında görev yapan akademisyenler uzaktan eğitim süreci ile ilişkilendirildiğinde psikolojik rahatlık düzeylerinin pozitif yönde ancak çok fazla bir etkiye sahip olmadığı ve bu etkinin %3,6 oranında olduğu görülmektedir. Buna göre akademisyenlerin uzaktan eğitime karşı tutumları arttıkça psikolojik rahatlık düzeylerinin de artacağı gözlemlenmiştir. Akademisyenler uzaktan eğitim sürecini yeni tecrübe ettikleri için psikolojik rahatlık düzeylerinde çok fazla bir etki bırakmadığı şeklinde açıklanabilir. Akademisyenlerin psikolojik rahatlıkları uzaktan eğitim sürecinin yaygınlaşarak davranış biçimi haline alması ile doğru orantılı şekilde artabileceği öngörülmektedir.

1. GİRİŞ

İçinde yaşadığımız bilgi çağında, akademik kurumların toplumun gelişmesinde çok önemli bir rol oynadığı açıktır. İnsan kaynakları, herhangi bir kuruluştaki en önemli faktörlerden biri olarak kabul edilir, aynı zamanda akademik kurumların varlığının devam etmesi ve başarılı bir şekilde işletilmesi için de kritik öneme sahiptir. Birçok alanda olduğu gibi spor bilimleri alanındaki akademisyenlerde uzaktan eğitim modelinde ders işleme yöntemini kullanmak durumunda kalmıştır. Yaşanan pandemi döneminde Dünya’ da birçok ülkede eğitim ve öğretim alanında uzaktan eğitim sistemine geçilerek ilkökul, ortaokul, lise, üniversite ve lisansüstü birçok programda uzaktan eğitim sistemiyle dersler işlenmiştir, bunun yanı sıra birçok kurumda da seminerler, eğitimler, konferanslar vb. aktivitelerde yine uzaktan eğitim sistemi modeli uygulanmıştır. Teknolojinin hızla gelişim gösterdiği günümüz dünyasında, çoğu kurum ve kuruluşların dijital ortama taşındığını görülmektedir. Bu ortamdaki eğitim kurumları da hem gelişim göstermek adına hem de zorunlu sebeplerden dolayı kendini alıkoyamamıştır. Önceleri çok sık olmasa da bazı eğitim öğretim kurumlarında kullanılan online eğitimler, ülkemizde yaşanan pandemi süreciyle başlayıp depremler ile devam eden olumsuz durumlardan dolayı gelebileceği en üst seviyelere gelmiştir. Bununla birlikte eğitim öğretim kurumlarında teorik ve uygulama derslerinin yerini online eğitim olarak teorik ve uygulama dersler, ödevler, sınavlar ve bir çok eğitim faaliyetleri dijital ortamda verilmeye başlanmıştır. Bu bağlamda eğitim alanındaki teknolojik gelişmelerden ve eğitimin de uzaktan eğitimle verilmesinden kaynaklı eğitim kurumlarında görev alan öğretmenlerde ve akademisyenlerde psikolojik yönden bir etkilenme oluşmaya başlamıştır. Eğitim ve öğretimde yüzyüze verilen derslerde öğretmenlerin öğrencilerle karşılıklı bir çalışma ortamında olmalarından dolayı, alan hakimiyeti ve disiplin konusunda daha rahat bir tutum sergileyebildikleri için psikolojik olarak daha rahat olduklarını söyleyebiliriz. Ancak ülkemizde yaşanan olumsuz koşullardan dolayı eğitim süreci online eğitime döndükten sonra akademisyenlerin uzaktan eğitime olan tutumları hangi düzeyde olduğu ve bu tutumlarının psikolojik rahatlıklarını hangi düzeyde etkilediği, yüzyüze eğitimde alıştıkları rahat ortamı online eğitimde de bulabilecekler mi sorusu bilimde araştırılması gereken elzem durum haline gelmiştir ve akademisyenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları ile psikolojik rahatlık düzeylerinin birlikte ilişkilendirilmesi gerekli görülmüştür. Özet olarak bu çalışmada spor bilimleri alanında çalışan akademisyenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının psikolojik rahatlık

düzeylelerine etkisi ve literatüre katkı sağlayarak gelecekteki çalışmalara ışık tutması açısından önem arz etmektedir.

1.1. Uzaktan Eğitim

İnsanlar, ateşin kullanımıyla birlikte toprakla etkileşime geçmeye başladıkları zaman, teknoloji muazzam bir ilerleme kaydetmiştir. Ulaşım ve iletişim alanlarında gerçekleştirilen birçok yenilikle birlikte, teknoloji artık insan hayatının vazgeçilmez bir parçası haline gelmiştir. Bu alandaki çalışmalar hakkında bilgi sahibi olmak, günlük yaşamı daha da kolaylaştırabilir. Bu nedenle, teknolojinin eğitim-öğretim faaliyetleri içinde kullanılması büyük bir öneme sahiptir (1). Günümüzde dijitalleşme kavramı her alanda hayatımızı etkilediği apaçık ortadadır. 7’den 70’e insanoğlunun hayatının her noktasında etkin bir rol oynamaktadır. Öyle ki eğitimin vazgeçilmez unsuru haline gelmiştir. Dijital eğitimler, dijital sınavlar, dijital kitaplar, dijital ortamda hazırlanan bilimsel makaleler sayesinde eğitimde ve bilimde ilerlemeler kat edilmektedir (2).

Uzaktan eğitim; kişiye özel öğrenme araç ve gereçlerinin kullanıldığı, farklı yer ve zamanlarda planlanan, eğitici ve öğrenenin birbirinden uzaklaştırıldığı, bireyselleştirilmiş öğrenmenin vurgulandığı bir eğitim şeklidir. “Uzaktan eğitim, her öğretmenin öğrencilere danışmanlık yapmaktan, öğrenci performansını izlemekten, korumaktan ve öğrenmeyi göstermekten sorumlu olduğu, bir öğretmenler ekibi tarafından yürütülen sistematik bireysel çalışma organizasyonudur.” Aynı zamanda eğitimin danışmanlık yönüne de dikkat çeker. Özel eğitim kurumlarında ve öğrenci okullarında öğretmenlerin düzenli ve aralıklı denetimleri olmaksızın yürütülen, her düzeyde ve çeşitli öğrenme biçimlerini kapsayan bir eğitimidir. Ayrıca öğretim, öğretimi planlama ve organize etme yoluyla öğretimin faydalarını da içerir. Uzaktan eğitim kavramı daha kapsamlı bir perspektiften incelenerek yüz yüze eğitim ile uzaktan eğitim arasında bir bağlantı kurulmuştur (3). Başka bir tanıma göre, öğrenci ve öğretmenlerin öğretim etkinliklerini, iletişim teknolojilerini ve posta hizmetlerini farklı ortamlarda idame ettikleri bir eğitim sistemidir (4). United States Distance Learning Association (USDLA)’ın uzaktan eğitim ile ilgili tanımı şu şekildedir: " Uzak yerlerdeki öğrencilere eğitim vermek için uydu, video, ses, grafik, bilgi işlem ve multimedya teknolojileri gibi elektronik araçların kullanılmasıdır. USDLA, bu eğitim programında elektronik materyaller ile yazılı ve basılı materyallerin kullanılması gerektiğini

vurgulamaktadır. Uzaktan Eğitim: İki ana bölümden oluşur: öğretmen-katılımlı öğretim ve öğrenci-katılımlı öğrenme” (5). Literatürü araştırırsanız uzaktan eğitime benzer fakat birbirinden farklı ve uzaktan eğitim kavramları yerine kullanılan kavramlar bulabilirsiniz. Örnekler arasında açık eğitim, e-öğrenme, internette eğitim, sanal öğrenme, esnek öğrenme ve web tabanlı eğitim gibi terimler yer alır (6).

Özarslan’a göre uzaktan eğitimin tanımı dört unsuru içermektedir.

- Uzaktan eğitim, bir eğitim kurumu tarafından verilen örgün eğitimidir.
- Uzaktan eğitimde, öğretmenler ve öğrenciler farklı ortamlarda, farklı zamanlarda ve yerlerde bulunurlar.
- Uzaktan eğitim, eşzamanlı veya eşzamansız olabilir. İletişim teknolojisini kullanan öğrenciler ve öğretmenler arasındaki etkileşim önemlidir.
- Uzaktan eğitim, öğrenciler, öğretmenler ve eğitim kaynakları arasında uygun bağlantının kurulmasını gerektirir (7).

Uzaktan eğitimin nasıl ortaya çıktığı aşağıdaki şekilde sıralanabilir:

- Küreselleşmenin bir sonucu olarak sosyal ve ekonomik koşullardaki değişiklikler.
- Ekonomik koşullar değiştikçe kalifiye eleman ihtiyacı arttı.
- Bilgi, ekonomik anlamda emek ve sermayeden daha fazla öneme sahip olacaktır.
- BİT’in hızla gelişimi.
- Şirketler küresel değişimin koşullarına ayak uydurmak için çalışan eğitimine yatırım yapma ihtiyacı (8).

Bütün bu gereksinim ve değişimler ile 1892’ de Wisconsin Üniversitesi yayınladığı katalogta uzaktan eğitim kavramını ilk defa kullandığından bu zamana kadar ana hususlarında değişim olmamasına rağmen şekil olarak yoğun bir şekilde değişime uğramıştır (3). Uzaktan eğitim önceleri mevcut teknoloji ile mektup, radyo gibi araçlar kullanılarak yapılırken artık bilgisayarlar ve internet tabanlı araçlar kullanılarak senkron veya asenkron olarak farklı yöntemler kullanılarak uygulanabilmektedir. Mobil teknoloji ve aşırı hızlı internetin bireylerin yaşamına girmesi uzaktan eğitimin erişimini çok daha kolay hale getirmiştir. 21. yüzyılda uzaktan eğitimin hızlı gelişimini

sağlayan faktörler şunlardır (9):

- BİT'in yayılması.
- Kitle iletişim araçlarının toplumsal yaşamda daha etkin kullanımı.
- Sürekli eğitim ihtiyacı.
- Teknoloji geliştikçe yeni işler ortaya çıkması.
- Uzmanlık ihtiyacı.
 - Hizmet içi eğitim ile ilgili sorular.
 - Lisansüstü eğitim hakkında sorular.
- Ekonomik meseleler.
- Eğitim almada yaşanan sorunlar.
- Küreselleşme.
- Yabancı dil eğitiminin genişletilmesi.
- Bireyler arasında çeşitli öğrenme ihtiyaçları.
- Uzaktan eğitim, eğitim maliyetlerini azaltır.

1.1.1. Uzaktan Eğitim Modelleri

Üç iletişim türü grubuna dayalı uzaktan eğitim modellerini inceleme fırsatımız mümkündür. Bunlar senkron, asenkron ve karma eğitim modelleridir (10). Öğrenme ve öğretme sürecinde öğrenen ve öğretmenin anlık olarak iletişim kurabildiği modele senkron eğitim, bu iletişimin anlık olarak gerçekleşmediği modele ise asenkron eğitim denilir (11).

1.1.1.1. Eş Zamanlı Eğitim Modeli

Çevrimiçi eğitim, online eğitim ve senkron eğitim olarak da bilinen bu model, sınırlı öğrenme ve öğretim kaynaklarına rağmen bilginin elektroteknik yollarla öğrenenlere gecikmeden iletildiği eğitim modelidir. Öğrenciler ve öğretmenler de iki yönlü iletişim kurarlar. Bunun için iki yönlü iletişim araçları kullanılmaktadır. Telefon, bilgisayar vb., araçlar kullanılarak aynı anda ve çift yönlü olarak iletilir. Eşzamanlı uzaktan eğitim, öğrencilere anında geri bildirim alma ve gerçek zamanlı tartışma olanağı sağlayarak alan sorunlarını ortadan kaldırır (10).

1.1.1.2. Eş Zamansız Eğitim Modeli

Çevrimdışı veya eşzamansız eğitim olarak da bilinen bu modelde amaç,

öğrenenlerin önceden oluşturulmuş ve depolanmış bilgilere istedikleri yerde ve zamanda erişmelerini sağlamaktır. Bu öğretim modelinde öğrenme ve öğretme aynı anda gerçekleşmez. Öğretmenler ve öğrenciler aynı anda çevrimiçi olmak zorunda değildir. Öğrencilerin geri bildirim sağlarken bilgilerini düzenlemek için daha fazla zamanları olur (12). Eğitime herkes katılabilir. İletişim becerileri zayıf olan öğrencilerin derse katılma olasılığı daha yüksektir. Ayrıca, öğrenenler birçok kez kaynağa geri dönme fırsatına sahip olurlar. Ancak anında geri bildirim veremiyoruz. İleri düzey kurslar için uygun olmayabilir (10).

1.1.1.3. Karma Eğitim Modeli

Teknolojinin hızlı gelişimi ve teknolojik ilerlemeler, yüz yüze sınıflarda senkron ve asenkron uzaktan eğitim modellerinin kullanıldığı karma öğretim modellerinin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu öğrenme modelinde, öğrenciler internet üzerinden canlı derslere katılmakta ve e-posta listeleri, sohbet oturumları gibi platformlar aracılığıyla istedikleri zaman materyallere asenkron erişim sağlamaktadır. Ayrıca, verimli bir öğrenme deneyimi elde etmek amacıyla sınıf ortamında teknolojiyi etkili bir şekilde kullanmaktadırlar (13). Bu yaklaşım, öğrencilere esneklik ve özgürlük sunarak öğrenme sürecini kişiselleştirmelerine ve kendi hızlarında ilerlemelerine olanak tanır. İnternetin sağladığı bu etkileşimli ortamlar, öğrencilere zengin ve çeşitli öğrenme deneyimleri sunarak geleneksel sınıf ortamlarının ötesine geçmelerine olanak sağlar.

1.1.2. Uzaktan Eğitim Teknolojileri

Eşzamanlı, eşzamansız veya karma öğretim modelleri, kaçınılmaz bir şekilde iletişim ve etkileşim için teknolojiyi gerektirir. Hangi teknolojinin kullanılacağını belirlemede, öğretim modelinin yanı sıra öğrenenlerin bireysel özellikleri ve ihtiyaçları da önemli bir rol oynar. Teknoloji, zaman içinde geliştikçe uzaktan eğitim daha etkili hale gelmiştir (11). Moore ve Kearsley, uzaktan eğitimin başlangıcından bu yana kullanılan teknolojik gelişmeleri beş aşamaya ayırarak sıralamışlardır: telekomünikasyon, radyo ve televizyon, açık üniversiteler, video konferans ve İnternet/Web. Bu aşamalardaki ilerlemeler, uzaktan eğitimdeki etkileşimi ve erişimi önemli ölçüde arttırmış, öğrenme deneyimini zenginleştirmiştir. Bu nedenle, teknolojik gelişmelerin sürekli izlenmesi ve bu yeniliklerin eğitim modellerine entegre edilmesi, uzaktan eğitimdeki etkinliği artırmak için kritik bir faktördür (14).

1.1.3. Uzaktan Eğitimin Yararları

Kaya, uzaktan eğitimin yararlarını, insanlara çeşitli eğitim seçenekleri sunmak, fırsat eşitliğini sağlamak, yaygın eğitimi kolaylaştırmak, eğitim programlarına standartlar getirmek, eğitim maliyetlerini azaltmak, eğitim kalitesini yükseltmek, öğrencilere özgürlük sağlamak ve zengin bir eğitim ortamı sağlamak şeklinde tanımlanmıştır (3).

Uşun'un belirttiği gibi, uzaktan eğitim bir dizi önemli fayda sunmaktadır. Bu avantajlar arasında, öğrencilerin zamanla değişen, gelişen ve yaşam boyu sürekli bağımsız öğrenme ihtiyaçlarına cevap verebilme yeteneği bulunmaktadır. Ayrıca, gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin ulusal kalkınmasına katkıda bulunma potansiyeli vardır. Uzaktan eğitim, sürekli, yaşam boyu bağımsız öğrenmeyi etkinleştirebilir ve eğitime esneklik ile çeşitlilik getirebilir. Maliyetleri azaltma, alternatif ve çeşitli öğrenme ortamları sağlama, eğitim olanaklarını zaman ve mekândan bağımsız olarak sunma gibi avantajlar, uzaktan eğitimi öne çıkaran unsurlardır. Bu yöntem, kolaylıkla güncellenebilen ölçme ve değerlendirme araçları sunabilir, fırsat eşitliği yaratabilir ve iletilere ana kaynaktan erişim sağlama imkanı tanıyabilir. Ayrıca, uzaktan eğitim programları, eğitim programlarının standardizasyonuna katkıda bulunabilir, geleneksel eğitimi zenginleştirmeye yardımcı olabilir ve örgün veya yaygın her tür eğitimde kullanılabilir. Bu avantajlar, uzaktan eğitimin geniş bir yelpazede uygulanabilirliğini ve etkinliğini vurgular (15).

1.1.4. Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları

Aydemir'e göre insanların sosyal ilişki kuramamaları, teknik becerileri zayıf olanların yaşadıkları zorluklar, teorik bilgileri pratiğe dökme güçlüğü, gelişmiş altyapı ve internet bağlantısı ihtiyacı, sert bilgi sorunları, teknik konularda tam kesinlik eksikliği ve öğrencilerin yeniliklere olan ilgisi ile sınırlıdır. Uzaktan eğitimin sınırlamaları arasında, eğitim sürecinin her anının direnç göstermesi, çok fazla zaman ve çaba gerektirmesi yer alır (16). Tekinarslan ve Gürer ise sosyal iletişimin zayıfladığına, kendini yalnız hisseden öğrencilerin desteğe erişemeyebileceğine, teknik sorunlar nedeniyle ders kesintilerinin öğretmen ve öğrenciler için rahatsız edici olduğuna ve öğretmenlerin yoksunluk duygusuna sahip kişiler olduğuna işaret etmektedir. Sistem ayrıca verimsizliğe yol açabilecek birçok deneyimsiz kişiye sahiptir (6). Uşun, Uzaktan eğitimin bilişsel öğrenme davranışı için uygun olduğunu

ancak duygusal ya da psikomotor davranışın kazanılması için uygun olmadığını ve ne yazık ki uygulamalı derslerde kullanılamayacağını vurgulamaktadır. Öte yandan öz disiplini gelişmemiş, sosyalleşme imkanları kısıtlı, öğrenme güçlüğü gibi sorunları hemen çözemeyen öğrenciler için uzaktan eğitimin etkili bir yöntem olmadığına da dikkat çekmiştir. Olumsuz tarafı, süreçte kullanılan ekipmanların dağıtımında, erişiminde teknik zorluklar da ve sürecin verimliliğinde düşüklük olabilir (15).

