

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

MESLEKİ VE TEKNİK ANADOLU LİSESİ ÖĞRETMENLERİNİN VE
ÖĞRENCİLERİNİN UZAKTAN EĞİTİME YÖNELİK TUTUMLARININ
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TANJU DEMİR

DANIŞMAN
DOÇ. DR. ÖMER FARUK VURAL

HAZİRAN 2021

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

MESLEKİ VE TEKNİK ANADOLU LİSESİ ÖĞRETMENLERİNİN VE
ÖĞRENCİLERİNİN UZAKTAN EĞİTİME YÖNELİK TUTUMLARININ
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TANJU DEMİR

DANIŞMAN
DOÇ. DR. ÖMER FARUK VURAL

HAZİRAN 2021

BİLDİRİM

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tez-Proje Yazım Kılavuzu'na uygun olarak hazırladığım bu çalışmada:

- Tezde yer verilen tüm bilgi ve belgeleri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi ve sunduğumu,
- Yararlandığım eserlere atıfta bulunduğumu ve kaynak olarak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değiştirmede bulunmadığımı,
- Bu tezin tamamını ya da herhangi bir bölümünü başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

Tanju DEMİR

İTHAF

*Fedaîâr annem Aysel Demir,
değerli eşim Sevdâ
ve
güzel kızım Bilge'ye ithafen*



ÖN SÖZ

Türkiye’de koronavirüsün Mart 2020 tarihinde ilk defa görülmesiyle birlikte ülke gündemine daha çok giren uzaktan eğitimin özellikle uygulamaya dönük eğitim veren Meslek Liselerinde nasıl olacağı merak edilen bir konu olmuştur. Ülkemizde meslek liseleri veya uzaktan eğitime dönük çalışmalar olmasına rağmen Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğretmen ve öğrencilerinin uzaktan eğitim çalışmalarına yönelik tutum düzeylerinin ve bu düzeylerin çeşitli değişkenler açısından farklılığını inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Bu çalışmanın Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğretmen ve öğrencilerinin uzaktan eğitim çalışmalarına yönelik tutum düzeylerinin ve bu düzeylerin çeşitli değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi ile, Millî Eğitim Bakanlığının uzaktan eğitimle ilgili yapacağı çalışmalara önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu fikirler ile çalışmaya başlarken ve tez yazma sürecim boyunca mesleki tecrübesi ile bana yol gösteren, desteğini esirgemeyen kıymetli hocam ve tez danışmanım Doç. Dr. Ömer Faruk Vural’a,

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsündeki saygıdeğer hocalarım Prof. Dr. Ömer Faruk TUTKUN, Doç. Dr. Serhat ARSLAN, Doç. Dr. Zeynep DEMİRTAŞ, Doç. Dr. Subhan EKŞİOĞLU, Dr. Öğr. Üyesi Duygu GÜR ERDOĞAN’a,

Veri toplama aşamasında kıymetli zamanlarını ayırarak ölçek formlarını gönüllü olarak cevaplayan, samimi ve içten cevapları ile çalışmaya katkı sağlayan Sakarya genelindeki Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğretmenlerine ve öğrencilerine,

Yüksek lisans öğrenimim için beni teşvik eden, cesaretlendiren ve tecrübesiyle bana her zaman destek olan İzmit İlçe Milli Eğitim Şube Müdürü değerli büyüğüm Çiğdem AYANOĞLU’na,

Zorlu hayat yolculuklarında daha iyi eğitim almam için mücadele eden annem Aysel DEMİR’e ile rahmetli babam Feyzullah DEMİR’e ve bu süreçte kendilerine bazen zaman ayıramasam da sabırla beni desteklemekten vazgeçmeyen eşim Sevda DEMİR ile kızım Bilge DEMİR’e teşekkür ederim.

ÖZET

MESLEKİ VE TEKNİK ANADOLU LİSESİ ÖĞRETMENLERİNİN VE ÖĞRENCİLERİNİN UZAKTAN EĞİTİME YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ

Tanju DEMİR, Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Doç. Dr. Ömer Faruk VURAL

Sakarya Üniversitesi, 2021.

Bu araştırmanın amacı, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğretmen ve öğrencilerinin uzaktan eğitim çalışmalarına yönelik tutum düzeylerinin ve bu düzeylerin çeşitli değişkenler açısından (yaş, cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu, mesleki kıdem, branş, bilişim teknolojilerini kullanma yeterliği vb.) farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Sakarya İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde görev yapan öğretmenler ile bu okullarda öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi 244 öğretmen ve 970 öğrencidir. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” ve Ağır (2007) tarafından geliştirilen “Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizi SPSS 24.0 paket programı ile gerçekleştirilmiştir. Kullanılan ölçeğin güvenilirliği için Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmış, yapı geçerliği için ise Doğrulamalı Faktör Analizi yapılmıştır.

Araştırma verilerinin analizinde öğrenci ve öğretmenlerin ölçekten aldıkları puanları belirlemek için öncelikle betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Ölçek maddeleri frekans ve yüzde tabloları ile gösterilmiştir. Ölçek ve alt boyutları için puanların aritmetik ortalama, medyan, standart sapma, minimum ve maksimum değerleri hesaplanmıştır. Shapiro-Wilk normallik testi ve Q-Q grafik incelemesi sonucunda normal dağıldığı tespit edilen verilerin analizinde parametrik testler kullanılmıştır. Araştırmanın öğretmenlerin cinsiyet, öğrenim durumu ve branş türü ile öğrencilerin cinsiyet değişkenleri ile ilgili alt problemlerinde bağımsız gruplar t testi; kıdem, bilişim teknolojilerini kullanma yeterliği, uzaktan eğitim tecrübesi, internet bağlantısı kopma sorunu ve bilişim araçlarına sahip olma durumu ile öğrencilerin sınıf düzeyi, öğrenim gördüğü alan, ailesinin gelir düzeyi, bilişim teknolojilerini kullanma yeterliği, uzaktan eğitim tecrübesi, internet bağlantısı kopma sorunu değişkenleri ile ilgili alt problemlerde ise tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) kullanılmıştır.

Araştırmada, öğretmen ve öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutum düzeylerinin orta düzeyin altında olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutum düzeylerinde mesleki kıdem değişkenine, bilişim teknolojileri kullanma yeterliği düzeyine ve internet bağlantısı kopma sorununa göre anlamlı farklılıklar olduğu, cinsiyet ve öğrenim durumu değişkenlerine ve meslek ya da kültür dersi öğretmeni olma durumuna, uzaktan eğitim tecrübesine, bilişim araçlarına sahip olma durumuna göre anlamlı farklılıklar olmadığı; öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutum düzeylerinde ise cinsiyet değişkenine, sınıf düzeyine, öğrenim gördüğü alana ve internet bağlantısı kopma sorununa göre anlamlı farklılıklar olduğu, ailenin gelir düzeyi değişkenine, bilişim teknolojilerini kullanma yeterliği düzeyine, uzaktan eğitim tecrübesine ve bilişim araçlarına sahip olma durumuna göre anlamlı farklılıklar olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Olağanüstü şartlarda yüz yüze eğitim imkanının olmadığı zamanlarda eğitimin aksamaması ve uzaktan eğitimin kuvvetli bir seçenek olarak görülmesi için öğretmen ve öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarını etkileyen sebeplerin tespit edilmesi, öğretmen ve öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının olumlu düzeye yükseltilmesi ve bunun için gereken adımların atılması ülkelerin eğitim sistemi ve gelişimi adına önem arz etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Uzaktan Eğitim, Mesleki ve Teknik Eğitim, Tutum

ABSTRACT

INVESTIGATION OF VOCATIONAL AND TECHNICAL ANATOLIAN HIGH SCHOOL TEACHERS AND STUDENTS' ATTITUDES TOWARDS DISTANCE EDUCATION

Tanju DEMİR, Master Thesis

Supervisor: Doç. Dr. Ömer Faruk VURAL

Sakarya University, 2021.

The aim of this study is whether the attitude levels of Vocational and Technical Anatolian High School teachers and students towards distance education studies and whether these levels differ in terms of various variables (age, gender, marital status, educational status, professional seniority, branch, competence in using information technologies, etc.) to determine. In the research, scanning model, one of the quantitative research methods, was used. The universe of the study consists of the teachers who work in the Vocational and Technical Anatolian High School affiliated to the Sakarya Provincial Directorate of National Education in the 2020-2021 academic year, and the students studying in these schools. The sample of the study is 244 teachers and 970 students. The "Personal Information Form" prepared by the researcher and the "Distance Education Attitude Scale" developed by Ağır (2007) were used as data collection tools. The analysis of the data was carried out with the SPSS 24.0 package program. Cronbach Alpha coefficient was calculated for the reliability of the scale used, and Confirmatory Factor Analysis was performed for construct validity.

In the analysis of the research data, descriptive statistics were used first to determine the scores that students and teachers got from the scale. Scale items are shown with frequency and percentage tables. Arithmetic mean, median, standard deviation, minimum and maximum values of the scores were calculated for the scale and its sub-dimensions. Parametric tests were used in the analysis of the data found to be normally distributed as a result of the Shapiro-Wilk normality test and Q-Q graph analysis. In the study, independent groups t test was used in the sub-problems related to teachers' gender, educational status and branch type, and students' gender variables; in the related sub-problems such as seniority, proficiency in using information technologies, distance education experience, internet connection disconnection problem and having information tools; with variables such as the class level of the students, the field of education, the income level of the family, the ability

to use information technologies, the distance education experience, the problem of internet connection disconnection one-way analysis of variance (One Way ANOVA) was used.

In the study, it was determined that the attitude levels of teachers and students towards distance education are below the medium level. It has been concluded that there are significant differences in the attitude levels of teachers towards distance education according to their professional seniority variable, their level of competence in using information technologies and the problem of internet connection disconnection, there were no significant differences according to the variables of gender and educational status, the status of being a profession or culture lesson teacher, distance education experience, and possession of information tools; there are significant differences in the attitude levels of students towards distance education according to gender variable, class level, field of study and internet connection disconnection, and there are no significant differences according to the income level variable of the family, the level of competence to use information technologies, distance education experience and possession of information tools.

It is important for the countries' education system and development to determine the reasons affecting the attitudes of teachers and students towards distance education, raising the attitudes of teachers and students towards distance education to a positive level and taking the necessary steps to ensure that education is not interrupted, distance education is seen as a strong option when face-to-face education is not available under extraordinary circumstances.

Keywords: Distance Education, Vocational and Technical Education, Attitude

İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM	i
İTHAF	ii
ÖN SÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xvii
KISALTMALAR	xviii
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem durumu:	1
1.2. Araştırmanı amacı ve önemi:	2
1.3. Problem cümlesi:	3
1.4. Alt problemler:	3
1.5. Varsayımlar:	4
1.6. Sınırlılıklar:	4
1.7. Tanımlar:	5
BÖLÜM II	6
ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	6
2.1. Araştırmanın kuramsal çerçevesi	6
2.1.1. Mesleki ve teknik eğitim	6
2.1.2. Uzaktan eğitim	13
2.2. İlgili araştırmalar	27
2.2.1. Mesleki ve teknik eğitimle ilgili araştırmalar	27

2.2.2. Uzaktan eğitimle ilgili araştırmalar	37
BÖLÜM III.....	49
YÖNTEM	49
3.1. Araştırmanın yöntemi:.....	49
3.2. Araştırmanın evreni ve örnekleme:	49
3.3. Veri toplama araçları	52
3.3.1. Kişisel bilgi formu	52
3.3.2. Uzaktan eğitim tutum ölçeği.....	52
3.4. Veri toplama süreci.....	56
3.5. Verilerin analizi	56
BÖLÜM IV	67
BULGULAR	67
4.1. Problem cümlesine ilişkin bulgular	67
4.2. Araştırmanın alt problemlerine yönelik bulgular	69
4.2.1. “Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitim çalışmalarına yönelik tutum düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” alt problemine yönelik bulgular	69
4.2.2. “Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitim çalışmalarına yönelik tutum düzeyleri öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” alt problemine yönelik bulgular	70
4.2.3. “Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitim çalışmalarına yönelik tutum düzeyleri meslek ya da kültür dersi öğretmeni olma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” alt problemine yönelik bulgular	71
4.2.4. “Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitim çalışmalarına yönelik tutum düzeyleri mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” alt problemine yönelik bulgular	72

4.2.5. “Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitim çalışmalarına yönelik tutum düzeyleri bilişim teknolojilerini kullanma yeterliği düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” alt problemine yönelik bulgular	74
4.2.6. “Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitim çalışmalarına yönelik tutum düzeyleri uzaktan eğitim tecrübesine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” alt problemine yönelik bulgular	77
4.2.7. “Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitim çalışmalarına yönelik tutum düzeyleri internet bağlantısı kopma sorununa göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” alt problemine yönelik bulgular	79
4.2.8. “Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitim çalışmalarına yönelik tutum düzeyleri bilişim araçlarına sahip olma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” alt problemine yönelik bulgular.....	81
4.2.9. “Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin uzaktan eğitim çalışmalarına yönelik tutum düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” alt problemine yönelik bulgular	83
4.2.10. “Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin uzaktan eğitim çalışmalarına yönelik tutum düzeyleri sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” alt problemine yönelik bulgular	84
4.2.11. “Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin uzaktan eğitim çalışmalarına yönelik tutum düzeyleri öğrenim gördüğü alana göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” alt problemine yönelik bulgular	87
4.2.12. “Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin uzaktan eğitim çalışmalarına yönelik tutum düzeyleri ailenin gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” alt problemine yönelik bulgular	90
4.2.13. “Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin uzaktan eğitim çalışmalarına yönelik tutum düzeyleri bilişim teknolojilerini kullanma yeterliği düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” alt problemine yönelik bulgular	92
4.2.14. “Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin uzaktan eğitim çalışmalarına yönelik tutum düzeyleri uzaktan eğitim tecrübesine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” alt problemine yönelik bulgular	94

4.2.15. “Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin uzaktan eğitim çalışmalarına yönelik tutum düzeyleri internet bağlantısı kopma sorununa göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” alt problemine yönelik bulgular	96
4.2.16. “Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin uzaktan eğitim çalışmalarına yönelik tutum düzeyleri bilişim araçlarına sahip olma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” alt problemine yönelik bulgular.....	98
BÖLÜM V	101
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	101
5.1. Sonuç ve tartışma	101
5.1.1. “Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde görev yapan öğretmen ve bu okullarda öğrenim gören öğrencilerin uzaktan eğitim çalışmalarına yönelik tutum düzeyleri nedir?” problemine yönelik sonuç ve tartışma	101
5.1.2. “Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitim çalışmalarına yönelik tutum düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” alt problemine yönelik sonuç ve tartışma	103
5.1.3. “Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitim çalışmalarına yönelik tutum düzeyleri öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” alt problemine yönelik sonuç ve tartışma	104
5.1.4. “Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitim çalışmalarına yönelik tutum düzeyleri meslek ya da kültür dersi öğretmeni olma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” alt problemine yönelik sonuç ve tartışma	105
5.1.5. “Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitim çalışmalarına yönelik tutum düzeyleri mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” alt problemine yönelik sonuç ve tartışma	105
5.1.6. “Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitim çalışmalarına yönelik tutum düzeyleri bilişim teknolojilerini kullanma yeterliği düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” alt problemine yönelik sonuç ve tartışma	106
5.1.7. “Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitim çalışmalarına yönelik tutum düzeyleri uzaktan eğitim tecrübesine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” alt problemine yönelik sonuç ve tartışma	107