Uzaktan eğitimin sınırlamalarından bazıları, personel eksikliği ve yetersiz altyapıyı içerir. Teknolojik gelişmelerin zamanında katkılarıyla birçok kısıtlamanın kaldırılabilceği söylenebilir. Uzaktan eğitimin sınırlamaları ele alınmasına rağmen, bu yöntem eğitim sisteminden tamamen çıkarılmamalıdır. Çünkü geleneksel eğitim modellerine erişimde zorluk çeken veya bu olanaklardan yeterince faydalanamayan birçok kişi, uzaktan eğitim sayesinde eğitim imkanlarından yararlanabilmektedir. Bu durum, eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak için önemli bir adımdır. Bilgiyi daha etkili bir şekilde iletebilmek, anlayabilmek ve öğrenmeyi görselleştirmek için çeşitli duysal yöntemleri kullanma gerekliliği ortaya çıkmaktadır (17). Bu nedenle, uzaktan eğitim, öğrencilere farklı öğrenme stillerine uygun bir öğrenme ortamı sunarak daha geniş bir öğrenci kitlesine erişim sağlayabilir. Bu yöntem, eğitimde çeşitliliği teşvik ederek herkesin öğrenme potansiyelini daha iyi değerlendirebilir.

1.1.5. Uzaktan Eğitim ile Geleneksel Eğitimin Karşılaştırılması

Uzaktan eğitim başlangıçta yaygın olarak bilinmiyordu ve geleneksel öğretime rakip olarak görülüyordu. Uzaktan eğitim dersi alan öğrencilerin başarısını geleneksel yöntemlerle ders alan öğrencilerle karşılaştırmak faydalı olmuştur. Oysa uzaktan eğitim, geleneksel eğitimi tamamlayan ve geleneksel eğitimle rekabet halinde olmayan bir eğitim sistemidir (3). Uşun, uzaktan eğitimin geleneksel eğitimden ayrılan temel özelliklerini şu şekilde belirtmiştir: Öğrenme hedefleri, içerik, yöntemler, sınavlar, yerler, zamanlar, yaşlardır. Uzaktan eğitim, geleneksel eğitimin ihtiyaçları karşılamada yeterli olmadığı ve geleneksel karşıtı değil tamamlayıcı bir tutum sağladığı durumlarda ortaya çıkmaktadır. Zaman, yer ve yaş kısıtlamaları nedeniyle geleneksel eğitim yoluyla eğitim hizmetlerine erişimde zorluk yaşayan bireyler, uzaktan eğitim yoluyla da eğitim hizmetlerine erişebilmektedir. Uzaktan eğitim kısıtlamaları başlığında da belirtildiği gibi, bu avantaja ek olarak, bireysel etkileşime izin verilmemesi, bireyin çevresine olan atfını olumsuz yönde

etkileyebilmektedir. Bu, uzaktan eğitimin verimliliğini olumsuz etkileyebilir. Ancak geleneksel eğitimde bireyler istedikleri gibi etkileşim kurmakta özgürdür (15).

1.1.6. Etkili Bir Uzaktan Eğitimin İlkeleri

Uzaktan eğitimin etkili olabilmesi için çeşitli ilkelerin yürürlükte olması gerekir. Bu ilkelerin dikkate alınmasının, yürütülen uzaktan eğitim faaliyetlerinin kalitesini ve verimliliğini olumlu yönde etkilediği gösterilmiştir. Uzaktan eğitim, geleneksel eğitimin yerine geçecek bir eğitim olarak değil, tamamlayıcı bir eğitim teknolojisi olarak görülmelidir. Kurs ekipmanları bir kurul tarafından hazırlanmalı ve belirli kriterler dikkate alınarak bir üst merci tarafından gözden geçirilmelidir. Dokümanlar ve basılı materyaller, öğretim materyali geliştirme ilkelerine göre hazırlanmalı ve öğrencilere düzenli kanallardan iletilmelidir. Radyo ve televizyon yayınları görsel-işitsel gelişim ilkelerine uygun olarak geliştirilmeli ve en uygun zaman ve tarihlerde yayınlanmalıdır. Yazılı ve basılı, işitsel ve görsel materyaller öğrenmeyi geliştirmek için birbirini tamamlamalıdır. Kaynak-alıcı etkileşimi ve işbirliğine dayalı öğrenme için iki yönlü etkileşim teknikleri kullanılmalıdır. Uzaktan eğitim programları sosyal, politik, kültürel ve ekonomik faktörler göz önünde bulundurularak tasarlanmalıdır. Aktarım bantlarından faydalanamayan öğrencileri teşvik etmek için video kayıt yöntemleri kullanılarak kayıt yapılmalı ve bireylerin öğrencilere ulaşması sağlanmalıdır (15). Uzaktan eğitimin etkili olabilmesi için geleneksel eğitimin bir çelişkisi olarak değil, onun bir tamamlayıcısı olarak görülmesi gerekir. Oluşturulacak mesleki komite ve organların desteği ile materyaller düzenli olarak geliştirilmeli ve ilgili materyal geliştirme ilkelerine uygun olarak öğrencilerin kullanımına sunulmalıdır. Uzaktan eğitimin etkinliği, bireyin tüm duyularına hitap eden materyallerle artırılmalıdır. Uzaktan eğitim kursları ayrıca sosyal, kültürel, ekonomik ve politik faktörleri de dikkate alınmalıdır. Ayrıca, tüm bireyler aynı ortamda yaşamıyor, bu nedenle dersler videoya kaydedilecek ve daha sonra aktarılacak şekilde tasarlanmalıdır (18).

1.1.7. Dünyada Uzaktan Eğitim

Dünyada teknolojinin gelişmesiyle birlikte zaman içerisinde tüm alanlarda değişimler meydana gelmiştir. Bu değişimlerden biri de eğitim alanıdır. Teknolojinin gelişmesiyle birlikte insanların yetenek ve ihtiyaçlarına

göre farklı eğitim yöntemleri ortaya çıkmıştır. Bunu yapmanın bir yolu, bireysel öğrenmeye dayalı uzaktan eğitimidir (11). İçinde yaşadığımız dünya sürekli değişmekte ve gelişmektedir. Dünyada var olan her toplum, dünya medeniyetine katkısını gelecek nesillere bırakmıştır. Bilim ve teknolojinin gelişmesiyle birlikte insan yaşamının her alanında değişimler ve gelişmeler olmuştur ve olmaya da devam edecektir. Araştırma konusu olan uzaktan eğitim kavramı bu değişim ve gelişime paralel olarak eğitim sektöründe de popülerlik kazanmaktadır. Uzaktan eğitim kavramı, eğitimi herkesin istediği zaman erişebileceği bir şeye dönüştürmeye başlamıştır. Zaman ve mekan kavramını ortadan kaldırır ve öğrencilere bireyselleştirilmiş öğrenme fırsatları sunar. Bu değişimin arkasında genel olarak halkın eğitime olan özlemi, eğitime ayrılması gereken büyük ekonomik bütçe ve bunu karşılamakta bireylerin güçlük çekmesi ve klasik öğretmen merkezli sistemden uzaklaşılması yatmaktadır. Uzaktan eğitim kavramının evrimi ile ilgili olarak çeşitli sınıflandırmalar elde edilebilir. Ancak kavram oluşturma sürecinde elde edilen verilere bakıldığında ortak bir görüşün olduğunu görebiliriz (18).

İşman, uzaktan eğitimin tarihsel gelişimini beş farklı aşamada ele almaktadır. Moore ve Kearsley'den farklı olarak İşman, uzaktan eğitim tarihinin ilk aşamasını mektup eğitiminden önce başlatır. Daha sonra mektup ile eğitim aşaması, tek taraflı radyo ve televizyon uygulamaları, çift taraflı radyo ve televizyon uygulamaları, uydu ve geleceğin teknolojisi aşamaları uzaktan eğitimin tarihini oluşturmaktadır (4). Uzaktan eğitimin gelişimine bakıldığında, eğitim teknolojileri alanındaki gelişimle paralellik gösterdiği söylenebilir (15). Böylece her saniye gelişen teknoloji eğitimde değerini kanıtlamış, klasik yöntemler teknolojik gelişmeler sonucu zaman içinde ortaya çıkan yeni yöntemlerle desteklenmiştir. İşman'a göre, mektupla uzaktan eğitimden önceki günlerde, öğretmenler ve öğrenciler arasında yüz yüze etkileşim yoktu. Bu süre zarfında öğrencilere materyaller posta yoluyla gönderilecek, öğrenciler materyalleri kendileri çalışacak, kendilerine gönderilen sınav sorularını cevaplayarak öğretmene posta ile geri gönderecek ve öğretmen sınav sorularını aldıktan sonra değerlendirecektir (4). Dünyanın ilk mektup tabanlı uzaktan eğitim kanıtı 1728'de İsveç'te bulundu. 20 Mart 1728'de Boston Gazetesi'ne stenografi eğitimi verileceği ilan edildi (15). 1833'te bir İsveç gazetesinde, kompozisyon alanında uzaktan eğitim kursu için bir ilan yayınladı. Ancak bu ilanlarda çift yönlü iletişimden veya herhangi bir dereceden bahsedilmiyor. 1836'da İngiltere'deki Londra Üniversitesi'nde dış sınav çalışması yapıldı (4). Stenograf Isaac Pitman 1840'ta mektup

ile stenografi öğretmeye başladı. Öğrencilere İncil'den kısa pasajları stenoyla yazmaları öğretildi ve bu pasajları not vermesi için Pitman'a geri vermeleri istendi (15). 1843'te Phonographic Correspondance Society tarafından benzer bir çalışma düzenlendi. Mektupla uzaktan eğitim, İsveç, Amerika Birleşik Devletleri, Almanya, Birleşik Krallık, Fransa, Danimarka, Hollanda, Malezya, Zambiya, Nijerya dahil olmak üzere geniş coğrafi bölgelerde zaman içinde bu şekilde ortaya çıkan ilk örnektir. Teknoloji geliştikçe, radyo ve televizyon sistemleri mektupla uzaktan eğitimin kullanımına dahil edilmiştir. Bu gelişme ile birlikte mektupla uzaktan eğitim kavramı yerini uzaktan eğitim kavramına bırakmıştır. Amerika Birleşik Devletleri'nde, St. Joseph's College 1912'de ilk yayın lisansını aldı ve radyo aracılığıyla uzaktan eğitime başladı. Daha sonra birçok eğitim kurumu lisans başvurusunda bulundu ve 1920'lerde uzaktan eğitim kurumları tarafından 176 radyo istasyonu kuruldu. Radyo, 1920'lerin ortalarında İngiltere'de, 1929'da Çin'de, 1930'da Kanada'da, 1947'de Kolombiya'da ve 1949'da Hindistan'da uzaktan eğitim için kullanılmaya başlandı (4). Televizyon teknolojisi radyodan sonra icat edilmiş ve eğitimde kullanılan teknolojilerden biridir. Televizyon ilk kez 1932'den 1937'ye kadar Amerika Birleşik Devletleri'ndeki Iowa Üniversitesi'nde eğitimde kullanıldı (15). Televizyonun eğitim yayıncılığında kullanımı 1953 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nde başlamıştır. Birleşik Krallık 1957'de, Japonya 1961'de, Fransa 1966'da ve Kanada 1980'de uzaktan eğitim için televizyon kullanmaya başladı. Ayrıca dünyada birçok ülke uzaktan eğitim için televizyon teknolojisini kullanmaktadır (4). Eğitimde radyo kullanımının mektupla uzaktan eğitim etkinliklerine harcanan zamandan tasarruf sağladığı söylenebilir. Posta hizmeti, öğretmenler ve öğrenciler arasındaki her etkileşime dahil olduğundan, uzaktan eğitim süreci uzun olabilir. Öğretmen ve öğrencilerin yüz yüze iletişim kuramaması bu dönemin belki de en belirgin eksikliklerinden biridir. Televizyon da zaman içinde gelişerek uzaktan eğitimde önemli bir teknoloji haline gelmiştir. Uzaktan eğitimde öğrenciler ve öğretmenlerin birbirleriyle etkileşimde yaşadıkları zorluklar, video konferans sistemlerinin uzaktan eğitim faaliyetlerine dahil edilmesiyle çözülmüştür. Öğrenciler artık uzaktan eğitim etkinlikleri sırasında öğretmenlerle sesli veya görüntülü olarak yüz yüze iletişim kurabiliyor ve öğretmenler öğrencilere anında geri bildirim sağlayabiliyor. İşman, video konferans teknolojisinin uzaktan eğitime yansımaları iki aşamada ele alır. Bunlar sesli konferans aramaları ve video konferans aramalarıdır. Sesli telekonferans ilk olarak 1970 yılında Wisconsin Üniversitesi'nde, video telekonferans ise ilk olarak Amerika Birleşik Devletleri'ndeki Ulusal Teknoloji

Enstitüsü'nde kullanıldı. Telekonferans teknolojisi, 1960'tan 1995'e kadar uzaktan eğitim için yaygın olarak kullanıldı. Dünyadaki birçok ülke, uzaktan eğitim ve diğer teknolojiler için video konferans sistemlerini kullanıyor. Ağustos 1981 uzaktan eğitim için bir başka dönüm noktasıydı. IBM'in ilk bireysel bilgisayarı bugün duyuruldu. Zaman içinde şirketlerin rekabet ortamı yaratmasıyla bilgisayarlar ucuzladı ve birçok öğrenci bilgisayar sahipliği kursları almaya başladı. Bu bilgisayar konferans sistemi 1988 yılında ABD'nin Illinois eyaletindeki ortaokul öğrencileri tarafından kullanıldı. 1980'lerde bilgisayar tabanlı uzaktan eğitimi başlatan bir başka ülke de Japonya'dır. Bilgisayar tabanlı bir uzaktan eğitim faaliyetinin bir başka örneği de İngiltere Açık Üniversitesi tarafından gerçekleştirilmiştir. Bilgisayar destekli uzaktan eğitim sistemine ek olarak, bilgisayar kullanılarak uzaktan eğitim de kullanılacaktır. Bu model öğretmen-öğrenci iletişimini hızlandırdı. 1982'den beri bilgisayar tabanlı uzaktan eğitim tüm dünyada popüler hale geldi. Gelişen teknolojinin eğitime katkısı sayesinde artık üniversitelerde iletişim teknolojilerini içeren uzaktan eğitim dersleri verilmeye başlanmıştır (4).

1.1.8. Türkiye'de Uzaktan Eğitim

Eğitimde, uzaktan eğitime artan küresel ilgi Türkiye'yi de etkilemektedir. Ancak uzaktan eğitim Türkiye'de yaklaşık 40 yıldır kavramsal olarak tartışılmaktadır (19). 1927'deki bir konferansta, okuryazarlığı geliştirmek için posta yoluyla uzaktan eğitim sunulması önerildi. 1956'da Ankara Adliyesi Hukuk Fakültesi bankacılara posta yoluyla hizmet içi eğitim vermeye başladı. Bu girişime cevaben Milli Eğitim Bakanlığı Harf Eğitimi Merkezi ile Mesleki ve Teknik Eğitim Bakan Yardımcılığı teknik dersleri vermeye başlamıştır (20). Çabaların ardından 1981 yılında Anadolu Üniversitesi bünyesinde Açık Öğretim Fakültesi açılmış ve 1982 yılında resmi olarak faaliyetlerine başlamıştır (21). Anadolu Üniversitesi'nin yanı sıra birçok devlet ve vakıf üniversitesi de açık fakülteler ve uzaktan eğitim merkezleri aracılığıyla uzaktan eğitim vermektedir. Milli Eğitim Bakanlığı da öğrencilerin öğrenmesini desteklemek ve mevcut duruma cevap verebilmek için öğretmenlere hizmet içi eğitim sağlamak amacıyla EBA üzerinden uzaktan eğitim kursları başlatmıştır. Özellikle pandemi sürecinde 2020 yılı Mart ayından itibaren okullarda sürdürülen yüz yüze dersler geçici olarak EBA internet sitesi, EBA TV kanalı ve çeşitli video konferans sistemleri üzerinden yürütülmektedir. 2020-2021 öğretim yılında, bazı sınıf grupları için yüz yüze sınıflar aşamalı olarak yeniden başlatılırken, bazı sınıflar EBA aracılığıyla uzaktan

yürütüldü. 18. yüzyıldan günümüze kadar Türkiye'de ve dünyada uzaktan eğitim için çok farklı model ve teknolojiler geliştirilmiştir. Uzaktan eğitim, baskıdan internet teknolojisine kadar zaman içinde hızla değişti. Değişen uzaktan eğitim modellerinde teknolojinin etkisi de çok büyüktür (11). İşman'a göre, Türkiye'deki uzaktan eğitimin tarihsel süreci üç aşamaya ayırmıştır. Bu aşamalar: Kavramsallaştırma süreci, posta yoluyla eğitim süreci, iletişim teknolojiyi kullanma süreci (4).