5.1.8. “Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitim çalışmalarına yönelik tutum düzeyleri internet bağlantısı kopma sorununa göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” alt problemine yönelik sonuç ve tartışma	108
5.1.9. “Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitim çalışmalarına yönelik tutum düzeyleri bilişim araçlarına sahip olma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” alt problemine yönelik sonuç ve tartışma	108
5.1.10. “Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin uzaktan eğitim çalışmalarına yönelik tutum düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” alt problemine yönelik sonuç ve tartışma	109
5.1.11. “Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin uzaktan eğitim çalışmalarına yönelik tutum düzeyleri sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” alt problemine yönelik sonuç ve tartışma	110
5.1.12. “Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin uzaktan eğitim çalışmalarına yönelik tutum düzeyleri öğrenim gördüğü alana göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” alt problemine yönelik sonuç ve tartışma	111
5.1.13. “Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin uzaktan eğitim çalışmalarına yönelik tutum düzeyleri ailenin gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” alt problemine yönelik sonuç ve tartışma	112
5.1.14. “Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin uzaktan eğitim çalışmalarına yönelik tutum düzeyleri bilişim teknolojilerini kullanma yeterliği düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” alt problemine yönelik sonuç ve tartışma	112
5.1.15. “Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin uzaktan eğitim çalışmalarına yönelik tutum düzeyleri uzaktan eğitim tecrübesine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” alt problemine yönelik sonuç ve tartışma	113
5.1.16. “Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin uzaktan eğitim çalışmalarına yönelik tutum düzeyleri internet bağlantısı kopma sorununa göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” alt problemine yönelik sonuç ve tartışma	113
5.1.17. “Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin uzaktan eğitim çalışmalarına yönelik tutum düzeyleri bilişim araçlarına sahip olma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” alt problemine yönelik sonuç ve tartışma	114
5.2. Öneriler	115

5.2.1. Araştırma sonuçlarına dayalı öneriler.....	115
5.2.2. Gelecek araştırmacılara yönelik öneriler	116
KAYNAKLAR.....	118
EKLER	139



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1 2019-2020 Eğitim-Öğretim yılı Meslekî ve Teknik Eğitim istatistikleri.....	13
Tablo 2 Birinci Dönem yazışarak yapılan uzaktan eğitim	16
Tablo 3 İkinci Dönem görsel-işitsel araçlarla yapılan uzaktan eğitim	17
Tablo 4 Üçüncü Dönem bilişim tabanlı uzaktan eğitim	18
Tablo 5 Türkiye’ de uzaktan eğitim uygulamaları	20
Tablo 6 Eş zamansız ve eş zamanlı uzaktan eğitim türlerinin karşılaştırılması	23
Tablo 7 Örneklemdeki Öğretmenlerin Demografik Değişkenlere Göre Dağılımı	50
Tablo 8 Örneklemdeki Öğrencilerin Demografik Değişkenlere Göre Dağılımı	51
Tablo 9 Uyum İndeksleri Kritik Değerler ve UETÖ için Birinci ve İkinci Düzey DFA Sonuçları.....	55
Tablo 10 UETÖ için Hesaplanan Cronbach Alfa Katsayısı (Öğretmen ve Öğrenciler)	56
Tablo 11 Öğretmenler için UETÖ’nün Çarpıklık, Basıklık ve Normallik Testleri Sonuçları	59
Tablo 12 Öğrenciler için UETÖ’nün Çarpıklık, Basıklık ve Normallik Testleri Sonuçları	61
Tablo 13 Öğretmenler İçin Uzaktan Eğitime Karşı Tutum ve Alt Boyut Puanlarının Betimsel İstatistik Sonuçları	67
Tablo 14 Öğrenciler İçin Uzaktan Eğitime Karşı Tutum ve Alt Boyut Puanlarının Betimsel İstatistik Sonuçları	68
Tablo 15 Uzaktan Eğitime Karşı Tutum ve Alt Boyut Puanlarının Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları.....	69
Tablo 16 Uzaktan Eğitime Karşı Tutum ve Alt Boyut Puanlarının Öğrenim Durumuna Göre t Testi Sonuçları.....	70
Tablo 17 Uzaktan Eğitime Karşı Tutum ve Alt Boyut Puanlarının Meslek ya da Kültür Dersi Öğretmeni Olma Durumuna Göre t Testi Sonuçları.....	71
Tablo 18 Uzaktan Eğitime Karşı Tutum ve Alt Boyut Puanlarının Kıdeme Göre Betimsel İstatistikleri	72

Tablo 19 Uzaktan Eğitime Karşı Tutum ve Alt Boyut Puanlarının Kıdeme Göre Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	73
Tablo 20 Uzaktan Eğitime Karşı Tutum ve Alt Boyut Puanlarının Bilişim Teknolojilerini Kullanma Yeterliliğine Göre Betimsel İstatistikleri.....	75
Tablo 21 Uzaktan Eğitime Karşı Tutum ve Alt Boyut Puanlarının Bilişim Teknolojileri Yeterliliğine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	76
Tablo 22 Uzaktan Eğitime Karşı Tutum ve Alt Boyut Puanlarının Uzaktan Eğitim Tecrübesine Göre Betimsel İstatistikleri	77
Tablo 23 Uzaktan Eğitime Karşı Tutum ve Alt Boyut Puanlarının Uzaktan Eğitim Tecrübesine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	78
Tablo 24 Uzaktan Eğitime Karşı Tutum ve Alt Boyut Puanlarının İnternet Kopma Durumuna Göre Betimsel İstatistikleri.....	79
Tablo 25 Uzaktan Eğitime Karşı Tutum ve Alt Boyut Puanlarının İnternet Kopma Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	80
Tablo 26 Uzaktan Eğitime Karşı Tutum ve Alt Boyut Puanlarının Bilişim Araçlarına Sahip Olma Durumuna Göre Betimsel İstatistikleri.....	81
Tablo 27 Uzaktan Eğitime Karşı Tutum ve Alt Boyut Puanlarının Bilişim Araçlarına Sahip Olma Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	82
Tablo 28 Uzaktan Eğitime Karşı Tutum ve Alt Boyut Puanlarının Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları.....	83
Tablo 29 Uzaktan Eğitime Karşı Tutum ve Alt Boyut Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Betimsel İstatistikleri.....	85
Tablo 30 Uzaktan Eğitime Karşı Tutum ve Alt Boyut Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	86
Tablo 31 Uzaktan Eğitime Karşı Tutum ve Alt Boyut Puanlarının Öğrenim Gördüğü Alana Göre Betimsel İstatistikleri.....	88
Tablo 32 Uzaktan Eğitime Karşı Tutum ve Alt Boyut Puanlarının Öğrenim Görülen Alana Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	89
Tablo 33 Uzaktan Eğitime Karşı Tutum ve Alt Boyut Puanlarının Ailesinin Gelir Düzeyine Göre Betimsel İstatistikleri.....	90

Tablo 34 Uzaktan Eğitime Karşı Tutum ve Alt Boyut Puanlarının Aile Gelir Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	91
Tablo 35 Uzaktan Eğitime Karşı Tutum ve Alt Boyut Puanlarının Bilişim Teknolojilerini Kullanma Yeterliliğine Göre Betimsel İstatistikleri.....	92
Tablo 36 Uzaktan Eğitime Karşı Tutum ve Alt Boyut Puanlarının Bilişim Teknolojileri Yeterliliğine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	93
Tablo 37 Uzaktan Eğitime Karşı Tutum ve Alt Boyut Puanlarının Uzaktan Eğitim Tecrübesine Göre Betimsel İstatistikleri	94
Tablo 38 Uzaktan Eğitime Karşı Tutum ve Alt Boyut Puanlarının Uzaktan Eğitim Tecrübesine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	95
Tablo 39 Uzaktan Eğitime Karşı Tutum ve Alt Boyut Puanlarının İnternet Kopma Durumuna Göre Betimsel İstatistikleri.....	96
Tablo 40 Uzaktan Eğitime Karşı Tutum ve Alt Boyut Puanlarının İnternet Kopma Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	97
Tablo 41 Uzaktan Eğitime Karşı Tutum ve Alt Boyut Puanlarının Bilişim Araçlarına Sahip Olma Durumuna Göre Betimsel İstatistikleri.....	99
Tablo 42 Uzaktan Eğitime Karşı Tutum ve Alt Boyut Puanlarının Bilişim Araçlarına Sahip Olma Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	100

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Mesleki Eğitimin ekonomik ve sosyal faydaları	9
Şekil 2. Dünyada uzaktan eğitimin gelişimi.....	15
Şekil 3. Türkiye’de uzaktan eğitimin gelişimi.....	19
Şekil 4. Uzaktan eğitim türleri.....	21



KISALTMALAR

BÖTE	: Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi
BT	: Bilişim Teknolojileri
DFA	: Doğrulayıcı Faktör Analizi
EBA	: Eğitim Bilişim Ağı
EĞİTEK	: Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü
MAÖL	: Mesleki Açık Öğretim Lisesi
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
MEGEP	: Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi
MEM	: Millî Eğitim Müdürlüğü
TÜİK	: Türkiye İstatistik Kurumu
UETÖ	: Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği

BÖLÜM I

GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde; problem durumu, amacı, önemi, problem cümlesi, alt problemleri, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımlarına yer verilmiştir.

1.1. Problem durumu:

Grek ve Landri'nin (2020) söylediği gibi; 2020'li yıllar akıl almaz bir şekilde başlamıştır. Çin Halk Cumhuriyeti'nin Wuhan şehrinde 2019 yılının aralık ayında ortaya çıkan ve kısa sürede tüm dünyayı etkisi altına alan Koronavirüs hastalığı (COVID-19) Dünya Sağlık Örgütü tarafından 11 Mart 2020 tarihinde pandemik bir hastalık (salgın) olarak ilan edilmiştir (World Health Organization, 2020). Birçok ülkede hastalığın yayılmasını kontrol altına almak amacıyla eğitim kurumları geçici olarak kapatılmış ve eğitim sekteye uğramıştır. Bu durum eğitim-öğretim etkinliklerinin devam etmesi için farklı öğretim uygulamaları ihtiyacını ortaya çıkarmış, bu süreçte tüm eğitim kademelerinde derslerin uzaktan eğitim yöntemi ile işlenmesi tercih edilmiştir. Öğretmen ve öğrenci etkileşimin bilişim teknolojileri kullanarak gerçekleştirildiği, zaman ve mekân kısıtlamalarını ortadan kaldıran bir eğitim modeli olan uzaktan eğitim (İşman, 2011) tüm kademelerde olduğu gibi Mesleki ve Teknik Anadolu liselerinde de eğitim-öğretimin devamı için uygulamaya konulmuştur. Mesleki ve teknik eğitim uygulamalı dersler aracılığı ile öğrencilere bir mesleğin yeterliklerini kazandırmaya yönelik ve mezuniyet sonrası girecekleri iş ortamında faydalanabilecekleri bilgi ve beceriler sunan öğrenim türüdür (Leney, 2002; MEB, 2005). Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerindeki uygulamalı atölye ve laboratuvar derslerinin yoğunluğu nedeniyle verimli olup olmadığı yönündeki soru işaretleri ile devam eden uzaktan eğitim çalışmalarının koronavirüsün getirdiği eğitim sorunlarına çözüm olmasında öğretmen ve öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının önem arz ettiği düşünülmüştür.

Alanyazın incelendiğinde özellikle uzaktan eğitim ile ilgili; lisans düzeyinde öğretim elemanı ve öğrencilerin görüş, memnuniyet ve algılarının belirlenmesine yönelik çok sayıda (Aldemir, 2020; Aras, 2019; Bertiz, 2018; Enfiyeci, 2019; Eygü ve Karaman, 2013; Gök,

2011; Gürkan, 2017; Kaya, 2020; Kırmacı ve Acar, 2018; Özer, 2011; Sığın, 2020; Uslusoy, 2017; Yavuz, 2016; Yılmaz ve Özkan, 2014) öğrencilere mesleki eğitim veren ortaöğretim kurumlarına yönelik pek az sayıda çalışma (Demirtaş vd., 2017; Özsoy İlhan, 2010; Sipahi, 2019) yapıldığı görülmektedir. Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğretmen ve öğrencilerinin uzaktan eğitim çalışmalarına yönelik tutum düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından farklılığını inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır.

İlköğretimden mezun olmuş öğrencilerin bir mesleği öğrenmeye yönelik katıldıkları örgün eğitim olan mesleki ve teknik eğitim uygulamalı dersler aracılığı ile öğrencilere öğrenim hayatlarından sonra girecekleri iş ortamında faydalanabilecekleri beceriler katar (Leney, 2002; MEB, 2005). Koronavirüs salgınının yayılmasına engel olmak için alınan yüz yüze eğitime ara verilmesi tedbirleri kapsamında meslek derslerini atölye ve laboratuvar ortamlarında uygulamalı şekilde veren Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri de uzaktan eğitime geçmişlerdir. Ancak uzaktan eğitim ile yapılan meslek derslerinin verimliliği konusunda soru işaretleri bulunmaktadır. Ayrıca meslek derslerini aldıkları şekilde yüz yüze alamayan öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının kültür derslerine yönelik tutumlarını ve bu derslerin öğretmenlerinin tutumlarını etkilediği düşünülmektedir. Bu nedenle bu çalışmada Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğretmen ve öğrencilerinin uzaktan eğitim çalışmalarına yönelik tutum düzeylerinin ve bu düzeylerin çeşitli değişkenler açısından (yaş, cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu, mesleki kıdem, branş, bilişim teknolojilerini kullanma yeterliği vb.) farklılık gösterip göstermediği belirlenmeye çalışılmıştır.

1.2. Araştırmanın amacı ve önemi:

Bu çalışmada, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Covid-19 salgını nedeniyle okulların yüz yüze eğitime ara verilerek uzaktan eğitime geçilmesi sürecinde ve sonrasında Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğretmen ve öğrencilerinin uzaktan eğitim çalışmalarına yönelik tutum düzeylerinin ve bu düzeylerin çeşitli değişkenler açısından (yaş, cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu, mesleki kıdem, branş, bilişim teknolojilerini kullanma yeterliği vb.) farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmada Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri öğretmen ve öğrencilerinin uzaktan eğitim tutum düzeylerinin ve bu düzeylerin çeşitli değişkenlere göre (cinsiyet, öğrenim durumu,

mesleki kıdem, branş, bilişim teknolojilerini kullanma yeterliği düzeyi vb.) farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi ile Millî Eğitim Bakanlığının uzaktan eğitime yönelik yapacağı çalışmalarda politika yapıcı ve uygulayıcılara rehberlik edeceği düşünülmektedir. Özellikle uygulamalı derslerin yoğun olduğu meslek liselerinde öğretmen ve öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının belirlenmesi çalışmaların daha verimli olması açısından önem arz etmektedir. Ayrıca çalışmanın Türkiye'nin farklı illerinde farklı öğretim kademelerinde yapılacak araştırmalar için araştırmacılara yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

1.3. Problem cümlesi:

Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde görev yapan öğretmen ve bu okullarda öğrenim gören öğrencilerin uzaktan eğitim çalışmalarına yönelik tutum düzeyleri nedir?

1.4. Alt problemler:

- 1) Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitim çalışmalarına yönelik tutum düzeyleri;
 - Cinsiyet değişkenine göre,
 - Öğrenim durumu değişkenine göre,
 - Meslek ya da kültür dersi öğretmeni olma durumuna göre,
 - Mesleki kıdem değişkenine göre,
 - Bilişim teknolojilerini kullanma yeterliği düzeyine göre,
 - Uzaktan eğitim tecrübesine göre,
 - İnternet bağlantısı kopma sorununa göre,
 - Bilişim araçlarına sahip olma durumuna göre
- anlamli bir farklılık göstermekte midir?

2) Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin uzaktan eğitim çalışmalarına yönelik tutum düzeyleri;

- Cinsiyet değişkenine göre,
 - Sınıf düzeyine göre,
 - Öğrenim gördüğü alana göre,
 - Ailesinin gelir düzeyi değişkenine göre,
 - Bilişim teknolojilerini kullanma yeterliği düzeyine göre,
 - Uzaktan eğitim tecrübesine göre,
 - İnternet bağlantısı kopma sorununa göre,
 - Bilişim araçlarına sahip olma durumuna göre
- anlamli bir farklılık göstermekte midir?

1.5. Varsayımlar:

1. Öğretmen ve öğrencilerin kişisel bilgi formu ve ölçek sorularını doğru anladıkları, hiç kimsenin tesiri altında kalmadıkları ve samimi bir şekilde yanıtladıkları varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar:

Araştırma;

1. 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Sakarya ilinde faaliyet gösteren resmi 42 tane Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde görev yapan öğretmen ve bu okullarda eğitim gören öğrencilerle,
2. Araştırmada öğretmen ve öğrencilerden veri toplamak amacıyla yalnızca “Kişisel Bilgi Formu” ve “Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği” ile
3. Evren ve ulaşılan örneklem (970 öğretmen ve 244 öğrenci) ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar:

Mesleki ve Teknik Eğitim: İlköğretimden mezun olmuş öğrencilerin bir mesleğe yönelik gelişimleri için katıldıkları örgün ve yaygın eğitim ile çıraklık eğitimi sürecidir (MEB, 2005).

Uzaktan Eğitim: Klasik eğitim yöntem veya mekanlarındaki kısıtlamalar sebebiyle okulda eğitim etkinliklerinin yapılamadığı zamanlarda öğretmen ve öğrencilerin merkezi bir yapı tarafından farklı yöntemler yoluyla buluşmalarının sağlandığı eğitim modelidir (EĞİTEK, 2009, aktaran Güzel, 2010).



BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu bölümünde mesleki ve teknik eğitim ve uzaktan eğitim kavramları açıklanmıştır. Ardından mesleki ve teknik eğitim ve uzaktan eğitim ile ilişkili doğrudan ya da dolaylı olarak yapılan ulusal ve uluslararası araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Araştırmanın kuramsal çerçevesi

Bu başlık altında mesleki ve teknik eğitim ve uzaktan eğitim kavramlarına yer verilmiştir.

2.1.1. Mesleki ve teknik eğitim

Mesleki eğitim, kişilerin öğrenim hayatlarını tamamladıktan sonra çalışma yaşamındaki herhangi bir meslekte ve belirli bir mevkide üretici olarak çalışabilmesi için sahip olması gereken mesleki bilgi ve becerilerini kazanmalarını sağlayan eğitimidir (Sezgin, 2009; Unsür, 1998, aktaran Özsoy İlhan, 2010). Alkan vd. (2001) de mesleki eğitimi, bireylerin birçok alanda yeteneklerini geliştiren, çalışma hayatlarında yapacakları işlerle ilgili yeterliliklerini artıran ve mesleki beceriler kazandıran eğitim süreci olarak ifade etmişlerdir. Teknik eğitim ise mühendislik, gıda, ekonomi, sağlık ve ziraat gibi birçok alanda ileri derecede matematik ve fen bilgisi ile uygulamaya dönük beceri kazanmış bireyler yetiştirmeye çalışan eğitimidir (Unsür, 1998, aktaran Özsoy İlhan, 2010).

Mesleki ve teknik eğitim ilköğretimden mezun olmuş öğrencilerin bir mesleğe yönelik gelişimleri için katıldıkları örgün ve yaygın eğitim ile çıraklık eğitimini içerir (MEB, 2005). Eğitim faaliyetlerinde tüm meslek kesimleriyle düzenli olarak iş birliği içinde çalışmalar yaparak gerçekleştirdiği planlama, geliştirme ve uygulamalar ile ülkeye maddi olarak değer sağlar (Ekşioğlu ve Taşpınar, 2014). Bu değeri kişilere iş ortamında faydalanabilecekleri beceriler katarak ve yeterlilikler kazandırarak gerçekleştirir (Leney, 2002).

Değişen dünya düzeninde ülkelerin birbirleriyle rekabet halinde kalabilmeleri için çaba göstermek durumunda oldukları bilinen bir gerçektir. Oluşturulan sistemli eğitim kurumları ile ülke kaynaklarından en verimli şekilde yararlanılması için nitelikli insan yetiştirilmesi hedeflenir. Çünkü bir ülkenin ilerlemesindeki ana etkenler, coğrafi konumu, tabii kaynaklarının mevcudiyeti ve yetiştirdikleri nitelikli insanlardır (MEB, 2019). Ülke kaynaklarının verimli bir şekilde kullanılması için nitelikli insanların yetiştirilmesinde mesleki ve teknik eğitimin önemi büyüktür. Türkiye’de ortaöğretim seviyesinde mesleki eğitim, Meslekî ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü bünyesinde faaliyet gösteren Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri, Mesleki Açık Öğretim Liseleri ve Mesleki Eğitim Merkezleri tarafından gerçekleştirilmektedir. Bu kurumlar birçok iş ve meslek alanında ülkenin ihtiyaç duyduğu yerel ve küresel meslek standartlarıyla uyumlu nitelikte insanlar yetiştirir. Bununla birlikte Mesleki ve Teknik ortaöğretim kurumları mesleki yeterliliklerin artırılması, mesleki alışkanlık deneyimi edinilmesi ve eğitime katılanların iş hayatına hazırlanmalarını sağlar (Bursa İl MEM, 2015).

2.1.1.1. Mesleki ve teknik eğitimin amacı

Türk Milli Eğitiminin genel amaçları 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda şöyle belirtilmiştir:

“İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak; böylece bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan milli birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk Milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır” (MEB, 1973, s.2).

Milli Eğitimin genel amaçlarında eğitimin hem bireye hem de topluma yönelik katkısına vurgu yapılmaktadır. Bu anlamda bireyin yaşamını sürdürebilmesi için gerekli olan mesleğe yönelik edinilmesi gereken bilgi, beceri ve davranışların kazandırılması ve bu kazanımların toplumun refah ve mutluluğunu artırması mesleki eğitimin amaçlarındandır. Mesleki ve teknik eğitimin amacı iş piyasalarına uyum sağlayan, mesleğinin niteliklerine haiz ve değerlerine sahip çıkan, ahlaklı, yeniliklere açık, üretim odaklı, ülke ekonomisine katkı sağlayan insan yetiştirmektir (MEB, 2018). Bunun yanında bireylerin bir üst eğitim seviyesi olan yükseköğretime hazırlanmalarını sağlamak (Eşme, 2007) iş dünyasında yer almalarını ve meslekte yükselmelerine imkân verecek becerileri kazandırmak mesleki eğitimin diğer

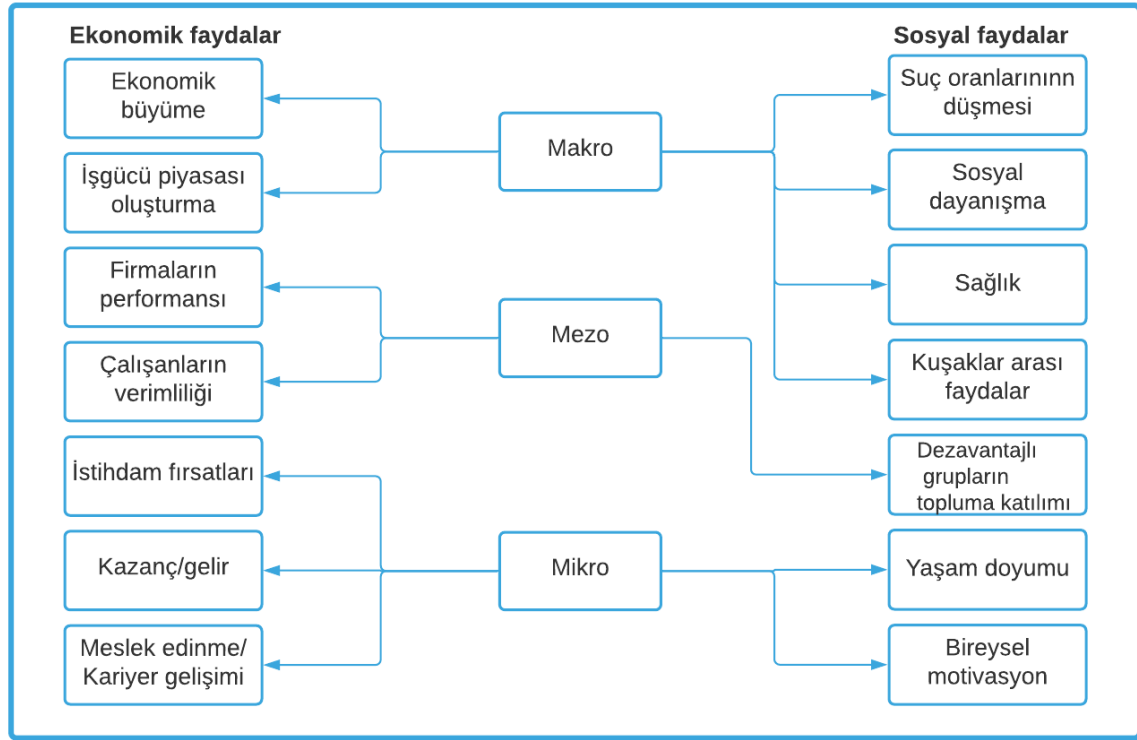
amaçlarıdır (Sezgin, 2009). Amoor (2011) ise mesleki ve teknik eğitimin yetişmiş birey ile iş piyasasının istihdam beklentilerini ortak bir noktada buluşturma amacına dikkat çekmiştir.

2.1.1.2. Mesleki ve teknik eğitimin önemi

İstihdam edilme çağı gelmiş bireylerin mesleki niteliğini ortaya koyan temel etkenlerden birisi hiç şüphesiz aldığı eğitimidir (Morkoç ve Doğan, 2014). Düzenli eğitim faaliyeti olarak mesleki eğitimin, ülkemizin geleceği olan gençlerin ihtiyaç duyduğu bilgi, beceri ve davranışları kazandırmakla birlikte gençlere ekip halinde çalışma alışkanlığını da katarak onları piyasanın ihtiyaç duyduğu mesleki yeterliliğe getirmek noktasında önemi oldukça fazladır. Bir ülkenin gelişmesi ve ekonomik kalkınması için mesleki bilgisi ve becerisi olan ve iş alışkanlığına sahip nitelikte bireyler yetiştirilmesi gerekmektedir (Sarıbiyık, 2013).

Ülkemizde 1960'lı yıllardan bugüne dek planlı kalkınma amacıyla hazırlanmış olan kalkınma planlarında mesleki eğitim önemine uygun olarak kendisine sürekli olarak yer bulmuş ve mesleki eğitimin güçlendirilmesinin gerekliliğine vurgu yapılmıştır (Bozgeyikli, 2019). Bu kapsamda MEB de mesleki eğitimin güçlenmesi için çok önemli kararlar almış ve özellikle 2018 yılında kamuoyuna açıkladığı 2023 Eğitim Vizyon belgesinde mesleki eğitime ayrıca önem vermiştir (Özer, 2020a). Güçlü bir mesleki ve teknik eğitim, üretim ve uyum kapasitesiyle özellikle kriz dönemlerinde toplumun ihtiyaçlarına cevap verebilir. Nitekim dünya çapında koronavirüsün neden olduğu salgında uluslararası bir kriz yaşansa da mesleki ve teknik eğitimin salgınla mücadeleye katkı sağlamak adına büyük bir potansiyele sahip olduğu görülmüştür (Özer ve Perc, 2020).

Mesleki eğitimin kazandırdığı bilgi, beceri ve yeterliklerin bireyin mesleki ve kişisel gelişimine katkısı toplumun sosyal ve ekonomik gelişimine yansımaktadır. Bu durum mesleki eğitimin katkısının çok boyutlu olduğunu göstermektedir. Bu bakış açısıyla mesleki eğitimin bireylere mesleki ve teknik birtakım beceriler kazandıran bir eğitim olmasının yanında nihayetinde bireyi, toplumu ve ekonomik yapıyı güçlendiren, topluma değer katan ve kalkınmaya öncülük eden bir eğitim sistemi olduğu söylenebilir. Mesleki eğitimin toplumun ekonomik ve sosyal gelişimi üzerinde var olan etkileri mikro, mezo ve makro düzeylerde olmak üzere çok ölçütlüdür. Mesleki eğitimin ekonomik ve sosyal gelişimi sağlayan faydaları Şekil 1'de görülmektedir (Cedefop, 2011, aktaran Bozgeyikli, 2019).



Şekil 1. Mesleki Eğitimin ekonomik ve sosyal faydaları

2.1.1.3. Eski Türklerde mesleki ve teknik eğitim

Kadim bir millet olan Türklerde eğitimin tarihin derinliklerine kadar uzandığı söylenebilir. Özellikle mesleki eğitim Türk toplumlarında önemli bir yer tutmuştur. Türklerin kurduğu ilk devletler olarak tarih sahnesinde yer alan Hun İmparatorluğu, Göktürk Kağanlığı ve Uygur Devletinde eğitimi biçimlendiren yaşam şartları ve töre olmuştur. Göçebe ve savaşçı bir toplum olan Orta Asya Türk Devletlerinde mesleki eğitim; hayvansal gıda ve ürünlerin işlenmesi, halı dokumacılığı eğitimi, madeni ürünlerin çıkarılması ve işlenmesi ile ordunun ihtiyacına yönelik savaş malzemeleri yapımını öğretmek olarak amaçlanmıştır (Hali ve Rencüzoğulları, 2017). Türklerde mesleki eğitimin ilk defa bir düzen içinde gerçekleştirilmesi 13. Yüzyılda yaygın eğitim kurumu olan Ahilik teşkilatı ile olmuştur. Teşkilatın zamanla önemini yitirmesi ile mesleki eğitim Loncalar aracılığıyla 19. Yüzyılda örgün meslek okullarının açılmasına kadar devam etmiştir (Kılınç, 2012; Turan, 1992).

2.1.1.4. Cumhuriyet öncesinde mesleki eğitim

Büyük Selçuklu ve Anadolu Selçuklu Devletinden Osmanlı İmparatorluğuna miras kalan Ahilik teşkilatı toplumsal yaşam ve ekonomik hayatta etkin bir şekilde yer almıştır (Buyruk, 2009). Ahi sözcüğü, Arapça “kardeş” anlamına gelmektedir. Ancak Kaşgarlı Mahmut Dîvânu Lugâti't-Türk'te “Ahi” sözcüğünü eli bol, cömert anlamında “Akı” sözcüğünden türediğini belirtmektedir (Kılınç, 2012).