Dünyada 300 yıllık bir geçmişe sahip olan uzaktan eğitimin maalesef Türkiye'de uzun bir geçmişi yoktur (6). John Dewey, 1924 Öğretmen Eğitim Raporu ile birlikte öğretmenlerin posta yoluyla uzaktan eğitimini önermiştir. Ülkemizde uzaktan eğitim kavramı bu şekilde tanıtılmıştır. 1927'de Milli Eğitim Bakanı Mustafa Naci ve Milli Eğitimin Müdürleri okur-yazarlığı artırmak için "Muharebe Yoluyla Tedrisat" uygulamasını önerdiler. Yeni Türk alfabesinin kullanılmaya başlanmasının ardından bir an önce yeni alfabeyle okuryazarlığı artırmaya yönelik tedbirler, uzaktan eğitim alanında atılan ilk adım oldu (4). Uzaktan eğitim faaliyetleri dünyada ilk olarak 1728 yılında keşfedilmiş ancak ne yazık ki Türkiye'de ancak 1928 yılında tartışma konusu olmuştur. Bu açıdan Türkiye'nin uzaktan eğitimde geri kaldığı söylenebilir. Birinci Dünya Savaşı öncesi ve sonrasında ülkemizde yaşanan zorlu süreçler de bu gecikmelerde etkili olmuştur. Uzaktan eğitim faaliyetleri geç bir başlangıçtı ancak bu noktada kavrama sürecinin büyük etkisi olduğu söylenebilir. 1941'de oluşturulan "Ziraat Takvimi" ilk eğitim programıydı ve tarımla ilgili teknik bilgileri içeriyordu. 10-15 dakika boyunca birkaç kez işlenen içerik radyoda halka gösterildi. Bu içerik daha sonra "Evin Saati" gibi eğitime muhtaç kadınlara yönelik programlara taşınmıştır (19). 1950'li yıllarda ülkemizde ilk uzaktan eğitim uygulaması başlamıştır (15). 1952 yılında İstanbul'da tarım ve hayvancılık üzerine radyo ile uzaktan eğitim yayınına başlanmıştır (4). 1953 yılı ülkemizde uzaktan eğitim uygulamasında bir dönüm noktası olmuştur. Uzaktan eğitim faaliyetlerini sistematik olarak yürüten ilk kurum olan FONO kuruldu. FONO'da verilen eğitimin ardından öğrencilerden de ölçme ve değerlendirme yapmaları istenmiş ve öğrencilerden alınan notlara göre belge oluşturulmuştur. 1954 yılında Tarım Bakanlığı ve Radyo Dairesi'nin ortaklaşa düzenlediği Köy Saati programı gerçekleştirildi (19). 1955 yılına kadar uygulanan uzaktan eğitim faaliyetleri, Türkiye'de uzaktan eğitimin ilk aşamasına denk gelse de bu aşamada ağırlıklı olarak uzaktan eğitim ele alınmış ve uzaktan eğitim faaliyetleri genellikle bilgi verme amaçlı yürütülmüş ve bilgi verme amacını yerine getirmemiştir. Ancak FONO eğitim kurumlarının

kurulması ile ülkemizde uzaktan eğitimin gelişimi bir adım daha ileri gitmiştir. Ülkemizde radyonun icadı ve kullanımı zamanla bilgi radyoculuğunun ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu, dünya çapında uzaktan eğitim faaliyetlerinin ikinci aşamasında görsel-işitsel yardımcılarının kullanıldığı uzaktan eğitim aşamasına geçişin ilk örneğidir. Ankara Üniversitesi Banka Hukuku Fakültesi ile Ticaret Hukuku Enstitüsü'nün 1956 yılında banka memurlarına yönelik mektupla hizmet içi eğitimleri ülkemizde mektupla eğitim faaliyetlerinin ikinci aşamasına geçiş olmuştur. 1958 yılında Milli Eğitim Bakanlığı dışarıdan okuldan mezun olmak isteyenlere hazırlık kursları vermek için Mektupla Öğretim Merkezi'ni kurdu. Milli Eğitim Bakanlığı, 1961 yılında mesleki ve teknik eğitim vermek üzere Mektupla Öğretim Merkezini kurmuştur. Bu girişim, Türkiye'deki uzaktan eğitim etkinliklerinin ilk tam ölçekli denemesidir. 1962'de daha sonra Film Radyo-Grafik Merkezi adını alacak bir radyo eğitim birimi kuruldu. 1964 yılında Türkiye Radyo ve Televizyon Kurumu (TRT) bünyesinde kurulan radyo eğitim yayın dönemine başlamıştır. 1966 yılında, bireylerin eğitime erişimini sağlamak, acil işgücü taleplerini karşılamak ve üniversite öğrencilerinin yoğunlaşmasını azaltmak amacıyla Mektupla Öğretim ve Teknik Yayınlar Genel Müdürlüğü kurulmuştur. 1973 yılında Eskişehir İktisadi ve Ticaret Akademisi ülkemizde uzaktan eğitimin kullanılması konusunda büyük ilerleme kaydetmiştir. EİTİA bünyesinde kurulan Televizyon Eğitimi Enstitüsü ilerleyen yıllarda Anadolu Üniversitesi'nin uzaktan eğitim faaliyetlerine öncülük etmiştir. Yine EİTİA çerçevesinde düzenlenen ulusal ve uluslararası konferans ve sempozyumlar ülkemizdeki uzaktan eğitim faaliyetlerinin köklü bir dönüşüme uğramasına katkı sağlamıştır. 1974 yılında yükseköğretimin işlevi Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Mektupla Öğretim Merkezi'ne verilmiş ve bünyesinde bir mesleki ve teknik eğitim mektupla öğretim okulu açılmıştır. Aynı yıl YAYKUR adında, Yaygın Yüksek Öğretim Kurumu (YAYKUR) kurularak üniversite düzeyinde uzaktan eğitim faaliyetlerine başlanmıştır. 1974 yılındaki bir diğer önemli gelişme de Deneme Yüksek Öğretmen Okulu'nun açılmasıdır. Kısa süreli bir çaba olsa da Türkiye'de uzaktan eğitim konusunda deneyim kazanmak önemlidir (19). Ülkemizde uzaktan eğitimin ikinci aşaması, fikirlerin çiçek açmaya başladığı bir dönem olarak kabul edilebilir. Bu dönemde düşünmenin yerini eylemin aldığı, sözlü ve yazılı uzaktan eğitim etkinliklerinin başladığı söylenebilir. Ayrıca devam eden teknolojik gelişmelerin uzaktan eğitim sürecini etkilediğini ve ülkemizin de bu gelişmeleri yakalayarak eğitim sistemimize entegre ettiğini söyleyebiliriz. 1976 yılında ülkemizde uzaktan eğitimin üçüncü aşaması başlamış, görsel ve işitsel araçlar yaygınlaşmıştır. Bu yıl eğitim yayınına

YAYKUR'un uzaktan televizyon etkinliği de eklendi. 1978 yılında yapılan eğitim uygulamalarına ilişkin bir rapor hazırlanarak dönemin hükümetine sunulmuştur. Bu rapor Açıköğretim Fakültesi'nin kurulmasına temel oldu. 1980'li ve 1990'lı yıllarda Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Radyo Televizyon Okulu örgün eğitimi desteklemiş ve isteyen herkese yaygın eğitim olanağı sağlamıştır. 1981 yılında yürürlüğe giren 2547 sayılı Kanunun 5. ve 12. maddeleri, Türk üniversitelerine sürekli ve açık öğretim yapma hakkını yasal olarak tanımıştır. 1982 yılında 41 sayılı Kararname ile Anadolu Üniversitesi'ne Türk üniversitelerine sürekli ve açık öğretim yapma görevi verilmiştir. Anadolu Üniversitesi, Batı Avrupa'da uzaktan eğitim faaliyetlerine 1986 yılında sınırlar ötesinde eğitim ve öğretim faaliyetlerinde fırsat eşitliği sağlamak amacıyla başlamıştır. Bilgisayar Destekli Eğitim Birimi (BDE), 1989 yılında Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi bünyesinde kurulmuş olup, daha sonra Eğitim Teknolojileri Araştırma ve Geliştirme (ÖTAG) adını almıştır. 1991 yılında, Fırat Üniversitesi ilk uzaktan eğitim başvurusunu e-posta ile yaptı ve daha sonra televizyonla 1992 yılında kurulan Fırat TV aracılığıyla kurslar düzenledi. Milli Eğitim Bakanlığı, Sinema, Radyo ve Televizyon Öğretimi Başkanlığı'nın başkanlığında 1992 yılında Açık Öğretim Lisesi'ni kurmuştur. 1993 yılında Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi yeniden yapılanmış ve bu süreçte Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı kurulmuştur. 1995 yılında Fırat Üniversitesi bilgisayar sistemleri Teknolojisi derslerini kayıt altına almış, daha sonra bu dersleri katılımcıların dersleri tekrar edebilmeleri için yeniden yayınlamış ve Milli Eğitim Bakanlığı'ndaki 132 öğretmenin hizmet içi eğitimleri için uzaktan eğitim sağlamıştır (19). Ülkemizin üçüncü aşaması, genel olarak televizyonun uzaktan eğitim için kullanılması, üniversitelerin uzaktan eğitim için kredi açması, Anadolu Üniversitesi'nde Açıköğretim Fakültesi'nin kurulması ve bu döneme Fırat Üniversitesi'nin katkı sağlaması gibi önemli kilometre taşlarıyla işaretlenmektedir. Türkiye'de uzaktan eğitimin son dönemi olan bilgisayarlı yazışmalı eğitim çağı, uzaktan eğitimin hayatımıza etkisinin arttığı bir dönem olarak nitelendirilebilir. 1996'da Bilkent Üniversitesi bazı ABD derslerini video konferans yoluyla öğretme girişiminde bulundu. Aynı yıl Orta Doğu Teknik Üniversitesi (ODTÜ), bilgisayar bilimleri bölümü aracılığıyla internet üzerinden uzaktan eğitim uygulamasına başlamıştır. İstanbul Teknik Üniversitesi'nde (İTÜ) Uzaktan Eğitim Merkezi'nin (UZEM) kurulmasıyla uzaktan eğitim ve teknoloji temelli eğitim faaliyetleri yürüttü. Bu yılın bir diğer önemli hamlesi de Anadolu Üniversitesi'nin uzaktan eğitim veren üniversiteler arasında öğrenci sayısı en yüksek mega üniversiteler listesine girmesi oldu. 1997 yılında Milli Eğitim Bakanlığı, uygun öğrencilere uzaktan

eğitim olanakları sağlamak için bir açık ilköğretim okulu kurdu. Aynı yıl açık öğretim için bir meslek yüksekokulu kurulmuştur. TÜBİTAK-Bilten UE'nin fizibilite çalışması ve raporu bu yılki bir diğer önemli gelişmedir. 1998 yılında Anadolu Üniversitesi ile Ahmet Yesevi Üniversitesi arasında telekonferans ile uzaktan ders sunumu yapılmıştır. ODTÜ'nün IDE-A (Internet-Based Education Asenkron) projesi kapsamında bilişim teknolojileri sertifika programını hayata geçirmiştir. 1999 yılında ODTÜ'de ilk akademik bilişim konferansı düzenlendi. Üniversitelerarası İletişim ve Bilgi Teknolojilerine Dayalı Uzaktan Eğitime İlişkin Yönetmelik 14 Aralık 1999 tarih ve 23906 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanarak Bilgisayar Bilişim Komisyonu kurulmuştur. Üniversitelerin bağımsız programlar açmasına da izin verilir. Düzenleme sonrası araştırmaların bir sonucu olarak Fırat Üniversitesi, robotik kurslarını çevrimiçi hale getirdi. Diğer üniversite öğrencileri de bu kursu çevrimiçi olarak almaktaydı. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü uzaktan eğitim anabilim dalı ortaklığında Türkiye'nin ilk uzaktan eğitim yüksek lisans programı açıldı. 2000 yılında ilk uzaktan eğitim dergisi olan Turkish Online Journal of Distance Education (TOJDE), Prof. Dr. Uğur Demiray tarafından kurulmuş ve editör olarak yayın faaliyetlerine başlamıştır. İstanbul Bilgi Üniversitesi, Türkiye'de internet tabanlı uzaktan eğitim sistemini başlatan ilk özel üniversitedir. Sakarya Üniversitesi, IBM ile yaptığı iş birliği kapsamında web tabanlı uzaktan eğitim uygulamasını da hayata geçirdi. 2001 yılında AB düzenlemeleri kapsamında kurslar/programlar açılmaya başlandı. Türkiye'nin ilk internet tabanlı önlisans programı Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi'nde açıldı. Ahmet Yesevi Üniversitesi Uzaktan Eğitim Bölümü, Türk dünyası için online interaktif bir uzaktan eğitim etkinliği başlatma kararı aldı. Bu nedenle 2002-2003 yıllarında Türkistan Uzaktan Eğitim Fakültesi'nde bu faaliyetler başlamıştır. 2002 yılında Prof. Dr. Aytekin İşman'ın editörlüğünü yaptığı Türkçe Çevrimiçi Öğretimde Teknoloji Dergisi'ni (TOJET) yayımlayarak yayın faaliyetlerine başlamıştır. 2005 yılında YÖK, uzaktan eğitim için bir komite kurdu. 2006 yılında Anadolu Üniversitesi Uzaktan Eğitim Fakültesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde ilk uzaktan eğitim doktora programı açılmıştır. Anadolu Üniversitesi Türkiye Uzaktan Eğitim Akreditasyon Programı 2007-2008 öğretim yılında başlatılmıştır. 2009 yılında İstanbul Üniversitesi (İÜ) bünyesinde uzaktan eğitim programı, 2011 yılında ise Uzaktan Eğitim Fakültesi (AUZEF) aracılığıyla açık öğretim programı açılmıştır. Atatürk Üniversitesi Uzaktan Eğitim Uygulamalı Araştırma Merkezi (ATAUZEM) 2009 yılında kurulmuştur. İstanbul Üniversitesi Uzaktan Eğitim Fakültesini 2010 yılında kurmuştur. Bu yılki diğer önemli gelişmeler arasında Atatürk Üniversitesi

tarafından Açık Öğretim Fakültesi'nin ve İstanbul Üniversitesi tarafından Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi'nin kurulması yer alıyor. 2011 yılında 25 Şubat 2011 tarihli Torba Yasası'nın 44. ve 46. maddeleri ile uzaktan eğitim yasallaştırılmıştır. 2012 yılında İstanbul Üniversitesi'nde uzaktan eğitimde ulusal meseleler çalıştayı düzenlendi. 2013 ve sonrasında Anadolu Üniversitesi : Atademix, çok çeşitli açık online ders uygulamalarını hayata geçirdi. 2014 yılında Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı bünyesinde Türkiye'de ilk uzaktan çevrimiçi tezsiz yüksek lisans programı açılmıştır. Aynı yıl YÖK, üniversitelerde uzaktan eğitime ilişkin usul ve esasları belirledi. 2015 yılında Prof. Dr. Gülsün Kurabacak'ın editörlüğünü yaptığı Açık Öğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi'ni (AUAD) yayınlamaya başlamıştır. 2015 yılında Üniversitelerarası Komisyon açık ve uzaktan eğitimi özel bir konu olarak tanımlamıştır. 2016 yılında bu alandaki Türkçe kavram karmaşasını gidermek için Anadolu Üniversitesi'nde uzaktan eğitim sözlüğü oluşturulmuştur (19). Genel olarak ülkemizde uzaktan eğitim ile ilgili dönemler şöyledir:

1. Dönem uzaktan eğitimin fikir aşamasına başlar, 2. Dönem yazılı ve sözlü uzaktan eğitimi destekleyen etkinliklere başlar ve 3. Dönem yazılı ve sözlü uzaktan eğitim için görsel yardımcıları öğretim materyallerinin geliştirilmesine başlar ve tamamlanır. Modern teknoloji faaliyetleri bilgi sistemleri kullanılarak yürütülmektedir. Uzaktan eğitim faaliyetlerinin başlatılmasıyla ilgili olarak, alınan bilgilere göre Türkiye, ilk faz dışında diğer ülkelerle paralel bir gelişim gösteriyor. Özellikle son gelişmelerle birlikte uzaktan eğitimin eğitim sisteminde ayrılmaz bir yer tuttuğu söylenebilir. Bireyler için eğitim fırsat eşitliğinin sağlanması, eğitim faaliyetlerinin zaman ve mekandan bağımsız olarak yapılabilmesi gibi nedenlerle uzaktan eğitim sistemlerinin kullanımının daha da yaygınlaşması ihtimali bulunmaktadır. Günümüzde küresel bir tehdit haline gelen koronavirüs salgını, uzaktan eğitimin önemini tüm dünya için gözler önüne seriyor (18).

1.2. Psikolojik Rahatlık

Psikolojik rahatlık algısı, alan yazınında son zamanlarda öne çıkan bir kavramdır ve Edmondson tarafından ortaya atılmıştır (22). Bu kavramın Türkçe çevirilerde psikolojik güvenlik ya da esenlik olarak da kullanıldığı ortaya çıkmıştır (23). Bu kavram, bireylerin bir iş ortamında hissettikleri güvenden, açıklık ve dürüstlükten kaynaklanan bir psikolojik huzur durumunu ifade eder.

Edmondson'a göre, psikolojik rahatlık algısı, bir organizasyon içinde hata yapma ve öğrenme süreçlerini destekleyerek inovasyon ve gelişimi teşvik edebilir. Bu bağlamda, psikolojik rahatlık algısı, iş ortamlarında etkili iletişimi, öğrenmeyi ve işbirliğini teşvik eden önemli bir faktör olarak öne çıkmaktadır (24). Yener ise bireylerin herhangi bir konuda yorum yapma, soru sorma, geri bildirimde bulunma, rahatsız edici durumları veya hataları ifade etme gibi psikolojik sağlık algılarını olumlu ya da olumsuz etkileyen tepkiler vermesini önermektedir (23). Samra ve ark., ruh sağlığı olgusundan bahsederken, çalışanların ihmal, dikkatsizlik veya bilinçli davranışları sonucu ruh sağlığı ve sağlıklı çalışma alanlarını tanımlamış, sağlığın bozulmaması için oluşturulmuş çalışma alanı olarak tanımlamıştır. Kanada gibi bazı ülkelerde, iş ortamında çalışanların yararına ruh sağlığını ve esenliğini korumanın eşit derecede önemli olduğu, ancak aynı zamanda akıl hastalığından kaynaklanan rahatsızlığın da nedeni olduğu kabul edilmektedir (25). Psikolojik rahatlık algıları bireyler tarafından kavram olarak değil, kurumun tüm üyeleri tarafından hissedilen ve paylaşılan genel algılar olarak kabul edilmektedir (26). Psikolojik rahatlık algıları, bir organizasyon içindeki stres olgusunun etkileriyle ilgilidir. Stres, bireyin dış dünyadan gelen uyarılara karşı kontrolsüz tepkisi olarak tanımlanmaktadır. Bir stresör, bu tepkiyi tetikleyen bir uyarıcıdır. Diğer bir deyişle stres, kişinin çalıştığı örgüt içinde maruz kaldığı çalışma koşulları sonucunda vücutta belirli biyokimyasal salgıların oluşması, bireyin ruhsal ve fiziksel olarak etkilenmesine neden olması olarak tanımlanmaktadır (27). Bir noktada, psikolojik rahatlık algıları, çalışma ortamının iç huzurunu yansıtır (28). Algılanan psikolojik rahatlık, bireyin çalıştığı kurumda aldığı risklerin olumlu sonuçlara yol açacağına olan güveni, kendi başarısızlıkları olduğuna ve bu hataların aşılanmayacağına veya cezalandırılmayacağına olan inancıdır (29). Aynı zamanda, psikolojik rahatlık algılarının, bireylerin durumla ilgili algıladıkları değişikliklerden kaynaklanan belirsizlik nedeniyle daha az risk altında hissetmeleri ile ilişkili olduğu söylenmektedir (30). İşletmede psikolojik rahatlık algısı daha yüksek olan çalışanlar daha az stresli, kendilerini daha değerli ve saygın hissediyor ve buna bağlı olarak daha rahat ve özgüvenli oldukları söylenmektedir (31, 32, 33). Psikolojik rahatlık olgusunun etkili bir şekilde var olduğu örgütlerde, çalışanlar olumlu bir duruş sergileyebilmekte, özeleştiriyi yapabilmekte ve karşılaşılan sorunları rahatlıkla ifade edebilmektedir (34). Bu bağlamda, çalışanlar, iş ortamlarında kendilerini güvende hissetmenin getirdiği avantajlarla, açık iletişim ve işbirliği kültürünü geliştirebilirler. Psikolojik rahatlık, bireylerin fikirlerini özgürce ifade etmelerini ve önerilerini çekinmeden ortaya koymalarını sağlayarak, yaratıcılığı ve inovasyonu teşvik

edebilir. Bu olgu, örgüt içinde etkili bir iletişim ortamının oluşturulmasına katkıda bulunabilir ve çalışanların işleriyle ilgili görüşlerini paylaşmalarını destekleyebilir. Organizasyondaki tüm çalışanlar, gerektiğinde birbirlerini kabul eden, saygı duyan ve önemseyen olumlu bir tutuma sahiptir. Bu, kuruluş içindeki stresi ve çatışmayı en aza indirir ve riski ve deneyleri artırır (35). Psikolojik rahatlığı yüksek olan çalışanlar, hata yapmaktan daha az korkarlar ve örgüt içinde kendilerini daha güvende hissederek (36). Yener, psikolojik rahatlık algılarının Hirschman'ın 'kaçış ve sadakat' teorisine dayanabileceğini belirtmektedir. Bu teoriye göre finansal kurum çalışanları, riskli olarak algıladıkları ve güven eksikliği duydukları ortamlarda görüşlerini dile getirmekten kaçınarak kendilerini kurumsal ortamlardan soyutlamaktadırlar. Aksine kurum içinde güven ve destek sağlamanın bireyler arasında giderek daha verimli ilişkiler kurduğu ve bağ duygusunu güçlendirdiği görülmüştür. Bu çalışmada örgütsel stresörlerin etkileri ele alınmıştır.