Anadolu Ahiliğinin kurucusu olarak bilinen ve Türk-İslam tarihinin önemli isimlerinden biri olan Ahi Evran (Şeyh Nasirüddin Mahmud Ahî Evran bin Abbas) 12 yy. başlarında İran'ın Hoy şehrinden çıkıp Kayseri'ye giderek bir süre debbağlık (dericilik) yapmıştır. Daha sonra Kırşehir'e giderek esnaf, zanaatkar ve tüccarları tek bir çatı altında birleştirmiştir. Ahi Evran'ın kurmuş olduğu Ahilik teşkilatı toplumsal, ekonomik ve siyasi hayatta etkili olmuş, teşkilatın Anadolu'nun yurt edinilmesinde ve Osmanlı Devleti'nin kuruluş döneminde büyük rolü olmuştur (Temel, 2007; Malkoç, 2016).

Osmanlı Devleti'nde Ahilik teşkilatında bireylerin vasıflı ve ahlaklı eleman olarak yetişmesi için iki şekilde eğitim verilirdi. Bunlar; işyerinde yapılan mesleki eğitim ve ahlaki değer eğitimleri ile işyeri dışında teşkilat birliklerinde yapılan okuma-yazma, terbiye, esnaf adabı ve dini eğitimler idi. (Ak, 2006; Düşükcan ve Başdaş, 2019).

Ahi teşkilatı, mesleki eğitimi geniş halk kesimlerine ulaştırmanın yanı sıra toplumun ihtiyaç duyduğu yetişmiş insan gücünün de karşılanmasında yüzlerce yıl başarılı olmuştur (TESK, 2019). Ancak Osmanlı Devleti'nde sınırların genişlemesi ile özellikle İstanbul'un fethinden sonra değişen sosyo-ekonomik yapıya bağlı olarak Müslüman Türklerin egemenliğindeki Ahilik yetersiz kalmaya başlamıştı ve Osmanlı ticaret hayatında etkinlikleri artan gayrimüslim tebaanın da talepleri ile Ahilik Teşkilatının yerine Lonca Teşkilatları kurulmuştur (Güler, 2000; Güvemli, 1998).

Sınırların genişlemesine bağlı olarak Avrupa devletleri ile ilişkileri artan aynı zamanda devlet kurumlarının gelişmesine bağlı olarak kurulan Loncalar azınlık esnafla Müslüman esnafı tek bir çatı altında toplama gerekliliğinden doğmuştur. Lonca kelimesi İtalyanca “Loggia” ve Fransızca “Loge” kelimelerinden türetilmiştir. Bu durumda Avrupa ile artan ticari ilişkileri göstermektedir. Sonuç olarak Lonca; Osmanlı Devleti'nin kontrolü altında, merkezi bir yapı içinde, mesleki dayanışma amacıyla aynı işi yapan esnaf ve zanaatkarların toplandığı mekanlara verilen isimdir. Bakırcılar, demirciler veya dericiler çarşısı gibi farklı

çarşılarda bulunan esnafların Loncaları da kendi meslekleriyle isimlendirilirdi. Ayrıca çarşı içerisinde bir mekân Lonca olarak düzenlenirdi (Yazıcı, 1996).

18 ve 19. Yüzyılda Sanayi Devrimiyle ucuz ve seri üretim yapabilen Avrupa ülkelerinden yapılan ithalat ve kapitülasyonlar nedeniyle zanaata bağılı olarak üretim yapan esnaf zor durumda kalmış ve rekabet edememiştir. Buna bağılı olarak Lonca teşkilatlarının yapısı giderek bozulmaya başlamış ve birçok alanda yok olmak zorunda kalmışlardır. Ayrıca ordunun ve şehirlerin gereksinimleri gibi sebeplerden en büyük alıcı konumdaki devletinde ithal ürünlere yönelerek loncalara rekabet açısından öncelik vermemesi nedeniyle loncaların varlıkları ancak 20. Yüzyıla kadar devam edebilmiştir (İleri, 2019).

Osmanlı Devleti'nin örgün mesleki ve teknik eğitime yönelik ilk girişimler askeri alanda Avrupa Devletleri karşısında geri kalındığı düşüncesiyle 18. Yüzyılda başlamıştır. Bu düşünceden hareketle 1734 yılında kendisinden sonra açılacak okullara örnek teşkil eden ilk askeri mühendislik okulu olan Hendesehane açılmıştır. Daha sonra duyulan ihtiyaçlara yönelik olarak 1773'te Mühendishane-i Bahri-i Hümayun, 1796'da Mühendishane-i Berri-i Hümayun eğitime başlamıştır (Akbulut, 2003; Sakaoğlu, 2003). Koçer' in (1991) ifadesiyle Mühendishane-i Bahri-i Hümayun deniz birliklerine mühendis ve deniz subayı yetiştirirken, Mühendishane-i Berri-i Hümayun kara birliklerine mühendis, istihkâmcı subay ve topçu yetiştiriyordu. Ekonomik hayat için teknik okulların açılmasının öncüsü ise Mithat Paşa'nın 1861 yılında Niş'te vali iken kimsesiz çocukların meslek sahibi olması için kurduğu "İslahhane"dir Mithat Paşa gibi ileri görüşlü yerel yöneticilerin bireysel gayretleri ile ülke geneline yayılan teknik okullarda kimsesiz çocukların ücretsiz olarak eğitim alması sağlanmıştır. Bu okullarda dericilik, marangozluk terzilik, kunduracılık gibi birçok meslek alanında eğitim verilmekte, özellikle devletin en çok ihtiyacı olan mesleklere yönelik eğitimlerin verilmesine özen gösterilmiştir. Cumhuriyetin ilanına kadar Ameli Ziraat Okulu, Telgraf Mektebi, Kız İslahhaneleri, Kız Sanayi Meslek Okulları, Kondüktör ve Şimendifercilik Mektebi gibi birçok meslek dalında okullar açılmıştır. Bu dönemde öğrencilerin meslek alanlarında Avrupa standartlarına uygun olarak yetiştirilmesi hedeflenmiştir. Mesleki ve teknik eğitim verecek eğitmen sorununu aşmak için Batı'dan öğretmenler getirtilmiştir. Yabancı dil yetersizliği, ekonomik yetersizlikler sebebiyle çok çeşitli sıkıntıların yaşanmış olması nedeniyle okullardan istenilen verim alınamamıştır. Tüm bunlara rağmen bu okullarda yapılan eğitimin batı tarzında verilmesiyle önemli tecrübeler edinilmiş ve Cumhuriyet dönemine zengin bir mesleki eğitim birikimi sağlamıştır. Ayrıca bu dönemde yapılan çalışmalar ile örgün mesleki eğitimin temellerinin atılması adına önemli

adımlar gerçekleşmiş ve cumhuriyet sonrasının gereksinim duyduğu yetişmiş iş gücü sağlanmış olmuştur (Çinar, 2007; Yıldırım ve Şahin, 2015).

2.1.1.5. Cumhuriyet döneminde mesleki eğitim

Cumhuriyetin ilanında sonra ilk yıllar, mesleki eğitimin okul temelli bir yapıyla devletin gündemine girmesi, 1926 yılından itibaren de Millî Eğitim Bakanlığı bünyesi altında içerik hazırlama ve ilke oluşturma çalışmalarının yanı sıra örgütlenme hazırlıkları ile geçmiştir. Ayrıca Mustafa Kemal Atatürk'ünde bu çalışmalara özel ilgi gösterdiği görülmektedir. 1933 yılında Mesleki ve Teknik öğretim Genel Müdürlüğünün kurulması ile mesleki eğitim merkezi bir teşkilata bağlanmış, 1935 yılında bu okulların masraflarının tamamının devlet bütçesi tarafından karşılanması kararı alınmış, 1936 yılında ise ikinci 5 yıllık kalkınma planına dahil edilmiştir. Bu kapsamda çırak, akşam sanat, orta sanat, tekniker ve mühendislik okulları ile gezici köy kurslarının açılması planlanmıştır. 1940 ve 1950'li yılların mesleki eğitim okulları açısından gelişmesi ve tüm ülkeye yayılması bakımından çok hızlı olduğu yıllar olduğu görülmektedir. Bunun nedeni ise devletin teşebbüsleri ve yatırımlarıyla azımsanmayacak düzeyde sanayi tesislerini kurulmasıdır. 2. Dünya savaşı yıllarında dış devletlerin teknik gelişmeler için çabalarına ve harp sanayilerini geliştirme girişimlerine Türkiye'nin de ayak uydurmaya çalıştığı görülmektedir (Cicioğlu, 1985; Özgüven 1987; Yörük vd., 2002). Mesleki ve teknik eğitimde 1940'lı yıllardan 1977'ye kadar milli eğitim şuraları, kalkınma planları ve kanunlarla birtakım düzenlemeler yapılmıştır. 1977 yılında çıkarılan 2089 sayılı Çırak, Kalfa ve Ustalık Yasası önemli bir gelişmedir. Fakat bu yasada devletin rolü düzenleyicilikle sınırlı kalmıştır. 1986 yılında ise 3308 sayılı yasanın çıkması mesleki ve teknik eğitimin gerek örgün eğitim gerekse yaygın eğitimde bir bütün olarak değerlendirilerek, yeniden düzenlenmesini sağlamıştır. Günümüzde de geçerliğini koruyan 3308 sayılı yasa mesleki ve teknik eğitim bakımından büyük önem taşımaktadır (Demir ve Şen 2009; Sertel, 1993).

2.1.1.6. Günümüzde mesleki ve teknik eğitim

Günümüzde meslekî ve teknik eğitim kapsamında verilen örgün eğitim, Meslekî ve Teknik Anadolu Liseleri, Çok Programlı Anadolu Liseleri ve Meslekî Eğitim Merkezlerinde gerçekleştirilmektedir. Meslekî ve teknik eğitim kapsamında verilen yaygın eğitim ise Mesleki ve Açık Öğretim Liselerinde verilmektedir (MEB, t.y.). Millî Eğitim Bakanlığının 2019-2020 eğitim-öğretim yılı meslekî ve teknik eğitim kapsamında verilen eğitim istatistikleri Tablo 1’de sunulmuştur. Tablo 1’de örgün eğitim kapsamında 1.451.468 öğrencinin, yaygın eğitim kapsamında 156.613 kursiyerin ve toplamda ise 1.608.081 öğrenci/kursiyerin olduğu görülmektedir.

Tablo 1

2019-2020 Eğitim-Öğretim yılı Meslekî ve Teknik Eğitim istatistikleri

Tür	Okul/ Kurum sayısı	Öğrenci/Kursiyer Sayısı			Öğretmen Sayısı			Derslik
		Toplam	Erkek	Kadın	Toplam	Erkek	Kadın	
Örgün mesleki ve teknik eğitim		1.451.468	900.233	551.235				
	4.470				144.255	73.435	70.820	74.720
Yaygın mesleki ve teknik eğitim		156.613	106.290	50.323				
Toplam	4.470	1.608.081	1.006.523	601.558	144.255	73.435	70.820	74.720

Kaynak, (MEB, 2020b)

2.1.2. Uzaktan eğitim

2020 yılının hemen başında ortaya çıkan Koronavirüs ve bu virüsün yol açtığı küresel çaptaki salgın evlere kapanma sürecinde eğitim-öğretimin devam edebilmesi için eğitimde farklı arayışlara yol açmış ve uzaktan eğitim kavramının toplumun daha geniş kesimlerine ulaşmasını sağlamış ve daha çok kişinin uzaktan eğitimden yararlanmasına olanak sağlamıştır. Eğitim-öğretim etkinliklerinin öğrenci ve öğretmenin farklı ortamlarda

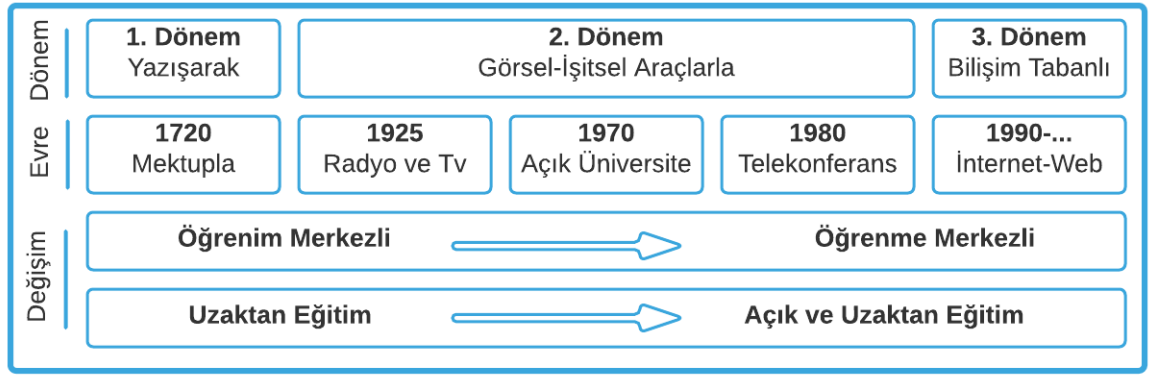
bulundukları zamanlarda da posta servislerinin yanı sıra bilişim ve iletişim teknolojileri vasıtasıyla devam edebildiği sistem uzaktan eğitim sistemi olarak adlandırılmaktadır (İşman, 2011). Uzaktan eğitim ile ilgili birçok farklı tanım vardır. Bunlardan birkaçı;

Uzaktan eğitim, klasik eğitim yöntem veya mekanlarındaki kısıtlamalar sebebiyle okulda eğitim etkinliklerinin yapılamadığı zamanlarda öğretmen ve öğrencilerin merkezi bir yapı tarafından farklı yöntemler yoluyla buluşmalarının sağlandığı (EĞİTEK, 2009, aktaran Güzel, 2010), öğrenim görenlerin sorumluluklarının bilinciyle kendi seçtikleri zamanda ve ortamda, öğretici ile karşılaşmadan ve fırsat eşitliği içerisinde bilgi iletişim teknolojilerini kullanarak eğitim süreçlerinin yapılandırıldığı bir modeldir. Bu anlamda teknoloji ve teknoloji kullanımı uzaktan eğitim açısından etkili bir öğedir (Bates, 2005, Haddad, 2011, aktaran Gündüz, 2013). Uzaktan eğitim sistemi, bilişim teknolojilerindeki yeniliklere bağlı olarak internet bağlantısı olan yerlerde; bilgi paylaşımını ve kaynaklara ulaşmayı sağlayan, eğitimin niteliğini artıran, iş birliği içinde öğrenim imkânı sunan ve devamlı araştırma gerektiren modern bir eğitim sistemi olarak tanımlanabilir (Begimbetova 2015; Yalçınkaya, 2006).

Uzaktan eğitimin bilgi kaynağına erişimde ve öğrencilerin bu kaynaklardan yararlanmasında etkin olması, öğretmen ve öğrenciye zaman ve ortam bağımsızlığı sağlaması ve eğitim etkinliklerinin yürütülmesinde üst düzey teknoloji kullanımının söz konusu olması noktaları uzaktan eğitim tanımlarında dikkat çeken benzer özelliklerdir (Gülner, 2008)

2.1.2.1. Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi

Uzaktan eğitim çalışmalarının köklerinin oldukça eski tarihlere dayandığı ve 18. yüzyılda başladığı düşünülmektedir (Özbay, 2015). Uzaktan eğitimin dünya genelinde geçirdiği evrelere bakıldığında yaşanan dönemin baskın olan iletişim araçlarının ve teknolojilerin etkili olduğu saptanmıştır. Uzaktan eğitimde, öğrenim merkezli yaklaşımdan öğrenme merkezli yaklaşıma olan eğilim ayrıca dikkat çekmektedir. Dünyada uzaktan eğitimin gelişimi Şekil 2’de gösterilmiştir (Bozkurt, 2017).



Şekil 2. Dünyada uzaktan eğitimin gelişimi

Dünyada uzaktan eğitim uygulamalarının çok eski tarihlere dayandığı düşüncesi öğrenen ve öğretici arasında var olan yazışmaların resmi birer eğitim olarak görülmesi olduğu düşünülmektedir. Bazı kaynaklarda Boston Gazetesinde 20 Mart 1728 tarihinde mektupla steno dersleri verileceği ilanı ile 1833 yılında bir İsveç gazetesinde mektupla yazılı anlatım dersi verileceği ilanı tartışmalı da olsa uzaktan eğitimin ilk bahsedilen kaynaklarıdır. Ancak alanyazında bu iki ilanda bahsedilen derslerin verilip verilmediği ile ilgili herhangi bir bilgiye rastlanılmamıştır. Bu nedenle o yıllarda uzaktan eğitimin uygulandığına dair kesin kanıtlar ortaya konulamamıştır (Verduin, J. R. ve Clark, Jr. T. A., 1994, aktaran Kaya, 2002; Özbudun, 2010). 1840 yılında İngiltere’de Stenograf Isaac Pitman tarafından mektupla verilen steno derslerinin ilk uzaktan eğitim dersleri olarak değerlendirilebilir. Mektup ile başlayan uzaktan eğitim 1950-1980 yıllarında radyo, televizyon, video ile 1991 yılından sonra bilgisayar ile daha yaygın olarak internet üzerinden web teknolojileriyle gerçekleştirilmiştir (Ozan, 2010, aktaran Yıldız, 2016). Mektup ve yazışma yoluyla yapılan uzaktan eğitim uygulamaları Tablo 2’de, görsel ve işitsel araçlar yoluyla yapılan uzaktan eğitim uygulamaları Tablo 3’te ve bilişim araçlarıyla yapılan uzaktan eğitim uygulamaları Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 2

Birinci Dönem yazışarak yapılan uzaktan eğitim

Tarih	Evre	Ülke	Uygulama
1840		İngiltere	Stenograf Isaac Pitman, steno derslerine başladı.
1856		Almanya	Berlin’de uzaktan eğitim uygulanan dil okulu kuruldu
1870		ABD	Evde öğrenim programı Illinois Wesleyan Üniversitesi tarafından başlatıldı.
1882		ABD	W. R. Harper tarafından mektupla öğrenim programı geliştirildi.
1884		Almanya	Uzaktan eğitimle üniversite giriş sınavına öğrenci hazırlayan Rustinehes okulu kuruldu.
1886		ABD	Pennsylvania Üniversitesi sistemli olarak uzaktan eğitim ağı kuran üniversite oldu.
1890	Mektup	Avustralya	Queensland Üniversitesinde açık öğretim uygulaması başladı.
1891		ABD	Bir gazetenin madencilere verdiği eğitim sonrasında Wisconsin Üniversitesi uzaktan eğitimin genişletilmesine karar verdi.
1898		İsveç	Hans Hermod, uzaktan eğitim lisesini kurdu.
1906		ABD	Yazışmalı eğitim veren ilköğretim okulu kuruldu.
1914		ABD	Uzaktan eğitimin yaygınlaşması için kanun çıkarıldı.
1922		Yeni Zelenda	Uzaktan eğitim okulu faaliyete başladı.
1950		Çin	“Mektupla Eğitim” ismiyle uzaktan eğitim başladı.
1963		Malezya, Japonya Hindistan	Yazışmalı eğitime tüm eğitim seviyelerinde başlandı.
1964		Zambiya	Yazışmalı eğitim kurumu faaliyete başladı.

Kaynak: (V. Türkiye’de İnternet Konferansı, 1999, aktaran Begimbetova, 2015; Kaya 2002; Uşun, 2006)

Tablo 3

İkinci Dönem görsel-işitsel araçlarla yapılan uzaktan eğitim

Tarih	Evre	Ülke	Uygulama
1919	Radyo	ABD	Eğitim amaçlı ilk radyo istasyonu kuruldu.
1921	Radyo	ABD	Kolejler eğitim hizmeti vermeye başladı.
1933	TV	ABD	Iowa Eyalet Üniversitesi eğitim amaçlı program yayınladı.
1949	Açık Üniversite	Avustralya	Uzaktan yüksek öğrenim için fakülte kuruldu
1963	TV	ABD	FCC televizyon kanalı, eğitim kurumlarının yayın yapabilmelerine yönelik olanak sağladı.
1964	Radyo/ TV	Çin	Lise sonrası eğitim için uzaktan eğitim üniversiteleri kuruldu.
1968	TV	Polonya	Gece kursu öğrencileri için dersler verildi.
1970	Açık Üniversite	ABD	Yerleşkesi olmayan bir uzaktan eğitim koleji açıldı.
1971	Açık Üniversite	İngiltere	“Açık Üniversite” kuruldu.
1980	TV	ABD	Alaska eğitim televizyonundan günlük eğitim verildi.

Kaynak: (V. Türkiye’de İnternet Konferansı, 1999; aktaran Begimbetova, 2015; Kaya 2002; Uşun, 2006)

Tablo 4

Üçüncü Dönem bilişim tabanlı uzaktan eğitim

Tarih	Evre	Ülke	Uygulama
1991		ABD	İlk web sitesi yayına girdi.
1992		ABD	Birçok üniversite bilgisayarlar vasıtasıyla öğrencilerle iletişim kurdu.
1993		ABD	Tamamen çevrimiçi eğitim veren “Jones Uluslararası Üniversitesi” kuruldu.
1994		İngiltere	Yaz okulunun uygulamasıyla öğrenciler evlerinden eğitim aldılar.
1996	İnternet-Web	ABD	Eşzamansız (Asenkron) öğrenim ağı kuruldu.
2001		Küresel çapta	Uzaktan eğitim sistemi Macromedia Breeze ve moodle.com ve kullanıma açıldı.
2002		Küresel çapta	Massachusetts Teknoloji Enstitüsü öğrencileriyle ders notları paylaştı
2008		Küresel çapta	Açık Üniversite “The Open University” Youtube yayınına başladı.
2011		Küresel çapta	Stanford Üniversitesinde halka açık çevrimiçi ders verildi.

Kaynak: (V. Türkiye’de İnternet Konferansı, 1999, aktaran Begimbetova, 2015)

Ülkemizde uzaktan eğitimin evreleri tespit edilirken alanda fark yaratan olaylar ve tercih edilen teknolojiler etkili olmuştur. Türkiye’de uzaktan eğitimin gelişimi Şekil 3’te gösterilmiştir (Bozkurt, 2017).



Şekil 3. Türkiye’de uzaktan eğitimin gelişimi

Cumhuriyetten önce 1863 yılında Osmanlı devletinde, Darülfünun’da verilen derslerin halka açılarak toplumun eğitimine katkı sağlamaya çalışılmış, derslere katılamayanların derslerden geri kalmamaları adına Takvîm-i Vak’ayı gazetesinde de bir köşe ayrılmıştı. Bu yönüyle baktığımızda gazete aracılığıyla halkın eğitim almasının sağlanması düşüncesi ülkemizde uzaktan eğitim alanında atılan ilk adım olarak düşünülebilir (Alkan, 2004). Öte yandan cumhuriyetin ilanı ile birlikte ülkenin her alanda gelişimi için yapılan çalışmalardan eğitim alanı da etkilenmişti. Öyle ki 18. yüzyıldan beri dünya devletlerinin eğitim için kullandığı ve geliştirdiği uzaktan eğitim sisteminden Türkiye de etkilenmiştir. Cumhuriyetin hedeflediği nitelikli insan yetiştirilmesi ve yüksek toplum seviyesine ulaşılmasında eğitimin geniş kesimlere götürülmesinin önemli bir etken olması, uzaktan eğitimin eğitim çevrelerince önerilmesi, tartışılması ve uygulanmasını sağlamıştır (Özer, 2011; Yenal, 2009). Ülkemizde 2020 yılı itibarıyla uzaktan eğitim tüm kademelerde yaygın bir şekilde kullanılmaya başlamıştır. Türkiye’de uzaktan eğitimin evre ve uygulamaları Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5

Türkiye’ de uzaktan eğitim uygulamaları

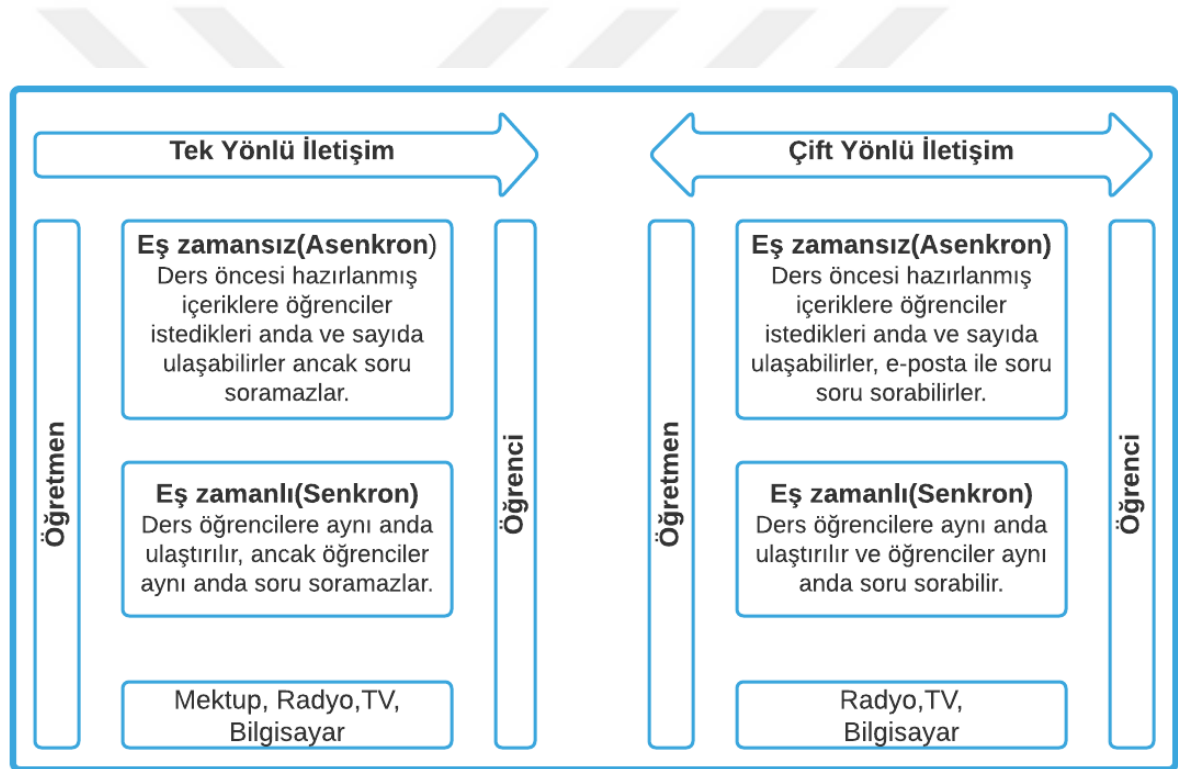
Tarih	Evre	Uygulama
1924	Kavramsal	John Dewey, Atatürk’ün isteğiyle hazırladığı raporda öğretmen yetiştirmede mektup kullanımı önerisi sundu.
1939	Kavramsal	1. Millî Eğitim Şûrası’nda yaygın eğitim görüşüldü.
1956	Mektup	Ankara Üniversitesi, banka personellerine eğitim verdi.
1960	Mektup	MEB tarafından eğitim amaçlı denemeler başladı.
1966	Mektup	“Mektupla Öğretim ve Teknik Yayınlar Genel Müdürlüğü” kuruldu
1968	Radyo/TV	Film Radyo Televizyonla Eğitim Başkanlığı (FRTEB)’in kurulmasıyla eğitim kırsal kesimlere kadar ulaştırıldı.
1975	Mektup	Yaygın Yüksek Öğretim Kurumu (YAYKUR) kuruldu.
1982	Açık Üniversite	Açık Öğretim Fakültesi kuruldu.
1991	İnternet-Web	Fırat Üniversitesi’nde elektronik posta ile uzaktan eğitim yapıldı.
1996	İnternet-Web	ODTÜ, İTÜ, Bilkent ve Marmara Üniversitelerinde uzaktan eğitim için girişimler yapıldı.
1998	İnternet-Web	Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (EĞİTEK) kuruldu.
2000-2010	İnternet-Web	Türkiye’de birçok üniversitede uzaktan eğitim merkezleri kurularak çevrimiçi-çevrimdışı dersler başladı.

Kaynak: (Bozkurt, 2017; Kaya, 2002; Uşun, 2006)

2020 yılında Covid-19 salgını nedeniyle gerçekleştirilen uzaktan eğitim çalışmalarında MEB Eğitim Bilişim Ağı (EBA) 24.01.2021 tarihi itibarıyla eğitim alanında dünyada ziyaret edilen web siteleri arasında birinci sıraya yerleşirken, TV kanalları, EBA Akademik Destek noktaları ve EBA Canlı dersler ile yapılan uzaktan eğitim çalışmaları ile uzaktan eğitim tüm kademelerde gerçekleştirilmeye başlandı (MEB, 2020a).

2.1.2.2. Uzaktan eğitimin türleri

Uzaktan eğitimi öğretmen ve öğrencinin iletişim biçimine göre tek yönlü ve çift yönlü uzaktan eğitim, iletişim zamanına göre ise eş zamansız (asenkron) ve eş zamanlı (senkron) uzaktan eğitim olarak sınıflandırabiliriz. Öğretmen ve öğrencinin aynı anda iletişim kurmadığı eğitim türü olan eş zamansız uzaktan eğitimde mektup, radyo ve televizyon ile bilgisayar teknolojisi kullanılırken, öğretmen ve öğrencinin aynı anda birbirleriyle iletişim kurdukları uzaktan eğitim türü olan eş zamanlı uzaktan eğitimde ise radyo ve televizyon ile bilgisayar teknolojisi kullanılmaktadır. Uzaktan eğitimin türleri şekil 4'te gösterilmiştir (Demirel, 2012).



Şekil 4. Uzaktan eğitim türleri

2.1.2.2.1. Eş zamansız (Asenkron) uzaktan eğitim

Öğretmenin derste kullanacağı materyal ve notların öğretmen tarafından dersten önce hazırlanarak öğrencilere iletildiği, zamanlama ve bulunulan ortam açısından kısıtlamanın

bulunmadığı oldukça esnek bir eğitim türüdür (Yorgancı, 2014). Eş zamansız uzaktan eğitim türünde öğretmenin rolü bilgiyi vermekten çok öğrenciyi yönlendirmek üzerine olduğu için öğrenme öğrencinin tercihleri ve öğrenme hızına bağlı olarak daha çok kişisel çabası ile gerçekleşmektedir. (Özmen ve Ediz, 2002; Işık vd., 2010). Eş zamansız uzaktan eğitim için kullanılan yöntemlere mektuplar, banttan yapılan radyo ve televizyon yayınları, elektronik postalar, eğitime yönelik web siteleri örnek olarak verilebilir.