Örgütten kaynaklanan stresörler:

I. İş gereklilikleri ile bireysel yetenekler arasındaki tutarsızlıklar.

II. İşin türü.

III. Anti-sosyal çalışma ortamı, otokratik yönetim anlayışı, objektif kriterlerin olmaması, adam kayırmacılık, yetersizlik, monolog (tek yönlü) iletişim, uygun olmayan çalışma koşulları, gelişip değişememe, yeterli olmama, kariyer beklentilerini karşılayamama ve eksiklik, tatmin edici ücret sistemleri, işçiler arasında yaygın gruplaşmalar, uyum ve dayanışma eksikliği gibi faktörler sayılabilir (37). Bootzin ve Loftus, Thomas Holmes ve Richard Rahe'nin stres envanterine atıfta bulunarak insan yaşamında strese neden olan faktörleri araştırdıkları çalışmada 0 ile 100 arasında puanlamışlardır (38). Stresin etkileri birey ve örgütler olarak sıralanmakta olup bireysel etkileri ise şöyledir:

I. Eylemin sonuçları.

II. Fizyolojik Sonuçlar.

III. Psikolojik etki.

Örgütsel sonuçları:

I. Zayıf performans.

II. Çalışan devir hızı, biçiminde belirtilebilir (39).

Kaya, örgütsel stresi örgütsel çatışmanın nedeni olarak görmektedir. Örgüt içi çatışmalar, çalışanların fizyolojik ve psikolojik ihtiyaçlarını karşılamalarını engelleyen sorunların neden olduğu gerilimlerdir. İşbirlikçi çalışma, çatışmaya, süreçlerin kesintiye uğramasına ve faaliyetlerin durdurulmasına yol açabilir. Örgüt üyeleri için çalışma sürecinde seçenekleri belirlemede zorluk ve karar verme sürecinde kafa karışıklığı görüldüğü gibi örgüt içi çatışmalarda yöneticinin bakış açısı ve bu çatışmanın çözümü örgüt içi performansı ya optimum seviyelere getirebilir ya da başarısızlığa yol açabilir (40). Başarısızlıktan kaynaklanan stres, olumsuz bir psikolojik güvenlik duygusu sağladığı algısını uyandırsa da, çatışmayı doğru yönetmek, çatışan taraflara ifade ve inisiyatif özgürlüğü tanımak, örgütsel verimlilik ve etkililik için kritik öneme sahiptir. Kanada, dünyada iş sağlığı ve güvenliği standartlarını oluşturan ve bunu iş dünyasına uygulayan ilk ülke oldu. Kanada Ruh Sağlığı Komisyonu (MHCC) tarafından geliştirilen standartlar, işverenlere çalışanları için psikolojik olarak güvenli bir ortam yaratmaları için sistematik bir referans sağlar. Kanada hükümeti, birçok personelin uzun süreli hastalığından kaynaklanan iş kayıpları nedeniyle yılda 51,8 milyar dolar kaybediyor. Dahası, fantazi varoluş olgusunun (işyerinde fiziksel ama psikolojik olmayan Further Presenteeism'in) ekonomik zararı yaklaşık 1,5 kattır (41).

Schepers, psikolojik rahatlık olgusunun Maslow'un motivasyon teorisine dayandığını ve insanların ihtiyaçlar hiyerarşisinde temel fizyolojik ihtiyaçların yanında rahatlığa da ihtiyaç duyduğunu belirtmektedir. Çalışanlar, çalışma ortamlarında hedeflerine ulaşmak için güvenilir bir ortam ararlar. Son yıllarda örgütlerde fiziksel ya da psikolojik güvenin önemi üzerine araştırmalar yapılmaktadır. Bir örgüt içinde çalışan bir fikir sunduğunda, çalışanların utanç ve aşağılanma konumlarını hesaplarken kafalarında karmaşık hesaplar yaptıkları bir ortamda psikolojik rahatlık olgusuyla karşılaşmak imkansızdır. Bu açıdan psikolojik rahatlık olgusu tartışmalı bir şekilde kişiler arası güven ile doğru orantılıdır. Her iki durumda da, başkalarının davranışlarına göre uygun davranış için bir yapı sağlar. Ancak psikolojik rahatlık, çalışanlara değer verildiğini ve örgüt içinde kendilerini güvende hissettiklerini aktardığı için kişiler arası güvenden daha önceliklidir. Ek olarak, bu fenomen polarizasyonu azaltır. Psikolojik rahatlık olgusu aynı zamanda bir örgüt içindeki psikolojik atmosfer olarak da tanımlanabilir. Bir liderin bir organizasyon içindeki konumu, çalışanların hissettiği psikolojik güven için kritik öneme sahiptir. Ulaşılabilir liderlerin organizasyonları bu fenomeni içerir. Ayrıca psikolojik

rahatlık olgusu, belirsiz ve alışılmadık durumlarda öğrenme kaygısını azaltır (42).

1.2.1. Psikolojik Rahatlık Algısını Etkileyen Faktörler

Kurumlarda psikolojik rahatlık algısını etkileyen birçok faktörün varlığından söz edebiliriz. Bunlar tesis genelinde elverişli iklimden kaynaklanan faktörlerdir. İşletme içinde psikolojik rahatlık algısının oluşması için kişiler arası ve etkileşim süreçleri gereklidir ve çalışanların bu noktada deneyime ulaşabilmeleri gerekir (26). Bu tecrübe, bireylerin başkalarının tepkilerini gözlemlemesinden kaynaklanan olumlu ve olumsuz psikolojik iyi oluş algılarının şekillenmesinde kilit bir faktördür (23). Örgütsel uygulamalar, liderlik, çalışanlar arasındaki destekleyici ve olumlu ilişkiler, algılanan psikolojik konforu olumlu yönde etkileyen faktörler arasında yer almaktadır (35). Aynı zamanda saygı ve hoşgörü psikolojik iyi oluş algılarını olumlu yönde etkileyen önemli faktörler olarak belirtilmektedir (31). Baer ve Frese'nin vurguladığına göre, psikolojik rahatlık algısını olumlu yönde etkileyen faktörler arasında empatiyi de eklemek gerekmektedir (43). Güven, bu faktörler arasında önemli bir yer tutar. Bir kurum içinde çalışan bireyler arasındaki güven duygusu, psikolojik rahatlık algısının oluşmasında kritik bir rol oynar (44). Güvenin sağlanması, çalışanların birbirlerine güvенеbilme yeteneğini içerir ve bu da açık iletişimi, işbirliğini ve problem çözme becerilerini teşvik edebilir. Kurum içinde güven atmosferi oluşturulduğunda, bireyler psikolojik olarak rahat hissederler ve bu da örgüt içinde daha sağlıklı ve etkili bir çalışma ortamının oluşmasına katkıda bulunur. Bu nedenle, güvenin psikolojik rahatlık algısı üzerindeki olumlu etkisi, kurum kültürünün güçlendirilmesi ve çalışanların işbirliği yeteneklerinin geliştirilmesi açısından önemlidir. Psikolojik rahatlık algıları üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde, psikolojik rahatlık algılarının oluşmasında güven kavramının önemli bir faktör olduğu ortaya çıkmaktadır (43; 45; 22; 46; 47). May ve ark., psikolojik sağlık algılarını etkileyen üç önemli faktör olduğunu bulmuşlardır. Üst yönetimle ilişkiler, çalışanlarla ilişkiler ve çalışan normları. Bu üç faktör olumlu ise, tesis içindeki psikolojik iyilik hali yüksek olarak kabul edilir (48). Kahn'a göre, psikolojik iyi oluş algılarını etkileyen dört temel faktör belirlenmiştir: örgütsel normlar, gruplar ve gruplar arası ilişkiler, kişiler arası ilişkiler ve yönetim süreçleri ve stilleri (26). Liderlerin destekleyici ve duygusal ihtiyaçlara duyarlı olmaları önemlidir. Aynı zamanda, tutarlı ve kararlı davranış sergilemek, sorumluluğu paylaşmak ve açık iletişimi tercih etmek de liderlikte önemli

unsurlardır. Liderler, bu eylemleri gerçekleştirdiklerinde, çalışanlar arasında güven ve psikolojik rahatlık oluşturabilirler (26; 48). Fiziksel ve duygusal emeğin, kurumsal normlara tabi olduğunu belirten Kahn, bir yandan emeğin sınırlarını koruyarak çalışanları emek sömürsüne karşı koruyucu bir sınır olarak görmektedir. Bu bağlamda, çalışanlar örgütsel normları şekillendirirken, çalıştıkları örgütü istikrarsız bir ortam olarak değerlendirir ve kendilerini korumak için sınırlar oluşturur (26; 35). Bu, çalışanların psikolojik iyi oluşlarını etkileyen önemli bir dinamiktir, çünkü örgütsel normların ve emeğin doğası, çalışanların duygusal refahını etkileyebilir ve bu da genel çalışma deneyimini belirleyebilir. Ancak çok katı standartlar aynı zamanda bireyler için çalışma hayatlarında daha az esneklik anlamına gelmektedir. Bu nedenle psikolojik iyi oluşun bulunduğu yere bağlı olarak azaldığı söylenmektedir (48).

1.2.2. Psikolojik Rahatlık Algısını Oluşturma

Kurumlarda psikolojik rahatlık farkındalığını nasıl yaratabiliriz?

- Çalışanlar için psikolojik olarak güvenli çalışma koşulları ve ortamları yaratın (25).
- Çalışanların endişelerinin kontrol edilmesi.
- Çalışanları birlikte çalışmaya teşvik eden liderlik davranışları sergilemek.
- Çalışanların gönüllü olarak ihtiyaç duydukları yardım ve desteğin sağlanması (45).
- Geri bildirim, yapıcı eleştiriyi ve düşündürücü davranışı yaygınlaştırmak (49).
- Empati, hoşgörü ve güven açısından çalışanlara yönelik liderlik davranışı (37).
- Yöneticiler, çalışanların ilgi ve ihtiyaçlarına düzenli olarak yanıt verir ve çalışanları dikkatle dinler (50).
- Kurum içindeki tüm işlem ve süreçlere adil davranılmasını sağlamak için “sistemik adil davranış” benimsendiği belirtilmektedir (23).

1.2.3. Psikolojik Rahatlık Algısının Sonuçları

Tesislerin çalışanlarının psikolojik sağlıklarının farkında olmaları önemlidir. Çünkü psikolojik olarak rahat ve güvenli hisseden kişiler kurumlarda daha verimli çalışırlar (51). Özellikle yeni çalışanlar, olumlu bir

ofis ortamıyla karşılaştıklarında daha az kaygılı oluyorlar. Bu şekilde, tesisin yeni üyeleri, kolayca ve güvenli bir şekilde destek ve yardım isteyebilir ve ihtiyaçlarını karşılayabilir (52; 32). Psikolojik rahatlık algısının yaygın olduğu bir iş ortamında, bireyler belirsizlik nedeniyle stresli durumlar yaşamaz, istekleri ve ihtiyaçları net bir şekilde ifade edilir ve ortak hedefler belirlemeleri ve bu yönde ilerlemeleri teşvik edilir ve ortaya çıkan tüm çatışmaları hoşgörü ve saygı çerçevesinde çözülür (32). Aynı zamanda karşılaşılan sorunların ve güçlüklerin basitçe aşılması, yenilikçi fikirler üretilmesi (43; 53) ve yaratıcılık (54) gibi katkılar sunmaktadır. Newman ve ark., psikolojik iyi oluşun olumlu algılarının, bireylerin sorumluluk, üretkenlik, yaratıcılık, ses, iletişim ve katılım almalarına katkıda bulunduğunu sonucuna varmıştır. Diğer çalışmalar da bu bulguları desteklemektedir (35). Çalışmalar, zihinsel sağlık algısı olumsuz olan kişilerin daha yüksek stres seviyelerine sahip olduğunu ve bu durumda üretkenliklerini ve motivasyonlarını azalttığını göstermiştir (55; 56). Psikolojik rahatlık algılarının da örgütsel öğrenmeye katkıda bulunduğu bulunmuştur (37). Psikolojik iyi oluşa ilişkin olumlu algılar, çalışanların kendilerini değerli hissetmelerini, iyi hissetmelerini, düşüncelerini net bir şekilde ifade etmelerini ve etkileşim ve iletişim kurmaktan daha az çekingen olmalarını sağlar. Bu da örgütsel öğrenmeyi artırır. Ek olarak, algılanan psikolojik konfor tesis içinde saygı ve güveni teşvik ederek ekip çalışmasını ve işbirliğini geliştirir. Bu durum örgütsel öğrenme davranışını olumlu yönde etkilemektedir (34). Öğrenme davranışını etkileyen yenilikçilik ve yaratıcılık davranışları da psikolojik rahatlık algıları ile desteklenmektedir (37). Ayrıca anlayışlı ve hoşgörülü bir kurum kültürü, bireysel hatalardan ders çıkarma sürecini de harekete geçirir ve psikolojik rahatlık duygusunu besler (49; 57; 45; 58). Başarısızlıkları ya da hataları nedeniyle cezalandırılmak ya da suçlanmak yerine yöneticileriyle bu olumsuz durumu konuşabilen çalışanlar daha güçlü öğrenme davranışları sergilemektedir. Başarısızlıkların ve hataların nedenlerini tartışmak ve öneriler geliştirmek, onlardan ders almak demektir. Unutmayın ki “hatalardan ders alma” süreci sonunda çalışan devamlılığı sağlanır ve daha verimli performans elde edilir (58). Psikolojik rahatlık algısı da kurumlardaki riskli davranışları artırmaktadır (59). Bu, eğitim kurumları için önemlidir çünkü risk almak, öğrenmeyi ve sorumlu davranışı içerir. Bu nedenle şirketler risk alabilen çalışanlara öncelik vermektedir. Aynı zamanda değer verilen ve risk alma davranışı ile değer verilen kişiler, psikolojik rahatlık algılarını olumlu olarak algılar ve sonraki adımlara daha olumlu yaklaşırlar (49; 24; 60).

Psikolojik rahatlık olgusunun yerli ve yabancı literatürde geçmişi oldukça kısa olduğu için, bu konuda yapılan araştırmalar sınırlı sayıda olmuştur. Ancak, bu olgunun etkilediği diğer durumlar ve aracı değişkenlerle ilgili yapılan çalışmalara ulaşılabilmektedir. İş hayatı, mikro ve makro ekonomik hayat, sosyal hayat ve aile hayatı gibi çeşitli alanlarda, psikolojik rahatlık olgusunun doğrudan veya dolaylı olarak önemli bir etkiye sahip olduğu ve bu etkinin her geçen gün daha fazla araştırıldığı açık bir şekilde görülmektedir. Bu bağlamda, literatürdeki bu yeni perspektif ve yaklaşımlar, psikolojik rahatlık olgusunun geniş bir yelpazede hayatın farklı alanlarında nasıl etki gösterdiğini anlamamıza ve bu etkinin daha derinlemesine incelenmesine olanak tanımaktadır. Yalnızca Birleşik Krallık'ta, stres ve zayıf akıl sağlığı nedeniyle çalışan devrinin ekonomiye yılda 25,9 milyar sterline mal olduğu tahmin ediliyor (57).

Dollard ve ark., tarafından yapılan, 23 polis karakolunda 14 ay boyunca yürüttükleri çalışmada, çalışma ortamında çalışanların ortalama olarak yüksek iş beklentileri ile bir organizasyon içindeki konfora ilişkin olumlu psikolojik algılarının iş stresi ile ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Araştırmacılar, geniş bir işgücüne sahip olmalarına rağmen, köklü pozitif psikolojik konfor olgusuna sahip kuruluşların, psikolojik rahatlık olgusu yerleşik olmayanlara göre daha düşük iş stresine sahip olduğunu gözlemliyor (57).

Schepers ve ark. tarafından 361 üniversite öğrencisi üzerinde yürütülen bir çalışma, psikolojik rahatlık olgusunun çalışma ekiplerinde kişilerarası güveni ve değer algılarını güçlendirdiğini, aynı zamanda eğitim ortamlarında teknoloji kullanımını teşvik ettiğini ortaya koymuştur. Bu sonuçlar, psikolojik rahatlık olgusunun, öğrenciler arasındaki ilişkileri güçlendirerek işbirliğini artırabileceğini ve öğrenme ortamlarında teknoloji kullanımının yaygınlaşmasına katkıda bulunabileceğini göstermektedir. Özellikle eğitim alanında, psikolojik rahatlık olgusunun öğrencilerin birbirleriyle olan etkileşimini ve öğrenme deneyimlerini pozitif yönde etkileyebileceği ve bu bağlamda teknoloji kullanımını destekleyici bir faktör olarak işlev görebileceği belirlenmiştir. Bu tür araştırmalar, psikolojik rahatlık olgusunun eğitim ve işbirliği odaklı ortamlarda nasıl bir etki yarattığını anlamamıza ve bu alandaki stratejilere daha fazla ışık tutmamıza olanak tanımaktadır. Ekip teknolojisi kullanılarak oluşturulan bir iş organizasyonunda çalışma yürütülmüştür. Ekip teknolojisi, insanlar arasında koordinasyon, işbirliği ve iletişimi sağlamak için elektronik ağların kullanıldığı iş organizasyonu anlamına gelir. Geri bildirim,

fikir paylaşımı, tartışma forumları, bilgi paylaşımı ve mesajlaşma sağlayarak kuruluş üyelerinin coğrafi ve zaman engellerini aşmasını sağlar. Bu çalışmanın bulguları, bu tür grup teknolojisi kullanımının pozitif psikolojik rahatlığa sahip örgütlerde daha yaygın olduğunu öne sürmektedir. Grup teknolojisinin oluşum sürecinde kişiler arası güvenin önemli bir rol oynadığı tartışılmaktadır (42).