2.1.2.2.2. Eş zamanlı (Senkron) uzaktan eğitim

Öğrenci ve öğretmenin fiziki olarak aynı ortamda bulunmamasına rağmen iki taraflı olarak etkileşimin sağlandığı ve bu etkileşimin aynı zaman dilimi içerisinde gerçekleştiği eğitim türüdür (Yorgancı, 2014). Eş zamanlı uzaktan eğitim türünde esneklik eş zamansız eğitime göre sınırlıdır ancak öğrenci sınıfındakine benzer bir roledir. Bu eğitim türü bireysel öğrenmenin yanı sıra grupta öğrenme stratejisine de uygundur. (Özmen ve Ediz, 2002).

Günümüzde bilgisayar teknolojisinin gelişmesiyle eş zamanlı eğitimde çeşitlilik artmıştır. Öğrenciler sanal sınıflarında canlı derslere katılırken öğretmenleri ve arkadaşları ile etkileşimde bulunabilmektedirler. Öğrencilere internet üzerinden bağlandıkları eş zamanlı dersler için kulaklık, mikrofon ve kamera gibi aksesuarlar gerekmektedir (Yıldız, 2016). Eş zamanlı uzaktan eğitim uydular aracılığıyla radyo ve televizyon ile sağlanırken internet üzerinden bilgisayar ve mobil cihazlarla sağlanmaktadır. Ayrıca bu teknolojiler eş zamanlı eğitimde kullanıldığında karşılıklı sesli veya karşılıklı sesli-görüntülü iletişime imkân sağladığından dolayı öğrenciler üzerinde kalıcı ve etkili öğrenme gerçekleştirmektedir (İşman, 2011).

İnternet üzerinden eş zamanlı uzaktan eğitime; EBA canlı ders, Zoom, Google Meet ve Microsoft Teams gibi birçok program ve uygulama ile katılma imkânı bulunmaktadır. Eş zamansız ve eş zamanlı uzaktan eğitim türlerinin karşılaştırılması Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6

Eş zamansız ve eş zamanlı uzaktan eğitim türlerinin karşılaştırılması

	Eş zamansız	Eş zamanlı
Aynı anda iletişim	Hayır	Evet
Anında dönüt imkânı	Hayır	Evet
Sosyalleşme ve aidiyet	Hayır	Evet
Sınavların geçerlik ve güvenilirliğinin düşük olması	Evet	Evet
Mekânsal engellerin olmaması	Evet	Evet
Zamansal engellerin olmaması	Evet	Hayır
Asosyal öğrencilerin derse katılımı	Evet	Hayır
Kalabalık gruplara olan uygunluk	Evet	Hayır

Kaynak: (Midkiff ve DaSilva, 2000)

2.1.2.2.3. Tek yönlü iletişim

Öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşimin iki yönlü olmadığı, sadece öğretmenden öğrenciye bilgi aktarma yoluyla sağlanan eğitim türüdür. Öğrencinin öğretmeniyle ve öğrenci arkadaşlarıyla bir etkileşimi yoktur. Öğrenci ve öğretmen tarafından soru-cevap söz konusu değildir (İşman, 2011).

Tek yönlü iletişimin kullanıldığı uzaktan eğitim türünde öğrenme, ders notları ve öğrenim materyalleri önceden hazırlanarak öğrencilere posta hizmetleri veya kargolar vasıtasıyla gönderilen kaynaklarla (mektup, dergi, kitap, CD, DVD vb.), radyo-televizyon yayınlarıyla ve eğitim üzerine hizmet veren web siteleriyle sağlanır. Öğrenci, öğretmenleri tarafından gönderilen ders notlarına ve materyallerine kendisi çalışır ve öğrenmesinden kendisi sorumludur (Özer, 2011; Yenal, 2009).

Tek yönlü iletişimle sağlanan uzaktan eğitimin avantajları (Moore ve Kearsley, 2011; İşman, 2015):

- Düşük maliyetlerle kalabalık öğrenci topluluklarına erişilebilir.

- Farklı veya zorlu coğrafyalardaki öğrencilere kolaylıkla ulaşılabilir.
- Zaman ve mekân kısıtlaması olmaması ve kişisel tercihler gibi nedenlerden dolayı esnektir.
- Çeşitli nedenlerle okula gidemeyen öğrencilerin okula gitmeden eğitim almaları sağlanır.
- Günümüz şartlarında kesintisiz eğitim verilebilir.
- Bedensel engelli öğrencilerin evde eğitim almasını mümkün kılar.
- Bireysel öğrenmeyi tercih eden öğrenciler için oldukça uygundur.

Tek yönlü iletişimle sağlanan uzaktan eğitimin dezavantajları (Moore ve Kearsley, 2011; İşman, 2015):

- Sınavların geçerlilik ve güvenilirliğinin sağlanmasında sorunlar yaşanmaktadır.
- Anlık etkileşim olmadığı için öğrenci ders anında soru soramaz.
- Anlık öğretmen kontrolü olmadığı için eksik veya yanlış öğrenme gerçekleşebilir.
- Öğrenme, öğrencinin bireysel gayretleriyle gerçekleşmek durumundadır.
- Teknik aksaklıklar (posta gecikmesi, yayın problemleri, internet kopması gibi) meydana gelebilir.
- Öğrenci kendi çabaları ile öğrenme faaliyetlerinin gerçekleştirmeye çalışır.
- Eğitim sisteminin ilk kurulumu maliyetli olabilir.

2.1.2.2.4. Çift yönlü iletişim

Öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşimin iki yönlü olduğu, öğretmen ve öğrencinin karşılıklı etkileşimiyle gerçekleşen eğitim türüdür. Öğrencilerin kendi aralarında eğitsel tartışmalar gerçekleştirmeleri ve öğretmene soru yöneltmeleri çift yönlü iletişimde mümkündür.

Çift yönlü iletişimde öğrenciler için önceden belirlenmiş bir mekân zorunluluğu olmamakla beraber dersin yapılacağı zaman dilimi için aynı durum söz konusu değildir. Önceden belirlenmiş saatlerde derse katılım önemlidir. Her iki taraftaki katılımcılar etkindir. Ders

esnasında geri bildirimler mümkündür. Bu iletişim türü bireysel çalışmayı desteklemekle birlikte grupla çalışma için de uygundur (İşman, 2011). Çift yönlü iletişimin kullanıldığı uzaktan eğitim türünde öğrenme, radyo konferansları, televizyon konferansları ile internet üzerinden bilgisayarlar ve mobil cihazlarla sağlanır.

Çift yönlü iletişimle sağlanan uzaktan eğitimin avantajları (Moore ve Kearsley, 2011; İşman, 2015):

- Ekonomik açıdan uygun olup daha fazla öğrenciye erişim sağlanabilir.
- Çok uzak yerlerdeki öğrencilere ulaşım olanağı sağlar.
- Kullanıcıların bireysel tercihleri açısından esneklik söz konusudur.
- Okula gitme imkânı bulamayan öğrenciler okula gitmeden eğitim alabilir.
- Günümüz teknolojisinde kesintisiz eğitimle öğrencilere ulaşılabilir.
- Fiziksel engeli olup eğitimden mahrum kalan öğrenciler evde eğitim alabilir.

Çift yönlü iletişimle sağlanan uzaktan eğitimin dezavantajları (Moore ve Kearsley 2011; Yenal, 2009):

- Radyo-televizyon konferansları ve internet altyapı sistemlerinin hazırlanma maliyeti yüksektir.
- İklimsel koşullar ve teknik aksaklıklar dersleri sekteye uğratabilir.
- Ölçme ve değerlendirme aşamasında geçerlilik ve güvenilirlik sağlanamayabilir.
- Kalabalık öğrenci gruplarıyla derslerin yürütülmesinde öğretmenin sınıf yönetimi güçleşebilir ve öğretmenin öğrencilerin her birine ulaşması zordur.
- Derslerin hazırlanması ve derslere katılım için dijital yeterlilik gerekmektedir.
- Derslere tanımlanan zamanda girilememesi durumunda öğrenciler öğrenme kaybı yaşayabilir.

2.1.2.3. Uzaktan eğitimin sağladığı avantajlar

Eğitim ve öğretim etkinliklerinin genel anlamda zaman sorunu olmadan ve coğrafi uzaklığa bağlı kalınmadan hemen her ortamda devam ettirilebilmesiyle uzaktan eğitim sistemi örgün

ve yaygın eğitimde her yaş ve kesimden insana ulaşarak büyük toplumsal kitlelerin eğitime önemli katkı sağlamaktadır. Eğitimde fırsat eşitliği sağlanmasıyla, öğrencilerin kapasitelerine ve öğrenme hızlarına göre çeşitli öğretim materyalleri sunmasıyla uzaktan eğitimin gün geçtikçe kullanımı yaygınlaşmaktadır. Bu eğitim türüyle öğrencilerin eğitim masrafları azalmakta, okula gidemeyen engelli bireylerin eğitim alabilmeleri sağlanmaktadır. Eğitim almak isteyen ancak iş hayatının gerekliklerinden ötürü isteklerini gerçekleştirilmeyen çalışan kesimin iş hayatından kopmadan eğitim almaları uzaktan eğitimle mümkündür. Teknolojinin ilerlemesiyle geleneksel uzaktan eğitim yöntemleri yerini e-öğrenmeye (internet üzerinden bilgisayarlar ve mobil cihazlarla) bırakmakta, bu da yine birçok avantajlı durum yaratmaktadır. E-öğrenme bilgiye ulaşmayı oldukça kolaylaştırmakta, bilgiye ulaşmak isteyen herkesin istediği yerde ve anda eğitim almasına imkân tanımaktadır. E- öğrenmede bilgisayar teknikleri ile zengin görsel işitsel materyal kullanılması öğrencilerin ilgisini çekmekte, bazı durumlarda öğrencileri araştırmaya sevk etmekte; bu durum öğrenilen bilginin kalıcılığını da artırmaktadır. Öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alması kişisel kontrol mekanizmalarının gelişmesine, ihtiyaç duydukları zaman kendi aralarında bilgi paylaşımı yapmaları da grupla çalışma alışkanlığı kazanmalarına ve sosyalleşmelerine katkı sağlamaktadır. Yüksek öğretim kurumlarının öğrenci, akademisyen, bina sayılarının sınırlı olması nedeniyle gerçekleştirilemeyen lisansüstü eğitim internet üzerinden uzaktan eğitimle sağlanabilmektedir. Bunun yanında uzaktan eğitim sertifika programları ile yetişkin bireylerin eğitime katılmalarına imkân vererek yaşam boyu öğrenmeye katkıda bulunmaktadır (Altıparmak vd., 2011; Çağıltay, 2001; Yekta, 2004; Yurdakul, 2005).

2.1.2.4. Uzaktan eğitimde dezavantajlı durumlar

Geleneksel eğitimin olumlu yönlerinden birisi olan öğrenci ve öğretmenin yakın teması uzaktan eğitimde eksik kalmakta, sınıf ve okul ortamının getirdiği sosyal ve psikolojik ihtiyaçların uzaktan eğitimde giderilememesi öğrencilerde yalıtılmışlık duygusu uyandırmanın yanında öğrencilerin grupla çalışma becerilerinin gelişmesini sekteye uğratmaktadır. Kendi kendini güdülemeyi başaramayan, yalnız başına öğrenme sorumluluğunu taşımakta güçlük çeken öğrencilerin uzaktan eğitimde zorlandıkları bilinmektedir. Tekrar erişilme imkânı olan ders, öğrenci üzerinde rahatlık meydana getirerek

öğrencinin zamanı etkin ve kaliteli kullanmasının önüne geçmekte, kimi zaman öğrenci ders anında etrafında olan bitenden etkilenmekte ve konsantrasyon sorunu yaşamaktadır. Uzaktan eğitimin türüne göre öğretmen öğrenci ilişkisinin kurulamaması veya kalabalık öğrenci gruplarının olması öğretmen-öğrenci iletişimini güçleştirmektedir. Öğrencilerin bireysel farklılıkları nedeniyle öğretmenler derse hazırlık ve dersin planlanması aşamasında geniş zamana ihtiyaç duymaktadır. Ayrıca erişilemeyen öğrencilerin eksik öğrenmelerinin önüne geçilememekte ve öğretmenin beden dilini kullanmadaki yetersizliği nedeniyle öğrencilerin derse karşı motivasyonlarının azalmasına sebep olmaktadır. Uzaktan eğitim ile yapılan uygulamaya dönük atölye ve laboratuvar derslerinin veriminin düşük olduğu görülmektedir. Bilgisayar veya iletişim teknolojileri kullanılarak yapılacak uzaktan eğitimde; ilk sistem kurulumu maliyetinin yüksek olması, eğitim alacak kişilerin teknolojik cihaza maddi nedenlerle ulaşamaması, dijital okur yazarlığın istenilen seviyede olmaması, alt yapı eksikleri veya bağlantı sorunları eğitim hizmetlerini yavaşlatmakta ve öğrencilerin eğitim almasına engel olmaktadır (Çelik ve Şeker, 2008, aktaran Aktaş, 2013; Çetiner vd., 1999; Sığın, 2020).

2.2. İlgili araştırmalar

Bu başlık altında mesleki ve teknik eğitim ve uzaktan eğitim ile ilişkili doğrudan ya da dolaylı olarak yapılan ulusal ve uluslararası araştırmalara yer verilmiştir.

2.2.1. Mesleki ve teknik eğitimle ilgili araştırmalar

Bu başlıkta mesleki ve teknik eğitimle ilgili ulusal ve uluslararası araştırmalar sunulmuştur.

2.2.1.1. Mesleki ve teknik eğitimle ilgili ulusal araştırmalar

Çaklı (2020) tarafından yapılan çalışmada, Eskişehir ve Lefkoşa’da 10. sınıf düzeyinde öğrenim gören meslek lisesi öğrencilerinin alan tercihleri, kariyer kararı verme zorlukları (bilgi yetersizliği, hazırlık eksikliği ve çelişkili bilgi) ve algılanan kariyer engelleri (cinsiyet

ayrımı, mesleğin geleceğinin belirsizliği, mesleğin eğitim ve çalışma şartlarının güçlüğü, ilgi ve yetenek eksikliği, motivasyon yetersizliği, göç etme, bireysel sorunlar, aile/sosyal çevre etkisi) bakımından incelenmiştir. Araştırma sonucunda Eskişehir'deki öğrencilerin alan tercihlerini sırasıyla puan sıralamasında yerleri, alanın ilgilerini çekmesi ve öğrencilerin alana uygunluklarının; Lefkoşa'daki öğrencilerin ise tercih edilen alana yönelik sevgi, alanın ilgilerini çekmesi ve ailelerin desteğinin etkilediği tespit edilmiştir. Öğrencilerin en yüksek puanlarının kariyer kararı verme zorlukları olan hazırlık eksikliği, bilgi yetersizliği, çelişkili bilgi parametreleri olduğu belirlenmiştir. 40-60 aralığında nota sahip öğrencilerin, 60-80 aralığında nota sahip olan öğrencilere göre bilgi yetersizliğinin anlamlı şekilde yüksek olduğu; hazırlık eksikliği parametresi ile not ortalaması arasında ise bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Çocuk gelişimi ve eğitimi alanı öğrencilerinin grafik tasarım ve fotoğrafçılık alanı öğrencilerinden bilgi yetersizlikleri ve çelişkili bilgiler parametresinin düşük olduğu, ancak hazırlık eksikliği parametresi ile alanlar arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Mesleğin eğitim ve çalışma şartlarının güçlüğü, motivasyon yetersizliği, aile/sosyal çevre etkisinin; hazırlık eksikliği, bilgi yetersizliği ve çelişkili bilgi parametrelerini pozitif yönde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Demirer ve Dal (2020) tarafından yapılan araştırmada mesleki ve teknik eğitim kurumlarının öğretim programlarına yönelik paydaşların beklentileri ile örtüşen güncelleme yapıp yapılmadığı ve meslek dersi öğretmenlerinin iş dünyasının gereksinimlerini karşılama düzeyleri incelenmiştir. Araştırmada MEB 2023 Vizyon Belgesinde yer alan ders çeşidinin ve saatlerinin azaltılması hedefinin 2020-2021 eğitim öğretim yılında uygulanacak mesleki eğitim programıyla uyuşmadığı, yapılan iyileştirmelerle ilgili alan araştırmasının yetersiz olduğu görülmüştür. Meslek dersi öğretmenlerinin uygulama derslerindeki yeterliliklerinin zamanla gerilediği bu sorunun amacına ulaşan mecburi hizmetiçi eğitimle önlenebileceği, mesleki ve teknik eğitim veren liselerin daha çok tercih edilmeleri için öğrencilere burs, sektörel iş birlikleri ile mesleki ve teknik eğitim mezunlarına istihdam ve vasıfsız işçilerden daha fazla maaş olanağı sunulmasının gerektiği sonuçlara varılmıştır.

Gür Erdoğan vd. (2020) tarafından yapılan çalışmada mesleki eğitim okullarında görev yapan teknik öğretmenlerin mesleki eğitimde yaşanan sorunlara yönelik görüşleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda mesleki eğitim okullarından mezun olan öğrencilerin mesleki yeterliliğe sahip olmadığı ve iş disiplini hususunda çalışma hayatına uyum sorunu yaşadıkları tespit edilmiştir. Ayrıca meslek lisesi öğrencilerinin lise son sınıfta yaptıkları stajda yaşanan sorunların genellikle işletmelerden kaynakladığının ifade edildiği çalışmada

öğrencilerin aldıkları staj eğitiminin beklentileri nispeten karşıladığı belirlenmiş ve mesleki eğitim hizmeti sunan okullarda genel çapta bir reforma gidilmesi, meslek derslerine yönelik ders saatlerinin artırılması, okul-sanayi/sektör iş birliklerinin geliştirilmesi ve staj eğitiminin niteliğinin artırılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Kaysi (2020) tarafından yapılan çalışmada meslek yüksekokullarına yönelik mesleki eğitim değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda meslek yüksekokullarının Türkiye'nin ihtiyacına yön verecek biçimde belirli alanlarda sınıflandırılmasına ihtiyaç olduğu belirlenmiştir. Meslek yüksekokullarında eğitimin sürdürülmesinde en önemli payın öğretim elemanlarında olduğu ve bu hususta öğretim elemanlarının bireysel çabalarının ön planda olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmada kimi öğrencilerin derslere karşı istekli olmadıkları sonucuna ulaşılmış, yapılan mesleki çalışmaların nitelik ve sayı açısından yetersiz olduğu saptanmıştır.

Özer (2020b) tarafından yapılan çalışmada Türkiye'de niteliği artan mesleki eğitimin Covid-19 salgınına karşı yapılan mücadeleye katkıları belirtilmiştir. Çalışmada 2023 Eğitim vizyon belgesinin açıklanmasının ardından özellikle son iki yıldır güçlenen mesleki eğitim kurumlarının temizlik ve tıbbi malzeme üretim kapasitesiyle salgın döneminde önemli bir aktör olduğu saptanmıştır. MEB'in salgın sonrası ihtiyaca yönelik olarak öncelikle 81 ilde 54 bin okulun ihtiyacını karşılayacak kapasitede dezenfektan üretimi gerçekleştirdiği belirtilen çalışmada ayrıca kolonya, tıbbi/cerrahi maske, önlük/tulum, el/yüz koruma kalkanları seri üretimiyle de Covid-19 ile mücadele edildiği, ayrıca MEB'e bağlı mesleki ve teknik eğitim veren okullarda solunum cihazı, cerrahi maske ve sterilizasyonu için makine tasarlandığı ve sertifika başvurusu yapıldığı ifade edilmiştir.

Aslan (2019) tarafından yapılan çalışmada meslek lisesinde öğrenim gören bilişim teknolojileri alanı öğrencilerinin siber güvenliklerine yönelik bilgi seviyelerinin tespit edilmesi amaçlanmış öğrencilerin siber güvenliğe dair bilgi seviyelerinin orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Siber güvenliğin sağlanmasına dönük eğitim alan öğrencilerin bu eğitimi almayan öğrencilere göre siber güvenlik bilgilerinin daha yüksek seviyede olduğu sonucu çıkmıştır. Ayrıca öğrencilerin siber güvenlik bilgi düzeyleri ile algıladıkları siber güvenlik bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın bulunmuş ancak sınıf seviyelerine ve siber zorbalık yaşama durumlarına göre bakıldığında ise öğrencilerin siber güvenlik bilgi seviyelerinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Bilen (2019) tarafından yapılan araştırmada meslek liselerinde öğrenim gören öğrencilerin teknik resim dersinde uzamsal düşünceleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda; uzamsal

düşünmenin teknik resim dersinden olumlu yönde etkilenildiği belirlenmiş, mobilya ve iç mekân tasarımı alanı öğrencilerinin diğer alanlarda öğrenim gören öğrencilere göre uzamsal düşüncelerinin daha iyi olduğu görülmüştür. Ayrıca mesleki eğitim alan öğrencilerle diğer öğrenciler karşılaştırıldığında üç boyutlu şekil çizme konusunda meslek lisesi öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Cemaloğlu vd. (2019) tarafından yapılan araştırmada meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin 21.yüzyıl becerilerine ilişkin aldıkları eğitim sonrası öz yeterlilik algıları tespit edilmiş ve öğretmenlerin öz yeterlilik algıları farklı değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin sahip oldukları 21.yüzyıl becerileri öz yeterlilik algı düzeylerini “yüksek seviyede” gördükleri, bu algı düzeylerinin cinsiyete, öğrenim durumuna ve mesleki kıdeme göre anlamlı bir fark oluşturmadığı belirlenmiştir. Öte yandan genç öğretmenlerin diğer meslektaşlarına göre öğrenme ve yenilenme becerilerinin daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Demir (2019) tarafından yapılan çalışmada meslek lisesi 12. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin meslek yüksekokullarına yönelik algıları ve bu okulları seçme durumları incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin yeterli bilgisi olmamasına rağmen meslek yüksekokullarına karşı olumlu algıya sahip oldukları belirlenmiştir. Öte yandan mesleki eğitime yeteri kadar önem verilmediği, mesleki eğitim için yapılan tanıtım ve yönlendirmelerin yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kaya (2019) yaptığı çalışmada meslek liselerinde görev yapan öğretmen ve öğrenim gören öğrencilerin eğitim bilişim ağına yönelik düşüncelerini ortaya koymaya çalışmıştır. Çalışmada öğretmenlerin EBA'yı fazla kullanmadıkları, EBA'nın derslere ilişkin ilgiyi artırdığı ve öğrencilerin dikkatinin diri tuttuğu maddesine katılmadıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Çalışmanın bir diğer sonucu; öğretmenlerin EBA'nın öğretmenlere dönük yeni ders aracı olduğuna, eğitimin kalitesini artıracığına ve eğitim problemlerine çözüm olacağı maddelerinde kararsız kaldıkları yönündedir. Öğretmenler EBA'yı en çok sınavlara hazırlık kapsamında test çözerken ve zengin görsel-işitsel materyallere sahip olması nedeniyle kullandıklarını en az ise uygulama ve proje çalışmalarında kullandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin EBA'nın internet dünyasındaki bilgi çöplüğüne çözüm sağlayacağına inandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada öğrenciler ile ilgili bulgulara bakıldığında öğrenciler EBA'daki bilgilerden yararlandıklarını ve bu bilgileri uygulama olanağı bulduklarını belirtmişlerdir. Öte yandan öğrenciler EBA'nın ders başarısını artırıyor, hızlı ilerleme sağlıyor ve dersler eğlenceli geçiyor maddelerinde kararsız kaldıkları sonucuna

ulaşılmıştır. Araştırmada öğrencilerin EBA kullanımına yönelik düşünceleri ile EBA'yı kullanma sıklığı arasında matematik, coğrafya, biyoloji, edebiyat, geometri, kimya ve İngilizce dersleri için anlamlı farklılık bulunmadığı, fizik ve tarih dersleri için ise anlamlı bir farkın bulunduğu tespit edilmiştir.

Sever vd. (2019) tarafından yapılan araştırmada meslek lisesi öğretmen ve yöneticilerinin mesleki eğitimde özelleştirmeye yönelik görüşleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda genel olarak mesleki eğitimin özelleştirilmesine ilişkin öğretmenlerin kararsız oldukları tespit edilmiştir. Alt boyutları ile bakıldığında özelleştirme konusundan toplumsal yarar bakımından elde edilen sonuç “katılmıyorum” olumsuzluk ifadesi şeklinde çıkmış, yönetici ve öğretmenlerin mesleki eğitimin özelleştirilmesi konusunda toplumsal fayda görmedikleri saptanmıştır. Finansman ve insan kaynağı alt boyutlarında ise yönetici ve öğretmenlerin özelleştirme konusunda kararsızlık gösterdikleri belirlenmiştir.

Şekerci ve Karataş (2019) tarafından yapılan araştırmada öğretmen liderliği eğitimine katılan öğretmen ve usta öğreticilerin bu eğitime ilişkin görüşleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda söz konusu eğitimin katılımcıların beklediklerinin aksine verimli geçtiği ve programa katılmaktan memnun oldukları belirlenmiştir. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmen ve usta öğreticiler tarafından kurum yöneticilerinin liderlik ve yönetim yeterliklerine sahip olmalarının yanında kendilerinin de yönetim sürecine dahil edilmeleri gerektiğini ve öğretmen liderliğine dikkat çekilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Kılıç ve Yılmaz (2018) tarafından yapılan çalışmada meslek yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerin mesleki eğitime yönelik algılarının araştırılması amaçlanmıştır. Çalışma sonucunda mesleki eğitimin niteliğinin ve uygulamaya dönük eğitim saatlerinin artırılması gerektiği belirtilmiş ayrıca öğrencilerin büyük çoğunluğunun mesleki eğitimin öneminin farkında olduğu tespit edilmiştir. Diğer taraftan meslek yüksekokullarının ders içeriklerinde mesleki eğitime yeteri kadar önem verilmediği saptanmıştır.

Muğan Ertuğral (2018) tarafından yapılan çalışmada mesleki eğitimin insan sermayesi oluşumundaki rolü ele alınmıştır. Çalışma sonucunda ülkelerin ekonomik olarak kalkınabilmeleri için uzun vadeli eğitim politikaları geliştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca örgün ve yaygın olarak sunulan mesleki eğitim ile insan sermayesine dayalı büyüme planlarına sahip ve nüfusları hızla artan ülkelerin iş gücüne nitelikli eleman yetiştirilerek katkı sağlanacağı tespit edilmiştir.

Polat (2018) tarafından yapılan çalışmada meslek lisesinde öğrenim gören öğrencilerin bireysel ve mesleki yetkinlik seviyelerine yönelik görüşleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin bireysel ve mesleki yetkinlik seviyelerine yönelik görüşlerinin annenin öğrenim durumu, ailenin gelir düzeyi ve cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmadığı; öte yandan öğrencilerin sınıf seviyesi ve babanın öğrenim durumuna göre anlamlı bir farkın bulunduğu belirlenmiştir. Babası lisans mezunu olan öğrencilerin, diğer öğrencilere göre özerk çalışma, sorumluluk alma, iletişim becerisi ve sosyal olma durumu açısından daha fazla beceriye sahip oldukları saptanmıştır.

Demirtaş vd. (2017) tarafından yapılan çalışmada mesleki açık öğretim lisesinde (MAÖL) öğrenim gören öğrencilerin mesleki eğitime dair görüşlerinin belirlemesi amaçlanmıştır. Araştırmada öğrencilerin mesleki açık liseyi seçme nedeninin eksik kalan örgün eğitimi tamamlamak ve mesleki beceri kazanma isteği olduğu belirtilmiştir. Ayrıca MAÖL'ün önemli bir katkısının MAÖL'de sunulan eğitimin öğrencilerin tercih ettikleri mesleğe ilişkin yeterlilik ve beceri kazandırması ile iş yeri açma imkânı sağlaması olduğu tespit edilmiştir. Öte yandan öğrencilerin çalışma saatleriyle ders zamanlarının çakışmasının önemli bir sorun olduğu, bu sorunun çözümünün ise ders programının öğrencilerin çalışma saatine uygun olarak yapılması olduğu sonucuna varılmıştır.

Güçlü ve Bozgeyikli (2017) tarafından yapılan çalışmada ülkemizdeki Mesleki Açık Öğretim Liselerinin tarihsel gelişimine yönelik değerlendirme yapılmıştır. Çalışma sonucunda uzaktan eğitim sistemindeki gelişmelerin takip edilmesi ve Mesleki Açık Öğretim Liselerinin bu gibi yeniliklerden yararlanması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. MAÖL programı hazırlanırken öğrencilerin beklenti ve ihtiyaçlarının göz önüne alınmasının önemi ile hedeflenen eğitim seviyesinin yakalanması için eğitim tarihimize yapılan hataların tekrar edilmemesi gerektiği çalışmanın diğer sonuçlarındandır.

Ünlü (2016) tarafından yapılan çalışmada mesleki eğitimin Türkiye'deki tarihsel gelişimi ele alınmıştır. Çalışmada ülkemizde mesleki eğitimin 13. yüzyılda Ahilik ile başladığı, 19. Yüzyılda örgün meslek, sanat okullarının açılması ve batıdaki sanayileşmeye ayak uydurmak için yeni arayışlara girilmesi ile devam ettiği belirtilmiştir. Cumhuriyet ilk yıllarından itibaren mesleki eğitimin önemli bir parçası olan meslek liselerinin öğrencilerin nitelikli yetiştirmelerini sağlamanın yanı sıra öğrencileri yükseköğretime hazırlayan okullar olduğu vurgulanmıştır. Günümüzde ise meslek liselerin ülkenin ihtiyacına yönelik sanayi ve iş dünyası ile iş birliği içinde vasıflı genç iş gücü yetiştirmeyi amaçladığı belirtilmiştir.

Kumru ve Demirtaş (2015) yaptıkları çalışmada meslek lisesi çocuk gelişimi ve eğitimi alanında öğrenim gören son sınıf öğrencilerinin işletmede beceri eğitimi dersi (staj) kapsamında yaptıkları staja ilişkin görüşlerini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda öğrenciler stajın yararlı ve gerekli olduğunu belirtmişler, beceri eğitimi hususunda beklentilerinin karşılandığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğrenciler okulda öğrendikleri teorik bilgileri staj esnasında çocuklarla iletişim kurarak uygulamaya dönüştürdüklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler işletmelerde yapılan beceri eğitiminde en fazla sanatsal etkinliğe zaman ayırdıklarını ifade etmişlerdir.