2. GEREÇ ve YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Amacı

Yıllardır yüzyüze sınıf ortamında ve uygulamalı olarak spor salonlarında verilen eğitim öğretim faaliyetleri aniden oluşan pandemi sürecinden dolayı dijital ortamlarda yapılması akademisyenler üzerinde psikolojik bir etki yarattığı varsayıldığından çalışmamızda spor bilimleri alanında çalışan akademisyenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının psikolojik rahatlık düzeylerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu örneklemin seçimi, spor bilimleri alanındaki uzaktan eğitim konularında uzmanlaşmış ve deneyim sahibi akademisyenlerin görüşlerini temsil etmeyi amaçlamaktadır. Bu sayede, araştırma sonuçlarının genel geçerliliği artırılarak, spor bilimleri alanındaki uzaktan eğitime yönelik tutum ve psikolojik rahatlık düzeyleri hakkında anlamlı bir değerlendirme yapılması hedeflenmektedir.

2.2. Araştırmanın Konusu ve Önemi

Bilgi çağında, akademik kurumların toplumların gelişiminde kritik bir rol oynadığı açık bir gerçektir. İnsan kaynağı, tüm örgütler için temel bir unsurdur, ancak akademik kurumlar, varlıklarını sürdürebilmek ve faaliyetlerini başarıyla devam ettirebilmek adına hayati bir öneme sahiptir. Bu durum, özellikle spor bilimleri alanında faaliyet gösteren akademisyenler için de geçerlidir. Uzaktan eğitim modeli, birçok alanda olduğu gibi spor bilimleri alanındaki akademisyenlere de derslerini gerçekleştirmek için yeni bir zorunluluk getirmiştir. Bu model, öğrencilere esneklik sağlarken aynı zamanda akademik kurumların sürdürülebilirliğine ve bilgi transferine katkıda bulunma amacını taşımaktadır. Bu bağlamda, uzaktan eğitim, akademik dünyada eğitim süreçlerini dönüştürerek öğrencilere geniş bir erişim imkanı sunarken, aynı zamanda bilgi paylaşımını güçlendirebilir ve spor bilimleri alanındaki gelişmeleri destekleyebilir. Yaşanan pandemi döneminde Dünya’ da birçok ülkede eğitim ve öğretim alanında uzaktan eğitim sistemine geçilerek ilkökul, ortaokul, lise, üniversite ve lisansüstü birçok programda uzaktan eğitim

sistemiyle dersler işlenmiştir, bunun yanı sıra birçok kurumda da seminerler, eğitimler, konferanslar vb. aktivitelerde yine uzaktan eğitim sistemi modeline uygun yapılmıştır. Eğitimin verimliliği kapsamında akademisyenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları önem kazanırken, verimliliğe etkisi açısından akademisyenlerin psikolojik rahatlığı önemli kabul edilmiştir. Spor bilimleri alanında görev yapan akademisyenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının psikolojik rahatlık düzeylerine etkisi vardır temel hipotezine dayanarak yaptığımız çalışmanın literatüre katkı sağlayıp gelecekteki çalışmalara ışık tutması açısından önem arz etmektedir.

2.3. Araştırma Yöntemi, Evreni ve Örneklemi

Bu araştırmanın yöntemi, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelidir. Araştırmada, Spor Bilimleri alanında çalışan akademisyenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları ile psikolojik rahatlık düzeyleri belirlenmiş ve incelenmiştir.

Araştırmanın evrenini yükseköğretime bağlı spor bilimleri alanındaki toplam 2382 akademisyen (61) oluştururken, örneklemini ise tesadüfi örneklem yönetimiyle seçilen 410 akademisyen oluşturmaktadır. Araştırmamızın örneklem büyüklüğünü belirlemek amacıyla Yazıcıoğlu, ve Erdoğan' ın yapmış olduğu örneklem hata payına göre alınabilecek örneklem büyüklüğünü gösteren tablo verilerinden yararlanılmıştır (62).

2.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmaya katılan akademisyenlerin demografik özelliklerini belirleyebilmek amacıyla, beş sorudan oluşan bir kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Bu bilgi formu, akademisyenlerin cinsiyet, medeni durum, yaş, kurumdaki çalışma süresi ve akademik unvanları hakkında bilgilere ulaşmak için tasarlanmıştır. Bu demografik özelliklerin belirlenmesi, araştırmanın katılımcı grubunun profiline ilişkin kapsamlı bir görünüm sunarak elde edilen verilerin daha etkili bir şekilde değerlendirilmesine olanak tanımaktadır. Bu araştırmada kullanılan Uzaktan Eğitime Karşı Tutum Ölçeği", "Psikolojik Rahatlık Ölçeği" ve kişisel bilgi formu araştırmanın örneklem grubunda yer alan akademisyenlere, gönüllülük esasına dayalı ve isteğe bağlı olarak uygulanmıştır.

2.4.1. Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği

Uzaktan Eğitimi Yönelik Tutum Ölçeği, Ağır ve ark. (63) tarafından geliştirilmiş bir ölçektir. Bu ölçek, iki faktörden oluşmaktadır ve toplamda 21 madde içermektedir, her biri 5'li Likert ölçeğinde değerlendirilmektedir. Ölçekte yer alan faktörler "Uzaktan Eğitimin Avantajları" ve "Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları" olarak adlandırılmıştır. "Uzaktan Eğitimin Avantajları" faktörü 14 madde, "Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları" faktörü ise yedi madde içermektedir. Ölçek cevapları, "Hiç katılmıyorum", "Katılmıyorum", "Kararsızım", "Katılıyorum" ve "Kesinlikle katılıyorum" seçenekleri arasında yer almaktadır. "Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları" faktörünü oluşturan 11., 12., 13., 14., 15., 17. ve 19. maddeler olumsuz özellik göstermektedir ve bu maddeler ters olarak puanlanmaktadır. Ölçeğin puan aralığı 21 ile 105 arasında değişmektedir ve bireyin aldığı puan uzaktan eğitime yönelik tutumunu belirlemektedir. Ağır (64) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, ölçeğin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değerinin .814 olduğu, Barlett Testi sonuçlarının anlamlı olduğu belirlenmiştir. Aynı çalışmada ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısının ise .835 olduğu tespit edilmiştir. Bu güvenilirlik değeri, ölçeğin iç tutarlılığının yüksek olduğunu göstermektedir.

2.4.2. Psikolojik Rahatlık Ölçeği

Yener tarafından Türkçeye uyarlanan Psikolojik Rahatlık Algısı Ölçeği, toplamda 7 maddeden oluşan ve iki alt boyuta ayrılan bir ölçektir. Ölçek, 5'li Likert tipinde bir derecelendirme kullanmakta olup, katılımcıların her bir madde için "1 Kesinlikle Katılmıyorum" ile "5 Kesinlikle Katılıyorum" arasında bir değerlendirme yapmalarını sağlamaktadır. Ölçeğin alt boyutları, hoşgörü alt boyutu (1., 3. ve 5. maddeler) ile inisiyatif alt boyutu (2., 4., 6. ve 7. maddeler) olarak belirlenmiştir. Hoşgörü alt boyutunun puanlanabilmesi için 1., 3. ve 5. maddeler ters kodlanmalıdır (reverse). Alt faktörlerin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları hoşgörü alt boyutunda %86.5, inisiyatif alt boyutunda ise %76.9 olarak hesaplanmıştır. Türkçe formunun Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ise %81 olarak belirlenmiştir. Bu yüksek güvenilirlik katsayıları, ölçeğin iç tutarlılığının yüksek olduğunu ve ölçümün güvenilir olduğunu göstermektedir.

2.5. Verilerin Elde Edilmesi

Araştırmaya Türkiye’de Devlet üniversitelerinden spor alanında eğitim veren 78 ilde bulunan 91 üniversitede ki spor bilimcilere uzaktan eğitime yönelik tutum ölçeği ve psikolojik rahatlık ölçeği uygulanmıştır. Anketlerin 368 tanesi internet ortamında (Google forms aracılığı) online anket sistemiyle spor alanında çalışan akademisyenlerin e-mail adreslerine e-posta yoluyla gönderilerek toplanmıştır. Geriye kalan 42 adet anket formu ise katılımcılar ile yüz yüze görüşülerek doldurulmuştur. Bu yöntem ile toplam 410 katılımcıya ulaşılmıştır.

2.6. Verilerin Analizi

Akademisyenlerin uzaktan eğitime yönelik tutum ve psikolojik rahatlık ölçeklerinden elde edilen veriler, SPSS paket programına aktarılarak çalışma kapsamında belirlenen değişkenlerin yüzde ve frekans değerleri analiz edilmiştir. Araştırmada kullanılacak uygun testleri belirlemek amacıyla normallik sınaması da gerçekleştirilmiştir. Normallik testi sonucunda skewness (çarpıklık) ve kurtosis (basıklık) değerleri incelenmiştir. Değerlerin normal dağıldığı görüldüğünden parametrik testlerden yararlanılmıştır. Bu bağlamda, cinsiyet ve medeni durum değişkenleri için bağımsız örneklem t-testi kullanılmış, yaş, kurumda çalışma süresi ve akademik unvan değişkenleri için ise tek yönlü varyans (Anova) testi uygulanmıştır. Gruplar arası farklılıkların belirlenmesi amacıyla Tukey testinden yararlanılmıştır. Uzaktan eğitime yönelik tutum ölçeği ile psikolojik rahatlık ölçeği arasındaki ilişkiyi değerlendirmek için Pearson korelasyon testi kullanılmıştır. Ölçekler arasındaki etkinin tespiti için ise linear regresyon testi uygulanmıştır. Yapılan istatistiksel analizlerde, gruplar arasındaki farklılığın belirlenmesi için anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak kabul edilmiştir.

3. BULGULAR

3.1. Katılımcıların Kişisel Bilgilerine Ait Bulgular

Çalışmamıza katılan akademisyenlerin demografik bilgileri aşağıda tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 1. Spor Bilimlerinde Görev Yapan Akademisyenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımları

Cinsiyet	N	%
Kadın	103	25,1
Erkek	307	74,9
Toplam	410	100,0

Çalışmaya katılan akademisyenlerin cinsiyet dağılımlarına bakıldığında %25,1'inin (n=103) kadın ve %77,9'unun (n=307) erkek akademisyenlerden oluştuğu görülmüştür.

Tablo 2. Spor Bilimlerinde Görev Yapan Akademisyenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre Dağılımları

Medeni Durum	N	%
Evli	306	74,6
Bekar	104	25,4
Toplam	410	100,0

Çalışmaya katılan akademisyenlerin medeni durum dağılımlarına bakıldığında %74,6'sının (n=306) evli ve %25,4'ünün (n=104) bekar akademisyenlerden oluştuğu görülmüştür.

Tablo 3. Spor Bilimlerinde Görev Yapan Akademisyenlerin Yaş Değişkenine Göre Dağılımları

Yaş	N	%
25-35 arası	115	28,0
36-45 arası	142	34,6
46-55 arası	111	27,1
56 ve üzeri	42	10,2
Toplam	410	100,0

Çalışmaya katılan akademisyenlerin yaş dağılımlarına bakıldığında %28'inin (n=115) 25-35 yaş arasında, %34,6'sının (n=142) 36-45 yaş arasında, %27,1'inin (n=111) 46-55 yaş arasında ve %10,2'sinin (42) ise 56 yaş ve üzerinde olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4. Spor Bilimlerinde Görev Yapan Akademisyenlerin Kurumda Çalışma Süresi Değişkenine Göre Dağılımları

Kurumda Çalışma Süresi	N	%
0-5 yıl	150	36,6
6-10 yıl	69	16,8
11-15 yıl	47	11,5
16-20 yıl	40	9,8
21 yıl ve üzeri	104	25,4
Toplam	410	100,0

Çalışmaya katılan akademisyenlerin kurumda çalışma süreleri dağılımlarına bakıldığında %36,6'sının (n=150) 0-5 yıl, %16,8'inin (n=69) 6-10 yıl, %11,5'inin (n=47) 11-15 yıl, %9,8'inin (n=40) 16-20 yıl ve %25,4'ünün (n=104) 21 yıl ve üzeri kurumda çalışma süresine sahip oldukları tespit edilmiştir.

Tablo 5. Spor Bilimlerinde Görev Yapan Akademisyenlerin Akademik Unvan Değişkenine Göre Dağılımları

Akademik Unvan	N	%
Araştırma Görevlisi	66	16,1
Öğretim Görevlisi	71	17,3
Doktor Öğretim Üyesi	87	21,2
Doçent Doktor	127	31,0
Profesör Doktor	59	14,4
Toplam	410	100,0

Çalışmaya katılan akademisyenlerin unvan dağılımlarına bakıldığında %16,1'inin (n=66) araştırma görevlisi, %17,3'ünün (n=71) öğretim görevlisi, %21,2'sinin (n=87) doktor öğretim üyesi, %31'inin (n=127) doçent ve %14,4'ünün (n=62) profesör unvanına sahip akademisyenlerden oluştuğu tespit edilmiştir.

3.2. Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeğinin Puanlarına İlişkin Bulgular

Çalışmamıza katılan akademisyenlerin uzaktan eğitime yönelik tutum ölçeğine verdikleri cevaplar bazı değişkenler açısından incelenip aşağıda tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 6. Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği Normallik Testi Sonuçları

	Skewness (Çarpıklık)	Kurtosis (Basıklık)
Uzaktan Eğitim Avantajları	,298	-,305
Uzaktan Eğitim Sınırlılıkları	-,344	-,236
Uzaktan Eğitim Toplam	-,091	-,006

Uzaktan eğitime yönelik tutum ölçeği normallik testi sonuçlarına bakıldığında Skewness (Çarpıklık) ve Kurtosis (Basıklık) değerlerinin ölçeğin toplam puanında -1.5 ile +1.5 aralığında olduğu görülmektedir. Tabachnick ve Fidell, yaptıkları çalışmada çarpıklık basıklık değerleri -1.5 ile +1.5 aralığında olduğunda verilerin normal dağılım gösterdiğini belirtmişlerdir (65).

Tablo 7. Spor Bilimlerinde Görev Yapan Akademisyenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeğinin Genel Toplam Dağılımları

Genel Toplam	N	Min	Maks	Ort	Ss
Uzaktan Eğitim Avantajları	410	14,00	61,00	36,71	9,52
Uzaktan Eğitim Sınırlılıkları	410	7,00	35,00	24,97	5,63
Uzaktan Eğitim Toplam	410	35,00	85,00	61,68	8,32

Akademisyenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının alt boyutlarından uzaktan eğitim avantajları toplam puan ortalaması 36,71 ile ortalamanın altında olduğu, uzaktan eğitim sınırlılıkları alt boyutu toplam puan ortalaması 24,97 ile ortalamanın üstünde olduğu uzaktan eğitime yönelik tutum toplam puan ortalamasına bakıldığında 61,68 ile ortalamanın üstünde olduğu görülmektedir.

Tablo 8. Spor Bilimlerinde Görev Yapan Akademisyenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeğinin Cinsiyet Değişkenine Göre T Testi Analizi

		Cinsiyet	N	Ort.	Ss	t	p
Uzaktan Avantajları	Eğitim Kadın		103	36,02	9,27	-,843	,399
	Erkek		307	36,94	9,61		
Uzaktan Sınırlılıkları	Eğitim Kadın		103	25,12	5,33	-,323	,747
	Erkek		307	24,91	5,73		
Uzaktan Toplam	Eğitim Kadın		103	61,15	7,60	-,746	,456
	Erkek		307	61,86	8,56		

Çalışmaya katılan akademisyenlerin cinsiyet değişkeni ile akademisyenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan t testi analizi sonucunda toplam puanlarında ve alt boyutlarında istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir ($p>0,05$).

Tablo 9. Spor Bilimlerinde Görev Yapan Akademisyenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeğinin Medeni Durum Değişkenine Göre T Testi Analizi

		Medeni Durum	N	Ort.	Ss	t	p
Uzaktan Avantajları	Eğitim Evli		306	36,14	9,21	-2,089	,037
	Bekar		104	38,39	10,25		
Uzaktan Sınırlılıkları	Eğitim Evli		306	24,87	5,54	-,565	,573
	Bekar		104	25,24	5,90		
Uzaktan Toplam	Eğitim Evli		306	61,02	8,11	-2,786	,006
	Bekar		104	63,63	8,65		

Çalışmaya katılan akademisyenlerin medeni durum değişkeni ile akademisyenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan t testi analizi sonucunda uzaktan eğitim toplam puanlarında ve avantajları alt boyutunda istatistiki açıdan anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır ($p<0,05$), uzaktan eğitim sınırlılıkları alt boyutunda ise istatistiki açıdan anlamlı farklılık tespit edilememiştir ($p>0,05$).

Tablo 10. Spor Bilimlerinde Görev Yapan Akademisyenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeğinin Yaş Değişkenine Göre Anova Testi Analizi

	Yaşlar	N	ort	Ss	t	p	Farklar	
Uzaktan Avantajları	Eğitim	25-35 arası ^A	115	38,73	10,35	7,557	,000	C-A,B
		36-45 arası ^B	142	37,89	9,28			
		46-55 arası ^C	111	33,31	8,35			
		56 ve üzeri ^D	42	36,16	8,72			
		Toplam	410	36,71	9,52			
Uzaktan Sınırlılıkları	Eğitim	25-35 arası ^A	115	25,35	6,07	,390	,760	-
		36-45 arası ^B	142	24,85	5,73			
		46-55 arası ^C	111	24,96	5,25			
		56 ve üzeri ^D	42	24,30	5,05			
		Toplam	410	24,97	5,63			
Uzaktan Toplam	Eğitim	25-35 arası ^A	115	64,09	8,48	11,266	,000	C-A,B
		36-45 arası ^B	142	62,75	7,47			
		46-55 arası ^C	111	58,27	8,03			
		56 ve üzeri ^D	42	60,47	8,54			
		Toplam	410	61,68	8,32			

Çalışmaya katılan akademisyenlerin yaş değişkeni ile akademisyenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemek için tek yönlü anova testi kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda uzaktan eğitime yönelik tutum toplam puanları ve uzaktan eğitim avantajları alt boyutu ile yaş değişkeni arasında istatistiki açıdan anlamlı farklılık belirlenmiştir ($p < 0,05$), uzaktan eğitim sınırlılıkları alt boyutunda istatistiki açıdan bir farklılığa rastlanmamıştır

Değişken grupları arasındaki farklılığı tespit etmek amacıyla ise Tukey analizinden yararlanılmıştır. Buna göre;

Uzaktan eğitim toplam puanlarında ve uzaktan eğitim avantajları alt boyutunda yaşları 46-55 yaş aralığında olan akademisyenler ile 25-35 ve 36-45 yaş aralığında olan akademisyenler arasında istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($p < 0,05$).

Tablo 11. Spor Bilimlerinde Görev Yapan Akademisyenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeğinin Kurumda Çalışma Süresi Değişkenine Göre Anova Testi Analizi

	Kurumda Süresi	Çalışma N	ort	Ss	t	p	Farklar
Uzaktan Eğitim Avantajları	0-5 yıl ^A	150	39,17	9,67	4,241	,002	A-E
	6-10 yıl ^B	69	35,92	9,17			
	11-15 yıl ^C	47	34,95	9,07			
	16-20 yıl ^D	40	35,77	9,85			
	21 yıl ve üzeri ^E	104	34,84	9,02			
	Toplam	410	36,71	9,52			
Uzaktan Eğitim Sınırlılıkları	0-5 yıl ^A	150	24,86	5,83	,724	,576	-
	6-10 yıl ^B	69	25,13	5,57			
	11-15 yıl ^C	47	25,93	5,01			
	16-20 yıl ^D	40	25,47	6,23			
	21 yıl ve üzeri ^E	104	24,39	5,41			
	Toplam	410	24,97	5,63			
Uzaktan Eğitim Toplam	0-5 yıl ^A	150	64,03	8,01	5,706	,000	A-E
	6-10 yıl ^B	69	61,05	7,96			
	11-15 yıl ^C	47	60,89	7,64			
	16-20 yıl ^D	40	61,25	9,48			
	21 yıl ve üzeri ^E	104	59,24	8,10			
	Toplam	410	61,68	8,32			

Çalışmaya katılan akademisyenlerin kurumda çalışma süresi değişkeni ile akademisyenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemek için tek yönlü anova testi kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda uzaktan eğitime yönelik tutum toplam puanları ve avantajları alt boyutunda istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık görülmüştür ($p < 0,05$), sınırlılıkları alt boyutu ile kurumda çalışma süresi değişkeni arasında istatistiki açıdan anlamlı farklılık bulunamamıştır ($p > 0,05$).

Değişken grupları arasındaki farklılığı tespit etmek amacıyla ise Tukey analizinden yararlanılmıştır. Buna göre; Uzaktan eğitime yönelik tutum toplam puanlarında ve avantajları alt boyutunda kurumda çalışma süreleri 0-5 yıl aralığında olan akademisyenler ile 21 yıl ve üzeri aralığında olan akademisyenler arasında istatistiki açıdan anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir ($p < 0,05$).

Tablo 12. Spor Bilimlerinde Görev Yapan Akademisyenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeğinin Akademik Unvan Değişkenine Göre Anova Testi Analizi

	Akademik Unvan	N	ort	ss	t	p	Farklar
Uzaktan Eğitim Avantajları	Araştırma Görevlisi ^A	66	39,51	10,57	2,604	,036	A-E
	Öğretim Görevlisi ^B	71	37,56	8,99			
	Doktor Öğretim Üyesi ^C	87	36,65	8,85			
	Doçent Doktor ^D	127	35,78	9,69			
	Profesör Doktor ^E	59	34,64	9,00			
	Toplam	410	36,71	9,52			
Uzaktan Eğitim Sınırlılıkları	Araştırma Görevlisi ^A	66	24,19	6,29	2,482	,043	D-E
	Öğretim Görevlisi ^B	71	25,45	6,10			
	Doktor Öğretim Üyesi ^C	87	24,93	5,49			
	Doçent Doktor ^D	127	25,87	5,37			
	Profesör Doktor ^E	59	23,37	4,62			
	Toplam	410	24,97	5,63			
Uzaktan Eğitim Toplam	Araştırma Görevlisi ^A	66	63,71	8,84	4,440	,002	E-A,B,D
	Öğretim Görevlisi ^B	71	63,01	8,45			
	Doktor Öğretim Üyesi ^C	87	61,58	7,19			
	Doçent Doktor ^D	127	61,66	8,38			
	Profesör Doktor ^E	59	58,01	8,05			
	Toplam	410	61,68	8,32			

Çalışmaya katılan akademisyenlerin akademik unvan değişkeni ile akademisyenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemek için tek yönlü anova testi kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda uzaktan eğitime yönelik tutum toplam puanları, avantajları ve sınırlılıkları alt boyutlarında istatistiksel açıdan bir farklılığa rastlanmıştır ($p<0,05$).

Değişken grupları arasındaki farklılığı tespit etmek amacıyla ise Tukey analizinden yararlanılmıştır. Buna göre;

Uzaktan eğitim toplam puanlarında profesörlerle ile araştırma görevlileri, öğretim görevlileri ve doçentler doktorlar arasında, avantajları alt boyutunda araştırma görevlileri ile profesörler arasında ve sınırlılıkları alt boyutunda ise doçent doktorlar ile profesörler arasında istatistiki açıdan anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir ($p<0,05$).

Tablo 13. Akademisyenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği ile Alt Boyut Puanlarına Göre Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

		A	B	C
Uzaktan Eğitim Avantajları ^A	r	1	-,496**	,809**
	p		,000	,000
Uzaktan Eğitim Sınırlılıkları ^B	r	-,496**	1	,109*
	p	,000		,027
Uzaktan Eğitim Toplam ^C	r	,809**	,109**	1
	p	,000	,027	

Çalışmaya katılan akademisyenlerin uzaktan eğitim yönelik tutum ölçeğinin toplam puanları ile alt boyutları puanları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir, avantajları alt boyutu ile sınırlılık alt boyutları arasında ise negatif yönde anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır ($p < 0.01$).

3.3. Psikolojik Rahatlık Ölçeğinin Puanlarına İlişkin Bulgular

Çalışmamıza katılan akademisyenlerin psikolojik rahatlık ölçeğine verdikleri cevaplar bazı değişkenler açısından incelenip aşağıda tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 14. Psikolojik Rahatlık Ölçeği Normallik Testi Sonuçları

Psikolojik Rahatlık	Skewness (Çarpıklık)	Kurtosis (Basıklık)
Hoşgörü	,590	-,463
İnisiyatif	-,287	-,599
Toplam	,065	,554

Psikolojik rahatlık ölçeği normallik testi sonuçlarına bakıldığında Skewness (Çarpıklık) ve Kurtosis (Basıklık) değerlerinin tüm alt boyutlar ve ölçeğin toplam puanında -1.5 ile +1.5 aralığında olduğu görülmektedir. Tabachnick ve Fidell, yaptıkları çalışmada çarpıklık basıklık değerleri -1.5 ile +1.5 aralığında olduğunda verilerin normal dağılım gösterdiğini belirtmişlerdir (65).

Tablo 15. Spor Bilimlerinde Görev Yapan Akademisyenlerin Psikolojik Rahatlık Ölçeğinin Genel Toplam Dağılımları

Genel Toplam	N	Min	Maks	Ort	Ss
Hoşgörü	410	3,00	15,00	6,61	3,05
İnisiyatif	410	4,00	20,00	12,20	3,72
Psikolojik Rahatlık	410	7,00	31,00	18,82	3,54

Akademisyenlerin psikolojik rahatlık alt boyutları puanlarına baktığımızda hoşgörü alt boyutunda toplam puanı 6,61 olarak görülmekte ve ortalamasının altında olduğu görülmektedir. İnisiyatif alt boyutunda 12,20 toplam puan ortalaması ile ortalamaya üzerinde bir değerde olduğu görülmektedir. Psikolojik rahatlık toplam puan ortalamasına bakıldığında ise 18,82 ile ortalamasının yakın değerde ancak ortalamasının altında olduğu görülmektedir. Bu da akademisyenlerin psikolojik rahatlık düzeylerinin ortalamaya yakın düzeyde olduğunu göstermektedir.

Tablo 16. Spor Bilimlerinde Görev Yapan Akademisyenlerin Psikolojik Rahatlık Ölçeğinin Cinsiyet Değişkenine Göre T Testi Analizi

	Cinsiyet	N	Ort.	Ss	t	p
Hoşgörü	Kadın	103	6,34	3,24	-1,028	,305
	Erkek	307	6,70	2,98		
İnisiyatif	Kadın	103	12,25	3,73	,150	,881
	Erkek	307	12,18	3,72		
Psikolojik Rahatlık	Kadın	103	18,60	3,08	-,727	,468
	Erkek	307	18,89	3,69		

Çalışmaya katılan akademisyenlerin cinsiyet değişkeni ile psikolojik rahatlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan t testi analizi sonucunda istatistiki açıdan toplam puanlarında ve alt boyutlarında anlamlı farklılık tespit edilememiştir ($p>0,05$).

Tablo 17. Spor Bilimlerinde Görev Yapan Akademisyenlerin Psikolojik Rahatlık Ölçeğinin Medeni Durum Değişkenine Göre T Testi Analizi

	Medeni Durum	N	ort	Ss	t	p
Hoşgörü	Evli	306	6,60	2,99	-,142	,887
	Bekar	104	6,65	3,22		
İnisiyatif	Evli	306	12,22	2,96	,192	,848
	Bekar	104	12,14	3,25		
Psikolojik Rahatlık	Evli	306	23,62	3,69	,079	,937
	Bekar	104	23,49	3,81		

Çalışmaya katılan akademisyenlerin medeni durum değişkeni ile psikolojik rahatlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan t testi analizi sonucunda toplam puanlarında ve alt boyutlarında istatistiki açıdan anlamlı farklılık tespit edilememiştir ($p>0,05$).

Tablo 18. Spor Bilimlerinde Görev Yapan Akademisyenlerin Psikolojik Rahatlık Ölçeğinin Yaş Değişkenine Göre Anova Testi Analizi

	Yaşlar	N	Ort	ss	t	p	Farklar
Hoşgörü	25-35 arası ^A	115	3,21	3,21	3,046	,029	C-D
	36-45 arası ^B	142	2,93	2,93			
	46-55 arası ^C	111	3,16	3,16			
	56 ve üzeri ^D	42	2,40	2,40			
	Toplam	410	3,05	3,05			
İnisiyatif	25-35 arası ^A	115	12,79	3,72	1,663	,174	-
	36-45 arası ^B	142	12,02	3,83			
	46-55 arası ^C	111	11,74	3,75			
	56 ve üzeri ^D	42	12,40	3,10			
	Toplam	410	12,20	3,72			
Psikolojik Rahatlık	25-35 arası ^A	115	6,49	3,26	1,774	,152	-
	36-45 arası ^B	142	6,72	3,96			
	46-55 arası ^C	111	7,05	3,50			
	56 ve üzeri ^D	42	5,42	2,68			
	Toplam	410	6,61	3,54			

Çalışmaya katılan akademisyenlerin yaş değişkeni ile psikolojik rahatlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için tek yönlü anova testi kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda psikolojik rahatlık toplam puanları ve inisiyatif alt boyutunda ile yaş değişkeni arasında istatistiki açıdan anlamlı farklılık olmadığı görülmüş olup ($p>0,05$), ancak hoşgörü alt boyutunda istatistiki yönden anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0,05$).

Değişken grupları arasındaki farklılığı tespit etmek amacıyla ise Tukey analizinden yararlanılmıştır. Buna göre; hoşgörü alt boyutunda yaşları 46-55 yaş aralığında olan akademisyenler ile 56 ve üzeri yaşlar aralığında olan akademisyenler arasında istatistiki açıdan anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir ($p<0,05$).

Tablo 19. Spor Bilimlerinde Görev Yapan Akademisyenlerin Psikolojik Rahatlık Ölçeğinin Kurumda Çalışma Süresi Değişkenine Göre Anova Testi Analizi

	Kurumda Çalışma Süresi N	Ort	Ss	t	p	Farklar	
Hoşgörü	0-5 yıl ^A	150	6,56	3,11			
	6-10 yıl ^B	69	6,14	2,88			
	11-15 yıl ^C	47	6,97	3,23			
	16-20 yıl ^D	40	7,82	3,55	2,34	,054	-
	21 yıl ve üzeri ^E	104	6,37	2,68			
	Toplam	410	6,61	3,05			
İnisiyatif	0-5 yıl ^A	150	12,40	3,86			
	6-10 yıl ^B	69	12,50	4,01			
	11-15 yıl ^C	47	12,25	3,72			
	16-20 yıl ^D	40	11,55	3,54	,662	,619	-
	21 yıl ve üzeri ^E	104	11,94	3,38			
	Toplam	410	12,20	3,72			
Psikolojik Rahatlık	0-5 yıl ^A	150	18,97	3,54			
	6-10 yıl ^B	69	18,65	,345			
	11-15 yıl ^C	47	19,23	4,31			
	16-20 yıl ^D	40	19,37	3,48	1,03	,389	-
	21 yıl ve üzeri ^E	104	18,31	3,24			
	Toplam	410	18,82	3,54			

Çalışmaya katılan akademisyenlerin kurumda çalışma süresi değişkeni ile psikolojik rahatlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için tek yönlü anova testi kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda psikolojik rahatlık toplam puanları ve alt boyutları ile kurumda çalışma süresi değişkeni arasında istatistikî açıdan anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür ($p>0,05$).

Tablo 20. Spor Bilimlerinde Görev Yapan Akademisyenlerin Psikolojik Rahatlık Ölçeğinin Akademik Unvan Değişkenine Göre Anova Testi Analizi

	Akademik Unvan	N	ort	Ss	t	p	Farklar
Hoşgörü	Araştırma Görevlisi ^A	66	6,34	3,08			
	Öğretim Görevlisi ^B	71	6,91	3,18			
	Doktor Öğretim Üyesi ^C	87	6,28	2,80			
	Doçent Doktor ^D	127	7,18	3,24	2,657	,033	D-E
	Profesör Doktor ^E	59	5,83	2,55			
	Toplam	410	6,61	3,05			
İnisiyatif	Araştırma Görevlisi ^A	66	13,04	3,76			
	Öğretim Görevlisi ^B	71	12,04	3,57			
	Doktor Öğretim Üyesi ^C	87	12,32	3,78			
	Doçent Doktor ^D	127	11,48	3,84	2,576	,037	A-D
	Profesör Doktor ^E	59	12,84	3,27			
	Toplam	410	12,20	3,72			
Psikolojik Rahatlık	Araştırma Görevlisi ^A	66	19,39	3,66			
	Öğretim Görevlisi ^B	71	18,95	3,41		,649	
	Doktor Öğretim Üyesi ^C	87	18,60	3,56			
	Doçent Doktor ^D	127	18,66	3,54	,620		-
	Profesör Doktor ^E	59	18,67	3,58			
	Toplam	410	18,82	3,54			

Çalışmaya katılan akademisyenlerin akademik unvan değişkeni ile psikolojik rahatlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için tek yönlü anova testi kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda akademisyenlerin psikolojik rahatlık düzeyleri ile akademik unvanları arasında toplam puanları açısından istatistiki açıdan bir farklılık bulunamazken, alt boyutları ile akademik unvan değişkeni arasında istatistiki açıdan anlamlı farklılık olduğu görülmüştür ($p < 0,05$).

Değişken grupları arasındaki farklılığı tespit etmek amacıyla ise Tukey analizinden yararlanılmıştır. Buna göre; Hoşgörü alt boyutunda akademik unvanları doçent doktor olan akademisyenler ile profesör doktor olan akademisyenler arasında istatistiki açıdan anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir ($p < 0,05$).

İnisiyatif alt boyutunda ise akademik unvanları araştırma görevlisi olan akademisyenler ile araştırma görevlileri ile doçent doktor olan akademisyenler arasında istatistiki açıdan anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir ($p < 0,05$).

Tablo 21. Akademisyenlerin Akademik Psikolojik Rahatlık Ölçeği ile Alt Boyut Puanlarına Göre Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

		A	B	C
Hoşgörü ^A	p	1	-,466**	,371**
	r		,000	,000
İnisiyatif ^B	p	-,466**	1	,649**
	r	,000		,000
Psikolojik Rahatlık Toplam ^C	p	,371**	,649**	1
	r	,000	,000	

N=410 **p<0.01

Çalışmaya katılan akademisyenlerin psikolojik rahatlık ölçeği toplam puanları ile alt boyutları düzeyleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Hoşgörü alt boyutu ile inisiyatif alt boyutları arasında negatif yönde bir ilişki olduğu görülmektedir.

Tablo 22. Spor Bilimlerinde Görev Yapan Akademisyenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeğinin Psikolojik Rahatlık Ölçeğine Göre Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Ölçekler		A	B
Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği ^A	r	1	,188**
	p		,000
Psikolojik Rahatlık Ölçeği ^B	r	,188**	1
	p	,000	

N=410 **p<0.01

Çalışmaya katılan akademisyenlerin uzaktan eğitime yönelik tutum ölçeği ile psikolojik rahatlık ölçeği arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (p<0,01).

Tablo 23. Spor Bilimlerinde Görev Yapan Akademisyenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeğinin Psikolojik Rahatlık Ölçeğine Göre Linear Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımlı değişken: Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği							
(Bağımsız)	B	Std. Hata	β	R	R ²	t	p
Psikolojik Rahatlık Ölçeği	53,363	2,185		,188	,036	24,421	,000
	,442	,114	,188			3,875	,000

F=8,007; p<0,000

Çalışmaya katılan akademisyenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları ile psikolojik rahatlık düzeyleri arasında anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır ($R=,188$, $R^2=,036$). Akademisyenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının psikolojik rahatlık üzerinde pozitif yönde, %3,6'lık oranla zayıf düzeyde bir etki olduğu tespit edilmiştir ($R^2= ,036$ $p<0,005$).

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Uzaktan eğitime yönelik tutum ölçeği normallik testi sonuçlarına bakıldığında Skewness (Çarpıklık) ve Kurtosis (Basıklık) değerlerinin ölçeğin toplam puanında -1.5 ile +1.5 aralığında olduğu görülmektedir (Tablo 6). Tabachnick ve Fidell, yaptıkları çalışmada çarpıklık basıklık değerleri -1.5 ile +1.5 aralığında olduğunda verilerin normal dağılım gösterdiğini belirtmişlerdir (64).

Akademisyenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının alt boyutlarından uzaktan eğitim avantajları toplam puan ortalaması 36,71 ile ortalamanın altında olduğu, uzaktan eğitim sınırlılıkları alt boyutu toplam puan ortalaması 24,97 ile ortalamanın üstünde olduğu uzaktan eğitime yönelik tutum toplam puan ortalamasına bakıldığında 61,68 ile ortalamanın üstünde olduğu görülmektedir. Bu da akademisyenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının ortalamasının üzerinde olduğu görülmüştür (Tablo 7).

Çalışmamızla benzerlik gösteren diğer çalışmalara bakıldığında, Özkan'ın, İngilizce öğretmenlerine yaptığı çalışmada ölçek genelinde öğretmenlerin uzaktan eğitime olan tutumunun yüksek olduğu, alt boyutlarda ise avantajları alt boyutunda orta düzeyde, sınırlılıkları alt boyutunda ise yüksek düzeyde olduğu görülmektedir (66). Çetin, yaptığı çalışmada katılımcıların uzaktan eğitime yönelik tutumlarını orta ve üst seviyede bulmuştur (67), yine Ağır, Kuşkonmaz, Koca, Yavuz, Yumbul ve Kütükcü yaptıkları çalışmalarda katılımcıların uzaktan eğitime karşı tutumlarının orta seviyede olduğunu göstermektedir (64; 68; 69; 70; 71; 72). Ülkü'nün araştırma bulgularının değerlendirilmesi, araştırmaya katılan öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutumlarının genel olarak orta düzeyde olduğunu, ancak daha çok olumsuz bir yönde eğilim gösterdiğini ortaya koymaktadır (21). Moçoşoğlu ve Kaya, Kurnaz ve ark., Karaca ve ark. ve Karagöl tarafından yapılan çalışmalarla katılımcıların uzaktan eğitime yönelik tutumları düşük düzeyde çıkmıştır (73; 74; 75; 76).

Tablo 8' e göre çalışmaya katılan akademisyenlerin cinsiyet değişkeni ile uzaktan eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan t testi analizi sonucunda toplam puanlarında ve alt boyutlarındaki farklılık istatistiksel açıdan anlamlılık sınırları içerisinde değildir ($p>0,05$).

Benzer çalışmalara göz atıldığında, Yahşi ve Kırkıç, Karaca ve ark., Kurnaz ve ark., Ağır ve ark., Kocayiğit ve Uşun, Ülkü, Çetin, Gündüz, Yalman ve Kutluca, Tırnovalı, Birişçi, Barış, Yıldız araştırdıkları çalışmalarında, bizim çalışmamızda olduğu gibi cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığını bulmuşlardır (77; 75; 74; 63; 78; 21; 67; 79; 80; 81; 82; 83; 84). Çalışmamızın aksine, Yenilmez ve ark., Horzum ve ark., Kurtdede ve ark. tarafından yürütülen çalışmalarda cinsiyet değişkeninin uzaktan eğitim tutumları açısından farklılık gösterdiği ve bu farklılığın erkekler lehine olduğu tespit edilmiştir (85; 86; 87). Ayrıca Baek ve ark. tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada ise cinsiyet değişkeninin kadınlar lehine anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür (88).

Tablo 9’ da görüldüğü gibi çalışmaya katılan akademisyenlerin medeni durum değişkeni ile uzaktan eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan t testi analizi sonucunda uzaktan eğitim toplam puanlarında ve avantajları alt boyutunda istatistiki açıdan anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır ($p < 0,05$), uzaktan eğitim sınırlılıkları alt boyutunda istatistiki açıdan anlamlı farklılık tespit edilememiştir ($p > 0,05$).

Literatür araştırmalarına bakıldığında Ünver’in ve Aşkan’ın öğretmenler üzerine yaptıkları çalışmalarda eğitim durumlarında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır (89; 90). Literatürde akademisyenlerin eğitim durumları ile uzaktan eğitime yönelik tutumları üzerine çalışılmış çok fazla çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu anlamda alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Çalışmaya katılan akademisyenlerin yaş değişkeni ile uzaktan eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemek için tek yönlü anova testi kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda uzaktan eğitime yönelik tutum toplam puanları ve uzaktan eğitim avantajları alt boyutu ile yaş değişkeni arasında istatistiki açıdan anlamlı farklılık belirlenmiştir ($p < 0,05$), uzaktan eğitim sınırlılıkları alt boyutunda istatistiki açıdan bir farklılığa rastlanmamıştır, gruplar arasındaki farklılığı tespit etmek amacıyla ise Tukey analizinden yararlanılmıştır. Buna göre; Uzaktan eğitim toplam puanlarında ve uzaktan eğitim avantajları alt boyutunda yaşları 46-55 yaş aralığında olan akademisyenler ile 25-35 ve 36-45 yaş aralığında olan akademisyenler arasında istatistiki açıdan anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir (Tablo 10).

Çalışmamıza benzer olarak yapılan çalışmalarda Güney, uzaktan eğitime yönelik tutumların yaşa göre farklılaşma gösterdiğini, genel toplam ve avantajları alt boyutunda 43 yaş ve üzeri öğretmenlerin diğer yaş grubundaki öğretmenlere göre daha düşük seviyede bir anlamlılığa rastlamıştır (91), yine Alea ve ark.'nin yaptığı çalışmada yaşları büyük olan öğretmenlerin uzaktan eğitime diğer yaştaki öğretmenlerden daha düşük düzeyde hazır olduklarını belirtmiştir (92). Çetin'in sınıf öğretmenleri üzerine yaptığı çalışmada alt boyutlar ve toplam değerinde anlamlı bir farklılık görülmüştür. Toplam puanlarda ve alt boyutlarda yaşları yüksek olanların diğer yaş gruplarına göre daha yüksek puan aldıkları görülmektedir (67). Topal'ın yaptığı çalışmada 22-26 yaş ve 27 yaş ve üzeri olanların uzaktan eğitime yönelik tutumları 17-21 yaş düzeyinde olanlara göre daha yüksektir (93). Karagöl'ün yapmış olduğu çalışmada uzaktan eğitim toplam puanlarında ve avantajları alt boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür (76). Dönmez, yaptığı çalışmada uzaktan eğitim tutumlarının yaşa göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (94). Bizim çalışmamızla farklılık gösteren çalışmalara baktığımızda Yakar ve Yıldırım yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarının yaş gruplarında herhangi bir anlamlı farklılık oluşmadığını belirtmişlerdir (95). Kütükçü çalışmasında uzaktan eğitim tutumlarının yaşa göre bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır (72). Gündüzalp'in öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik algı ve tutumlarını araştırdığı çalışmasında da öğretmenlerin yaş değişkenine göre almış oldukları uzaktan eğitim tutum puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür (96). Turhan Babur'un yabancı diller yüksekokullarındaki öğretim elemanları üzerine yaptığı çalışmada yaş değişkeni açısından bir farklılığa rastlanmamıştır (97).

Çalışmaya katılan akademisyenlerin kurumda çalışma süresi değişkeni ile akademisyenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemek için tek yönlü anova testi kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda uzaktan eğitime yönelik tutum toplam puanları ve avantajları alt boyutunda istatistikî açıdan anlamlı bir farklılık görülmüştür ($p < 0,05$), sınırlılıkları alt boyutu ile kurumda çalışma süresi değişkeni arasında istatistikî açıdan anlamlı farklılık bulunamamıştır ($p > 0,05$), gruplar arasındaki farklılığı tespit etmek amacıyla ise Tukey analizinden yararlanılmıştır. Buna göre; uzaktan eğitime yönelik tutum toplam puanlarında ve avantajları alt boyutunda kurumda çalışma süreleri 0-5 yıl aralığında olan akademisyenler ile 21 yıl ve üzeri aralığında olan akademisyenler arasında istatistikî açıdan anlamlı farklılık

olduğu belirlenmiştir (Tablo 11).

Literatürde bizim çalışmamıza benzer çalışmalara bakıldığında öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki çalışma süresinde “Uzaktan Eğitim Tutum gelen toplamında, Avantajlar” ve “Uzaktan Eğitim Tutum Sınırlılıklar” alt boyutunda 0-5 yıl arasında çalışma süresine sahip olanlar lehine anlamlı fark bulunmuştur. Bu fark görev yaptıkları okuldaki çalışma süresi yükseldikçe uzaktan eğitim tutumunun azaldığı yönündedir (77). Başka bir çalışmada çalışma süresi 0-5 yıl arasındaki öğretmenlerin, uzun çalışma süresi olan öğretmenlere göre interneti daha fazla ve etkin kullandıkları görülmüştür (63). Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının toplam puanının ve avantajları alt boyutunun, mesleki kıdeme göre 18 yıl ve üzeri görev yapanların diğerlerine göre daha düşük düzeyde anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir (91). Moçoşoğlu ve Kaya ve Horzum ve ark., tarafından yapılan çalışmalarda, daha az mesleki kıdeme sahip olanların uzaktan eğitime olan tutumları diğer gruplara oranla daha fazla olduğu görülmüştür (73; 86). Ancak aksi yönde bulgulara bakıldığında; Ülkü’nün, Karaca ve ark., Yıldız’ın ve Kurnaz ve ark., yaptığı çalışmalarda mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir (21; 75; 98; 74).

Çalışmaya katılan akademisyenlerin akademik unvan değişkeni ile akademisyenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemek için tek yönlü anova testi kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda uzaktan eğitime yönelik tutum toplam puanları, avantajları ve sınırlılıkları alt boyutlarında istatistiksel açıdan bir farklılığa rastlanmıştır ($p < 0,05$). Değişken grupları arasındaki farklılığı tespit etmek amacıyla ise Tukey analizinden yararlanılmıştır. Buna göre; uzaktan eğitim toplam puanlarında profesörlerle ilgili araştırma görevlileri, öğretim görevlileri ve doçent doktorlar arasında, avantajları alt boyutunda araştırma görevlileri ile profesörler arasında ve sınırlılıkları alt boyutunda ise doçent doktorlar ile profesörler arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir (Tablo 12).

Literatürde akademisyenlerin akademik unvanları ile uzaktan eğitime yönelik tutumları üzerine çalışılmış herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu nedenden dolayı başka çalışmalar ile tartışılmamaktadır. Bu anlamda alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Tablo 13'e bakıldığında çalışmaya katılan akademisyenlerin uzaktan eğitime yönelik tutum ölçeğinin toplam puanları ile alt boyutları puanları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir, avantajları alt boyutu ile sınırlılık alt boyutları arasında ise negatif yönde anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır ($p<0.01$).

Psikolojik rahatlık ölçeği normallik testi sonuçlarına bakıldığında Skewness (Çarpıklık) ve Kurtosis (Basıklık) değerlerinin tüm alt boyutlar ve ölçeğin toplam puanında -1.5 ile +1.5 aralığında olduğu görülmektedir (Tablo 14). Tabachnick ve Fidell, yaptıkları çalışmada çarpıklık basıklık değerleri -1.5 ile +1.5 aralığında olduğunda verilerin normal dağılım gösterdiğini belirtmişlerdir (65).

Akademisyenlerin psikolojik rahatlık alt boyutları puanlarına baktığımızda hoşgörü alt boyutunda toplam puanı 6,61 olarak görülmekte ve ortalamanın altında olduğu görülmektedir. İnisiyatif alt boyutunda 12,20 toplam puan ortalaması ile ortalamaya üzerinde bir değerde olduğu görülmektedir. Psikolojik rahatlık toplam puan ortalamasına bakıldığında ise 18,82 ile ortalamanın yakın değerde ancak ortalamanın altında olduğu görülmektedir. Bu da akademisyenlerin psikolojik rahatlık düzeylerinin ortalamaya yakın düzeyde olduğunu göstermektedir (Tablo 15).

Çalışmaya katılan akademisyenlerin cinsiyet değişkeni ile psikolojik rahatlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan t testi analizi sonucunda istatistiki açıdan toplam puanlarında ve alt boyutlarında anlamlı farklılık tespit edilememiştir (Tablo 16).

Yapılan literatür çalışmalarına baktığımızda çalışanların psikolojik rahatlık algıları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir (32). Çalışanların psikolojik rahatlık algısı cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır (98).

Çalışmaya katılan akademisyenlerin medeni durum değişkeni ile psikolojik rahatlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan t testi analizi sonucunda toplam puanlarında ve alt boyutlarında istatistiki açıdan anlamlı farklılık tespit edilememiştir (Tablo 17).

Çalışmamıza benzer çalışmalara baktığımızda çalışanların psikolojik rahatlık algısı medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (99).

Çalışmaya katılan akademisyenlerin yaş değişkeni ile psikolojik rahatlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için tek yönlü anova testi kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda psikolojik rahatlık toplam puanları ve inisiyatif alt boyutunda ile yaş değişkeni arasında istatistiki açıdan anlamlı farklılık olmadığı görülmüş olup ($p < 0,05$), ancak hoşgörü alt boyutunda istatistiki yönden anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Değişken grupları arasındaki farklılığı tespit etmek amacıyla ise Tukey analizinden yararlanılmıştır. Buna göre; hoşgörü alt boyutunda yaşları 46-55 yaş aralığında olan akademisyenler ile 51 ve üzeri yaşlar aralığında olan akademisyenler arasında istatistiki açıdan anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir (Tablo 18).

Yapılan literatür araştırmalarında; Yener tarafında yapılan çalışma sonucunda psikolojik rahatlık algıları yaş değişkenine göre değiştiği ve sonucun istatistiki açıdan anlamlı olduğu görülmektedir, gruplar arası farklılıklar sonucunda ise 18-25 yaş aralığında olan katılımcıların diğer katılımcılara göre daha olumsuz psikolojik rahatlık algısına sahip olduğunu, yaş ilerledikçe kazanılan tecrübe ile birlikte psikolojik rahatlığın da arttığını belirtmiştir (32). Bizim çalışmamızın aksine sonuçların ortaya konulduğu çalışmalara bakıldığında, çalışanların psikolojik rahatlık algısı yaş kuşakları arasında anlamlı olarak farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır (99).

Çalışmaya katılan akademisyenlerin kurumda çalışma süresi değişkeni ile psikolojik rahatlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için tek yönlü anova testi kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda psikolojik rahatlık toplam puanları ve alt boyutları ile kurumda çalışma süresi değişkeni arasında istatistiki açıdan anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür (Tablo 19).

Geçen'in yaptığı Çalışanların psikolojik rahatlık algısı çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucu bizim çalışmamızla benzerlik göstermektedir (99). Bizim çalışmamızdan farklı sonuçlara ulaşılan bir çalışmada çalışanların psikolojik rahatlık algısı çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir, gruplar arası farklılıklara baktığımızda 21 ve üzeri çalışma süresine sahip olan çalışanların diğer çalışma süresine sahip olanlara göre daha fazla olumsuz psikolojik rahatlık algı

düzeyine sahip olduğu görülmektedir (32).

Çalışmaya katılan akademisyenlerin akademik unvan değişkeni ile psikolojik rahatlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için tek yönlü anova testi kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda akademisyenlerin psikolojik rahatlık düzeyleri ile akademik unvanları arasında toplam puanları açısından istatistiki açıdan bir farklılık bulunamazken, alt boyutları ile akademik unvan değişkeni arasında istatistiki açıdan anlamlı farklılık olduğu görülmüştür ($p<0,05$). Değişken grupları arasındaki farklılığı tespit etmek amacıyla ise Tukey analizinden yararlanılmıştır. Buna göre; hoşgörü alt boyutunda akademik unvanları doçent doktor olan akademisyenler ile profesör doktor olan akademisyenler arasında istatistiki açıdan anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir ($p<0,05$). İnisiyatif alt boyutunda ise akademik unvanları araştırma görevlisi olan akademisyenler ile araştırma görevlileri ile doçent doktor olan akademisyenler arasında istatistiki açıdan anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir (Tablo 20).

Literatürde akademisyenlerin akademik unvanları ile psikolojik rahatlık düzeyleri üzerine çalışılmış herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu nedenden dolayı başka çalışmalar ile tartışılmamaktadır. Bu anlamda alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Çalışmaya katılan akademisyenlerin psikolojik rahatlık ölçeği toplam puanları ile alt boyutları düzeyleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Hoşgörü alt boyutu ile inisiyatif alt boyutları arasında negatif yönde bir ilişki olduğu görülmektedir (Tablo 21).

Tablo 22' ye bakıldığında çalışmaya katılan akademisyenlerin uzaktan eğitime yönelik tutum ölçeği ile psikolojik rahatlık ölçeği arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($p<0,01$).

Tablo 23 incelendiğinde çalışmaya katılan akademisyenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları ile psikolojik rahatlık düzeyleri arasında anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır ($R=,188$, $R^2=,036$). Akademisyenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının psikolojik rahatlık üzerinde pozitif yönde, %3,6'lık oranla zayıf düzeyde bir etki olduğu tespit edilmiştir ($R^2= ,036$ $p<0,005$).

Sonuç olarak spor bilimleri alanında görev yapan akademisyenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarında cinsiyetin bir etkisinin olmadığı, medeni durumlarında bekarların uzaktan eğitimin avantajlarından daha fazla faydalandığı, yaşlarına bakıldığında 46- 55 yaşlarında olanların diğer yaş gruplarına göre daha fazla olumsuz tutum sergilediği, kurumda çalışma sürelerinde kıdem arttıkça uzaktan eğitime yönelik tutumun da azaldığı, akademik unvanlarında ise profesörlerin diğer unvana sahip akademisyenlere göre tutumlarının daha az olduğu görülmektedir. Akademisyenlerin psikolojik rahatlık düzeylerine baktığımızda cinsiyet, medeni durum ve kurumda çalışma sürelerinin psikolojik rahatlık üzerinde bir etkisinin olmadığı, yaşlara göre genç yaştaki akademisyenlerin hoşgörülerinin diğerlerine göre daha fazla olduğu, akademik unvanlarında ise doçent doktor olan akademisyenlerin diğer unvanlara sahip akademisyenlere göre psikolojik rahatlıkları daha az düzeyde olduğu görülmektedir. Uzaktan eğitime yönelik tutum ve psikolojik rahatlık algısı arasındaki korelasyon ilişkisine baktığımızda pozitif yönde bir ilişki olduğu görülmektedir. Regresyon ilişkisinde iki ölçek arasındaki etkiye baktığımızda ise pozitif yönde bir ilişki olduğu görülmektedir.

Spor bilimleri alanında görev yapan akademisyenler uzaktan eğitim süreci ile ilişkilendirildiğinde psikolojik rahatlık düzeylerinin pozitif yönde ancak çok fazla bir etkiye sahip olmadığı ve bu etkinin %3,6 oranında olduğu görülmektedir. Buna göre akademisyenlerin uzaktan eğitime karşı tutumları arttıkça psikolojik rahatlık düzeylerinin de artacağı gözlemlenmiştir. Akademisyenler uzaktan eğitim sürecini yeni tecrübe ettikleri için psikolojik rahatlık düzeylerinde çok fazla bir etki bırakmadığı şeklinde açıklanabilir. Akademisyenlerin psikolojik rahatlıkları uzaktan eğitim sürecinin yaygınlaşarak davranış biçimi halini alması ile doğru orantılı şekilde artabileceği öngörülmektedir.

Akademisyenlere bilgisayar teknolojilerinin kullanımında ve uzaktan eğitim sistemlerine yönelik hizmet içi eğitimler verilmesi yönünde çalışmalar yapılabilir.

YÖK'ün akademisyenlerde uzaktan eğitim teknolojilerinin güçlenmesi ve ders veriminin artması yönünde gerekli çalışmalar yapılması önerilmektedir.

Eğitimin yüz yüze yapıldığı dönemlerde yapılan soru çözümlerinin, ders tekrarlarının ve çeşitli uygulamalı derslerin uzaktan eğitim uygulama

programlarına aktararak öğrencilerin tekrar edebilmelerine olanak sağlanabilmesinde kullanılabilir.

Akademisyenlerin uzaktan eğitime yönelik ön yargılarının kırılabilmesi için yüzyüze eğitimde aldıkları etkileşimi, uzaktan eğitiminde de alabilmelerine yönelik gerekli adımlar atılabilir.

Eğitim alanında yüzyüze eğitimde sahip olunan olanakların uzaktan eğitim sürecinde de sağlanması durumunda akademisyenlerin psikolojik olarak rahat olabilecekleri düşünülebilir.

5. KAYNAKLAR

1. Bacanak, A., Karamustafaoğlu, O. ve Köse, S. Yeni bir bakış: teknoloji okuryazarlığı. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2003; 14(14), 191-196.
2. Tutar, Ö. Spor Bilimleri Alanında Görev Yapan Akademisyenlerin Dijitalleşme Düzeylerinin Akademik Performansa Etkisi, Doktora Tezi, Elazığ: Fırat Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, 2022.
3. Kaya, Z. Uzaktan eğitim. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2002.
4. İşman, A. Uzaktan Eğitim (4. bs). Pegem Akademi Yayıncılık, 2011.
5. Özbay, Ö. Dünyada ve Türkiye’de Uzaktan Eğitimin Güncel Durumu. Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 2015; 2(5), 376-394. <https://doi.org/10.16991/INESJOURNAL.174>.
6. Tekinarslan, E., & Gürer, M. D. (Ed.). *Uzaktan Eğitim* (1. bs). Pegem Akademi Yayıncılık, 2018. <https://doi.org/10.14527/9786052412411>
7. Özarslan, Y. Uzaktan eğitim uygulamaları için açık kaynak kodlu öğrenme yönetim sistemleri. *XIII. Türkiye’de İnternet Konferansı Bildirileri*, 2008: s. 55-60. Ankara.
8. Odabaş, H. İnternet tabanlı uzaktan öğrenim modelinin bilgi hizmetlerine yönelik yükseköğretim programlarında kullanımı. *Saga of Librarianship International Symposium Proceedings Book*, 2004; 121-139. Ankara: Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi.
9. Fırat, M. 21. yüzyılda uzaktan öğretimde paradigma değişimi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2016; 6(2), 142-150. doi:10.5961/jhes.2016.151
10. Demir, E. Uzaktan eğitime genel bir bakış. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2014; 39: 203-212.
11. Seven, T. Okul Yöneticilerinin Teknolojik Liderlik Öz Yeterliklerinin Uzaktan Eğitim Tutumları İle İlişkisi. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, 2021.
12. Hrastinski, S. Asynchronous and synchronous e-learning. *EDUCAUSE, Quarterly*, 2008; 4: 51-55.
13. Latchman, H., Salzman, C., Gillet, D., & Kim, J. Learning on demand—a hybrid synchronous/asynchronous approach. *IEEE Transactions on Education*, 2001; 44(2), 17. doi:10.1109/13.925861
14. Moore, M., & Kearsley, G. *Distance education a systems view of online learning* (3 b.). Wadsworth: Cengage Learning, 2012.
15. Uşun, S. *Uzaktan Eğitim* (1. bs). Nobel Akademik Yayıncılık, 2006.
16. Aydemir, M. *Uzaktan Eğitim Program, Ders ve Materyal Tasarımı* (1.bs). Eğitim Kitabevi, 2018.

17. Kalelioğlu, F., Cabı, E., Yalçınalp, S., Ersoy, H., Yücel Avcı, Ü., & Ergün, E. Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı (2. bs). Pegem Akademi Yayıncılık, 2015.
18. Akman, A. İlköğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları, Yüksek Lisans Tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe Ve Din Bilimleri Anabilim Dalı, Din Eğitimi Bilim Dalı, 2021.
19. Bozkurt, A. Türkiye'de uzaktan eğitimin dünü bugünü ve yarını. Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 2017; 3(2), 85-124.
20. Özdil, İ. Uzaktan eğitimin evrensel çerçevesi ve Türk eğitim sisteminde uzaktan öğretimin yeri. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 1986.
21. Ülkü, S. İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları. Bolu: Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, 2018.
22. Koçak, Ö. E. & Yener, S. "Lidere Güven Algısının İşyeri Yalnızlığı Üzerindeki Etkisinde Psikolojik Rahatlık Algısının Aracı Rolü", Journal of Management & Economics, 2019; cilt 26, sayı 3, ss.938-954.
23. Yener, S. "Psikolojik Rahatlık Algısı Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması", ODÜ Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2015: cilt 1, ss.280-305.
24. Edmondson, A. C. "Psychological Safety and Learning Behavior in Work Teams", Administrative Science Quarterly, 1999: cilt 44, sayı 2, ss.350-384.
25. Samra, J., Gilbert, M., Shain, M. & Bilsker, D. What is Psychological Health and Safety. Centre for Applied Research in Mental and Addiction (CARMHA) Handout, 2012.
26. Kahn, W.A. "Psychological Conditions of Personal Engagement and Disengagement at Work", Academy of Management Journal, 1990; cilt 33, ss.692-724.
27. Eren, E. *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. Beta Basım ve Yayınevi, 1998; S.224.
28. Edmondson, A. C. Managing the risk of learning: Psychological safety in work teams(pp. 255-275). Cambridge, MA, Division of Research, Harvard Business School, 2002.
29. Lee, F., Edmondson, A. C., Thomke, S. Ve Worline, M. "The mixed effects of inconsistency on experimentation in organizations", Organization Science, 2004; cilt 15, sayı 3, ss.310-326.
30. Edmondson, A. C.& Lei, Z. "Psychological Safety: The History, Renaissance, and Future of an Interpersonal Construct", The Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior, 2014; cilt 1, ss.23-43.
31. Yener, S. "Paylaşılan Liderlik Davranışı ve İşten Ayrılma Niyeti Arasındaki ilişki Psikolojik Güvenlik Algısının Aracı Değişken

- İlişkisinin Araştırılması”. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Haliç Üniversitesi, 2015b.
32. Yener, S. “İşten Ayrılma Niyetinin Belirleyeni olarak Psikolojik Rahatlık”,Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2018; cilt 18, sayı 3, ss.169-192.
 33. Liu, S., Hu, J., Li, Y., Wang, Z. ve Lin,X. “Examining the Cross-Level Relationship Between Shared Leadership and Learning in Teams Evidence from China”,The Leadership Quarterly, 2014; cilt 25, ss.282-295.
 34. Kessel, M., Kratzer, J. ve Schultz, C. “Psychological safety, knowledge sharing, and creative performance in healthcare teams”,Creativity and innovation management, 2012; cilt 21, sayı 2, ss.147-157.
 35. Newman, A., Donohue, R. ve Eva, N. “Psychological safety: A systematic review of the literature”,Human Resource Management Review, 2017; cilt 27, sayı 3, ss.521-535.
 36. Tiwari, B. ve Lenka, U. “Building Psychological Safety for Employee Engagement in Post-Recession”,Development and Learning in Organizations, 2016; cilt 30, sayı 1, ss.19-22.
 37. Yener, S. ve Saka, C. “Örgütsel Öğrenme Bağlamında Psikolojik Rahatlık”,Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2017; cilt 1, sayı 1, ss.45-66.
 38. Bootzin,R. ve Loftus,E. Robert Psychology,Today in Introduction. Random House, New York, 1983.
 39. Sabuncuoğlu,Z. Personel Yönetimi, Politika ve Yönetmelikler, 5. Baskı Teknofratik Matbaacılık, İstanbul, 1988.
 40. Kaya,A. Yönetimde İnsan İlişkilerinin Sırları. Eğitim Yayınları,Konya, 2006.
 41. Coldwell,S. Addressing Workplace Bullying and Harassment in Canada, Research, Legislation and Stakeholder Overview. Eggers,J.T., 2012.
 42. Schepers,J., Jong,A., Wetzels,M. ve Ruyter,K. Psychological Safety and Social Support in Gropuware Adoption. A Multi-level Assessment in education. Computers and Education 2007; 51: 757-775.
 43. Baer, M., ve Frese, M. Innovation is not enough: Climates for initiative and psychological safety, process innovations, and firm performance. Journal of Organizational Behavior, 2003; 24: 45–68.
 44. Guchait, P., Paşamehmetoğlu, A. ve Dawson, M. Perceived supervisor and co-worker support for error management: Impact on perceived psychological safety and service recovery performance. International Journal of Hospitality Management, 2014; 41, 28–37.
 45. Edmonson, A.C. Psychological safety,trust and Learning in Organizations, AGroup level lens. R. Kramer, K. Cook (Ed.), Trust in organizations: Dilemmas and approaches, 2004: ss. 239-272, New York: Russell Sage Foundation.

46. Schaubroeck, J., Lam, S. S. ve Peng, A. C. “Cognition-based and affect based trust as mediators of leader behavior influences on team performance”,*Journal of applied psychology*, 2011; cilt 96, sayı 4, ss.863-871.
47. Zhang, Y., Fang, Y., Wei, K. K. ve Chen, H. “Exploring the role of psychological safety in promoting the intention to continue sharing knowledge in virtual communities”,*International Journal of Information Management*, 2010: cilt 30, sayı 5, ss.425-436.
48. May, D.R., Gilson, R. L. ve Harter, L.M. “The Psychological Conditions of Meaningfulness, Safety and Availability and The Engagement of The Human Spirit at Work”,*Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 2004; cilt 77, ss.11-37.
49. Carmeli, A. ve Gittell, J. H. “High-quality relationships, psychological safety, and learning from failures in work organizations. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial*”, *Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 2009; cilt 30, sayı 6, ss.709-729.
50. Detert, J. R. ve Burris, E.R. “Leadership behaviour and Employee Voice: Is The Door Really Open?”, *Academy of Management Journal*, 2007: cilt 50, sayı 4, ss.869-884.
51. Güçlü-Nergiz, H. “Otel İşletmelerinde Hata Yönetiminin Psikolojik Güvenlik, Örgütsel Performans ve Örgütsel Öğrenme Üzerindeki Etkisi”, *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 2015: cilt 26, sayı 2, ss.221-237.
52. Savaş, H. A. “Psikolojik Rahatlık Algısının Örgütsel Sosyalleşme Üzerindeki Etkisi”,*Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2017: cilt 1, sayı 2, ss.359-378.
53. Schein, E. H. *Organizational Culture and Leadership* (1st ed.). San Francisco: Jossey-Bass, 1985.
54. Butler, J. K. “Trust Expectations, Information Sharing, Climate of Trust, and Negotiation Effectiveness and Efficiency”, *Group and Organization Management*, 1999; cilt 24, ss.217-238.
55. Balkar, B. “The relationships between organizational climate, innovative behavior and job performance of teachers”,*International Online Journal of Educational Sciences*, 2015: cilt 7, sayı 2, ss.81-92.
56. Tutar, H. ve Altınöz, M. Örgütsel İklimin İşgören Performansı Üzerine Etkisi: Ostim İmalat İşletmeleri Çalışanları Üzerine Bir Araştırma”,*Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 2010; “cilt 65, sayı 2, ss.196-218.
57. Dollard, M., Tuckey, M. R. ve Dormann, C. “Psychological Safety Climate Moderates the Job Demand-Resource Interaction in Predicting Workgroup Distress”,*Accident Analysis and Prevention*, 2012; sayı 45, ss.694 704.

58. Hirak, R., Peng, A. C., Carmeli, A. ve Schaubroeck, J.M. “Linking leader inclusiveness to work unit performance: The importance of psychological safety and learning from failures”, *The Leadership Quarterly*, 2012; cilt 23, ss.107-117.
59. Ning, L. ve Jin, Y. “The effects of trust climate on individual performance”, *Frontiers of Business Research in China*, 2009; cilt 3, sayı 1, ss.27 49.
60. Tiwari, B. ve Lenka, U. “Building Psychological Safety for Employee Engagement in Post-Recession”, *Development and Learning in Organizations*, 2016; cilt 30, sayı 1, ss.19-22.
61. <https://akademik.yok.gov.tr/AkademikArama/view/searchResultviewListAuthorAndFields.jsp> Erişim Tarihi: 05.08.2022.
62. Yazıcıoğlu, Yahşi ve Samiye Erdoğan, *SPSS Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Detay Yayıncılık, 2004; 1. Baskı.
63. Ağır, F., Gür, H. ve Okçu, A. Uzaktan eğitime karşı tutum ölçeği geliştirmeye yönelik geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Education Sciences*, 2008; 3(2), 128-139.
64. Ağır, F. Özel okullarda ve devlet okullarında çalışan ilköğretim öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutumlarının belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Bilgisayar Ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı, 2007.
65. Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. *Using multivariate statistics*, Allyn & Bacon, Pearson Education, 2007.
66. Özkan, S., Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Eğitim Teknoloji Yeterlikleri Ve Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Uluslararası Ve Karşılaştırmalı Eğitim Bilim Dalı, 2023.
67. Çetin, H., Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum, Özyeterlik Ve Motivasyonlarının İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Bilim Dalı, 2022.
68. Kuşkonmaz, H. İlköğretim Okullarındaki Öğretmenlerin Mobil Öğrenmeye Yönelik Algı Düzeylerinin Belirlenmesi. Doktora Tezi. İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi, 2011.
69. Koca, M. F. *Pandemi Sürecinde Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Karşı Tutumları: Osmaniye İli Örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Osmaniye: Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2021.
70. Yavuz, R. *Eğitim Fakültesi 1.Sınıf Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime İlişkin Tutumları ile İngilizce Dersine İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki*.

- Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2016.
71. Yumbul, E. *Liselerde Görev Yapan Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarının İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, 2021.
 72. Kütükcü, G. *İlköğretim Kademesindeki Öğretmenlerin Öğretme Motivasyonları ile Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarının İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, 2020.
 73. Moçoşoğlu, B., ve Kaya, A. Koronavirüs Hastalığı (COVID-19) Sebebiyle Uygulanan Uzaktan Eğitime Yönelik Öğretmen Tutumlarının İncelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 2020; 2(1), 15-43.
 74. Kurnaz, A., Kaynar, H., Barışık, C. Ş., ve Doğrukök, B. Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 2020; 49(1), 293-322.
 75. Karaca, İ., Karaca, N., Karamustafaoğlu, N. ve Özcan, M. Öğretmenlerin Uzaktan Eğitimin Yararına İlişkin Algılarının İncelenmesi. *Humanistic Perspective*, 2021; 3(1), 209-224.
 76. Karagöl, M. Covid-19 Pandemisi Sürecinde Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Algıları Ve Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları İle Okul Kültürü Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak: Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı, 2022.
 77. Yahşi, Ö. ve Kırkıç, K. A. “Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarının İncelenmesi”. *Turkish Studies*, 2020; 15, (5), 3827-3847.
 78. Kocayığit, A. ve Uşun, S. Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları (Burdur İli Örneği). *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 2020; 8(23), 285-299.
 79. Gündüz, A. Y. Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitim Algısı. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya: Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2013.
 80. Yalman, M. ve Kutluca, T. “Matematik Öğretmeni Adaylarının Bölüm Dersleri için Kullanılan Uzaktan Eğitim Sistemi Hakkındaki Yaklaşımları”. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2013; 21, 197-208.
 81. Tırnovalı, A. *Uzaktan Eğitimde İnternet Tabanlı Eğitim Programlarının Temel Boyutlarına Yönelik Öğrenci ve Öğretim Elemanlarının Görüşleri ve Öneriler* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Mersin; Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2012.

82. Birişçi, S. Video Konferans Tabanlı Uzaktan Eğitime İlişkin Öğrenci Tutumları ve Görüşleri. *Journal Of Instructional Technologies & Teacher Education, C. I, S. 2:* 2013; S. 24-40.
83. Barış, M. F. Üniversite Öğrencilerinin Uzaktan Öğretime Yönelik Tutumlarının İncelenmesi: Namık Kemal Üniversitesi Örneği. *Sakarya University Journal Of Education, C. V, S. 2 (Ağustos/August 2015):* S. 36-46.
84. Yıldız, S. Pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumları. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2016;* 16(1), 301-329.
85. Yenilmez, K., Balbağ, M. Z. ve Turgut, M. Öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2017;* 19(2), 91-107.
86. Horzum, M. B., Albayrak, E. ve Ayvaz, A. “Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitimde Uzaktan Eğitime Yönelik İnançları”. *Ege Eğitim Dergisi, 2012;* 13(1), 55-72.
87. Kurtdede-Fidan, N., Erbasan, O. ve Kolsuz, S. Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Bilişim Ağından (Eba) Yararlanmaya İlişkin Görüşleri [Views Of Primary School Teachers About The Use Of Education Information Network]. *The Journal Of International Social Research, 2016;* 9(45), 626-637.
88. Baek, Y., Zhang, H. ve Yun, S. Teachers’ attitudes toward mobile learning in Korea. *The Turkish Online Journal of Educational Technology, 2017;* 16(1), 154-163. https://scholarworks.boisestate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1155&context=edtech_facpubs.
89. Ünver, İ. K. Okul Müdürlerinin Teknolojik Liderlik Davranışı Ve Kriz Yönetimi Becerileri İle Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak: Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, 2022.
90. Aşkan, T. Pandemi Sürecinde İlkokul Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime İlişkin Tutum ve Motivasyonlarının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Bilim Dalı, 2022.
91. Güney, İ. Öğretmenlerin bilişim teknolojileri öz yeterlik algıları ile uzaktan eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişki. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2021.
92. Alea, L. A., Fabrea, M. F., Roldan, R. D. A. ve Farooqi, A. Z. Teachers’ Covid-19 Awareness, Distance Learning Education Experiences And

- Perceptions Towards İnstitutional Readiness And Challenges. International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 2020; 19(6), <http://ijlter.org/index.php/ijlter/article/view/2231/pdf>.
93. Topal, F. A. Müzik Öğretmeni Adaylarının Bilgi İletişim Teknolojileri (Bit) ve Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarının İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi. Trabzon: Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Müzik Eğitimi Bilim Dalı, 2022.
 94. Dönmez, A. Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adıyaman: Adıyaman Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, 2021.
 95. Yakar, L. ve Yakar, Z. Y. Eğitim fakültesi öğrencilerinin uzaktan eğitime karşı tutumlarının ve e-öğrenmeye hazır bulunuşluklarının incelenmesi. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2020; 17(1), 1-21.
 96. Gündüzalp, C. Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik algı ve tutumları. Caucasian Journal of Science, 2021; 8(2), 247-271.
 97. Turhan Babur, M. Pandemi sürecinde yabancı diller yüksekokullarındaki müdürlerin ve öğretim görevlilerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları ile değişime uyum algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: İstanbul Medeniyet Üniversitesi, 2022.
 98. Yıldız, D. Özel Okullardaki ve Devlet Okullarındaki İlkokul Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Karşı Tutumlarının Karşılaştırılması ve Covid-19 Dönemindeki Deneyimlerin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: MEF Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2021.
 99. Geçen, ÖE. Y ve Z Kuşağı Çalışanları Üzerinde Örgütsel Bağlılık ve Psikolojik Rahatlık Algılarının İşten Ayrılma Niyetine Etkisi: İkitelli Organize Sanayi Bölgesindeki Bir İşletme Üzerinde Araştırma, Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Aydın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, 2021.



ISBN: 978-625-367-915-6