Erkul (2014) tarafından yapılan çalışmada meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik seviyeleri alt boyutları olan; branş, öğrenim durumu, medeni durum, mesleği isteyerek seçip-seçmedikleri, mesleki kıdem ve cinsiyet değişkenlerine göre incelenmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin mesleki tükenmişlik seviyelerinin sırasıyla duygusal tükenme, bireysel yetersizlik ve duyarsızlık alt boyutlarında olduğu görülmüştür. Duyarsızlık, bireysel başarı ve tükenmişlik alt boyutlarında branş ve cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı, duygusal tükenme alt boyunda ise anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre kültür derslerini öğretmenlerin meslek dersleri öğretmenlerine kıyasla, kadın öğretmenlerin de erkek öğretmenlere kıyasla daha çok duygusal tükenme yaşadıkları görülmüştür. Çalışmada öğretmenlik mesleğini isteyerek tercih eden öğretmenlerin istemeden tercih eden öğretmenlere kıyasla daha çok mesleki tükenmişlik, duyarsızlık ve duygusal tükenme yaşadıkları bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinde öğrenim düzeyi, mesleki kıdem ve medeni durum değişkenlerine göre anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır.

Morkoç ve Doğan (2014) tarafından yapılan araştırmada Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi'nin çeşitli meslek yüksekokullarından mezun öğrencilerinin mesleki eğitime ilişkin görüşleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda meslek yüksekokulunda sunulan eğitim hizmetinin yeterli olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte okulda verilen yabancı dil eğitiminin uygulama yönünden yeterli olmadığı, mezunların kendilerini bu konuda yetersiz buldukları tespit edilmiştir. Ayrıca mesleki alan ile ilgili uygulamaya dönük derslere ağırlık verilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Özköse (2011) tarafından yapılan çalışmada Ahilikte mesleki ve ahlaki eğitim ele alınmıştır. Araştırma sonucunda günümüzde yaşam boyu eğitim olarak tanımlanan anlayışın ahilerdeki beşikten mezara eğitim anlayışıyla benzerlik taşıdığı görülmüştür. Ahilerin eğitim anlayışının eğitim alan kişilerin fiziksel, sosyal, ruhsal, davranışsal ve zihinsel dengede

olmaları için bütüncül bir eğitim anlayışı olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca ahilerin meslek sahibi/ işin ehli/ dayanışmacı/geçim ehli/iyimser/güvenilir/dürüst/çalışkan/tevazu sahibi olmasının, üretmesinin, toplumun menfaatini kendi menfaatinin önüne koymasının önemli ahlaki değer ve erdemlerden olduğu tespit edilmiştir.

Güler (2010) tarafından yapılan çalışmada meslek lisesinde öğrenim gören öğrencilerin kariyer değerlerine yönelik algılarının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Meslek lisesi öğrencilerinin kariyer değerlerinin farklı olduğu ve bu değerlerin memleket, sınıf düzeyi, yaş ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkenine göre; erkek öğrencilerin kariyer memnuniyeti, özerklik/bağımsızlık, kendini adama ve teknik/fonksiyonel kariyer değerlerinin kadınlardan, kadın öğrencilerin ise meydan okuma ve hayat tarzı kariyer değerlerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Sınıf düzeyi değişkenine göre; 11. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin özerklik/bağımsızlık kariyer değerlerinin diğer sınıf düzeyi öğrencilerine göre daha yüksek puana sahip olduğu, 12. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin meydan okuma değerlerinin diğer sınıf düzeyi öğrencilerine göre daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin yaşı değişkenine göre 17 ve üzeri yaştaki öğrencilerin meydan okuma kariyer değer puanının 15 ve 16 yaşındaki öğrencilerden daha yüksek olduğu, 16 yaşındaki öğrencilerde ise kendini adama kariyer değerinin diğer öğrencilere göre olumsuz olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin memleketleri değişkenine göre Doğu Anadolu bölgesinden olan öğrencilerin kariyer memnuniyet değerlerinin diğer bölge öğrencilerine göre olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tosun (2010) yaptığı çalışmada Tanzimat döneminden 2010'lu yıllara kadar olan süreçte ülkemizin mesleki ve teknik eğitim politikalarını incelemiştir. Çalışmada mesleki ve teknik eğitim tanımlanarak mesleki ve teknik eğitimin ekonomi, politika ve yönetim ile olan ilişkisi açıklanmış, mesleki ve teknik eğitimin güçlenmesi için yapılan kanunlar, milli eğitim şuraları, hükümet programları ve kalkınma planları incelenmiştir. Mesleki ve teknik eğitim kurumları hakkında bilgi verilerek bu kurumlarda eğitim hizmeti alan öğrencilerin yükseköğretime geçmeleri konu edildiği bu çalışmada ayrıca Avrupa birliğine katılım sürecinde Türkiye'deki mesleki ve teknik eğitim kurumlarının yararlandığı Avrupa Birliği destekli projeler ve Avrupa Birliğine üye ülkelerin mesleki ve teknik eğitim sistemleri incelenmiştir. Son yıllarda ülkemizdeki mesleki ve teknik eğitim çalışmalarının Avrupa Birliği eğitim sisteminden ve uyum çalışmalarından etkilenecek son halini aldığı tespit edilmiştir.

Gürol ve Yavuzalp (2009) meslek lisesinde öğrenim gören bilişim teknolojileri alanı öğrencilerinin teknolojiyi kullanma durumlarını incelemiştir. Çalışma sonucunda öğrencilerin özel sektörde çalışabilme yeterliliğine sahip olduklarını belirttikleri görülmüştür. Öğrencilerin Bilişim Teknolojileri dersine olan ilgilerinden ötürü genel ortalamalarının yüksek olduğu, buna karşın bilgi kaynaklarına erişiminde bazen zorlandıkları ve öğretmenlerinin yönlendirmelerine ihtiyaç duydukları tespit edilmiştir. Çalışmada öğretmenlerin derslerde öğretim tekniği olarak MEGEP modülü ve yazılı materyal kullandıkları, öğrencilerin öğrenme stratejisi olarak derslerde önemli yerleri not ettikleri belirlenmiştir.

2.2.1.2. Mesleki ve teknik eğitimle ilgili uluslararası araştırmalar

Niittylahti vd. (2021) tarafından yapılan araştırmada mesleki ve teknik eğitimde öğrencilerin derse katılım profilleri ve öğrencilerin derse katılımını etkileyen faktörler incelenmiştir. Araştırma sonucunda derse katılıma hazır, katılım konusunda gelişim gösteren ve katılım konusunda kararsız olan üç farklı öğrenci profili tespit edilmiştir. Derse katılıma hazır öğrencilerin kendilerini; derse olan ilgilerinin, müfredata olan heveslerinin, diğer öğrenciler ile olan güçlü bağın ve uygun çalışma ve öğrenme yollarının etkilediğini ifade ettikleri, katılım konusunda gelişim gösteren öğrencilerin; mesleki eğitimin ilk yılında pedagojik kararların önemini vurguladığı, ilgi çekici yöntemlere ihtiyaç duyulduğu ve bunların sürecin başından itibaren kullanılması gerektiğini dile getirdiği; katılım konusunda kararsızlık gösteren öğrenci profilinde ise; müfredata duyulan ilgi ve hevesin düşük olduğu, bu öğrencilerin kuruma sınırlı duygusal bağlılıkları olduğu belirlenmiştir. Araştırmada bireysel öğrenme yollarının artırılmasına, akran ilişkisinin desteklenmesine ve sınıfla birlikte çalışmanın önemine vurgu yapılmıştır.

Song (2021) tarafından yapılan çalışmada Çin'deki batık boyama el sanatları kursu örneği özelinde turizm okullarına yönelik mesleki eğitim öğretim reformu incelenmiştir. Çalışma sonucunda mesleki eğitim reformunun Çin'in sosyal gelişiminin sağlanması için uygulamalı ve teknik becerilerini geliştireceği, meslek yüksekokullarında öğrenim gören öğrencilerin öğrenme etkinliğini artıracığı, okul müfredatını kullanarak batık el sanatını geliştireceği ve bu sanatın diğer kurslara model olacağı düşünülmektedir.

Bin vd. (2020) tarafından yapılan çalışmada Çinli mesleki ve teknik lise öğretmenlerinin yeni teknolojileri benimsemeleri ve yeni teknolojilere yönelik tatminleri incelenmiştir. Çalışma sonucunda öğretmenlerin bilgi iletişim teknolojilerinin avantajlarına yönelik algılarının, bilgi iletişim teknolojileri araçları kullanım kolaylığı ve bilgisayar kullanma becerileri ile doğrudan ilgisinin olduğu belirlenmiştir. Kullanımı kolay olan bilgi ve iletişim teknolojileri araçlarının ve bu araçlarını sağladığı yararların öğretmenlerin memnuniyetini artırdığı, öğretmenlerin gelecekteki çalışmalarında bilgi ve iletişim teknolojileri araçlarını kullanmaya istekli oldukları tespit edilmiştir. Öte yandan güncellenen bilgi ve iletişim teknolojilerini öğretmenlerin takip edebilmesi için öğretmen eğitim programlarının düzenlenmesi gerektiği saptanmıştır.

Muladi vd. (2018) tarafından yapılan çalışmada Endonezya'nın Malang şehrindeki meslek lisesi ve sanayi arasındaki iş birliği incelenmiştir. Çalışma sonucunda meslek liseleri ile sanayi arasında güçlü ve olumlu bir ilişkinin olduğu ve okul-sanayi iş birliğinin mesleki eğitimin kalitesi üzerinde büyük etkisi olduğu tespit edilmiştir. Ancak Malang şehrinde kaliteli mesleki eğitim almanın çeşitli zorlukları olduğu da belirlenmiştir. Öte yandan çalışmada meslek liseleri ile sanayi arasında doğrudan altyapı yatırımı olmaksızın, stajyer alımı, işbaşında eğitim ve işe alım noktasında önemli bir iş birliği bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Rifma vd. (2018) tarafından yapılan çalışmada meslek liselerindeki kurum kültürünün gelişimi incelenmiştir. Çalışma sonucunda öğrencilerin teorik olarak okulda benimsetilmeye çalışılan kurum kültürünü davranışlarına yansıtamadıkları belirlenmiştir. Ancak öğrencilerin okulun üretim biriminde girişimcilik faaliyetlerinde bulundukları zamanlarda standart çalışma prensiplerine dayalı kurum kültürünü çok düzenli olarak uyguladıkları, müşteri memnuniyeti ile ilgili sorumluluk bilincine sahip oldukları ve iş birliğine dayalı takım çalışmasını benimsedikleri tespit edilmiştir.

Akpotohwo vd. (2017) tarafından yapılan çalışmada Nijerya'da bulunan Bayelsa eyaletinde mesleki ve teknik eğitim fakültelerinden mezun olan öğrencilerin yüksek öğretim kurumlarında istihdam edilebilirliği için mesleki ve teknik eğitimde beceri gelişimini araştırmıştır. Araştırmada yükseköğretim kurumlarından mezunların istihdam edilebilirliği için mesleki ve teknik eğitimde kişisel güvenilirlik ve ekonomik uyum becerisi geliştirmenin rolü incelenmiş ve araştırma sonucunda yükseköğretim kurumlarında mezunların istihdam edilebilirliği için kişisel güvenilirlik becerileri ve ekonomik uyum becerilerine ihtiyaç duyulduğu tespit edilmiştir.

Kim vd. (2016) tarafından yapılan çalışmada Güney Kore’de yükseköğrenim gören öğrencilerin mesleki tercih süreçlerinde ailelerin etkisi incelenmiştir. Çalışma sonucunda öğrencilerin kariyer kararlarına ailelerinin etkisi olduğu belirlenmiştir. Çalışmada ayrıca kariyer kararı veren öğrencileri kariyer öz-yeterlik inançları ve ailelerin mesleki anlamda bilgilendirmesinin etkili olduğu sunucuna ulaşılmıştır.

Jacob ve Solga (2015) tarafından yapılan araştırmada Almanya’nın mesleki ve teknik eğitim sistemindeki değişikliklere tarihsel bir bakış açısı sağlayan Alman Yaşam Tarihi çalışmalarından elde edilen veriler incelenmiştir. Çalışma sonucunda Almanya’daki ikili mesleki eğitim sisteminin tüm bireylere açık olduğu, ancak tam yeterlilik gerektiren bazı programlar için ortaokul diploması (Realschulabschluss) gerektiği, üniversiteye giriş yeterliliğine sahip okullardan (Abitur) mezun olanların da isterlerse mesleki teknik eğitim veya ikili mesleki eğitim okulunu tercih edebilecekleri belirlenmiştir. Ayrıca çalışmada mezun olduklarında üniversiteye giriş yeterliliğine sahip okullarda öğrenim gören öğrencilerin okul terklerinin diğer okullara göre daha fazla ve eğitim sisteminde daralma olduğu tespit edildiğinden Alman eğitim sisteminin reforma ihtiyacı duyduğu saptanmıştır.

Vladislavovich vd. (2014) tarafından yapılan çalışmada Rus mesleki eğitiminde görülen yabancı dil yeterliği sorununa yönelik mesleki eğitimin yapısı ele alınmıştır. Çalışmada mesleki eğitimin yapısının değiştirilmesi ve mesleki yeterlik kriterlerinin değiştirilmesi önerilmektedir. Ayrıca çalışmada mesleki sorunların çözümü için dil öğrenilmesi, dil eğitiminin temel mesleki iletişim becerilerini sağlaması ve dil eğitimin mesleki eğitimin ayrılmaz bir parçası olması gerektiği vurgulanmaktadır.

2.2.2. Uzaktan eğitimle ilgili araştırmalar

Bu başlıkta uzaktan eğitimle ilgili ulusal ve uluslararası araştırmalar sunulmuştur.

2.2.2.1. Uzaktan eğitimle ilgili ulusal araştırmalar

Ağaoğlu (2020) tarafından yapılan çalışmada uzaktan eğitim esnasında kullanılan oyunlaştırma yönteminin öğrencilerin İngilizce dersindeki motivasyon ve akademik başarısına etkisi incelenmiştir. Çalışma sonucunda uzaktan eğitimle yapılan İngilizce

dersinde oyunlaştırma yönteminin öğrencilerin akademik başarılarında anlamlı düzeyde artışa neden olduğu, oyunlaştırmaya dönük alıştırmaya ve geri bildirim uygulamalarının da öğrenciler üzerinde pozitif bir etki bıraktığı tespit edilmiştir. Öte yandan oyunlaştırma yöntemi kullanılan uzaktan İngilizce dersinin öğrencilerin genel motivasyonunda anlamlı bir farklılık oluşturmadığı saptanmıştır. Diğer taraftan oyunlaştırma yöntemi kullanılan derslerdeki zaman kısıtlaması ve yaratılan rekabet ortamının öğrenciler üzerinde olumsuz etkisi olduğu belirlenmiştir.

Aldemir (2020) tarafından yapılan çalışmada keman eğitiminin uzaktan eğitim yöntemiyle uygulanabilirliğine ilişkin öğrenci ve öğretim elemanlarının görüşleri incelenmiştir. Çalışmada; öğrencilerin enstrümana daha çok zaman ayırdığı, teknolojinin etkin kullanılmasıyla eğitimin devam ettiği ve yükseköğretim kurumlarında verilen keman eğitiminin kısmen de olsa amacına ulaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrenci ve öğretim elemanlarının derslerin kaydedilme imkanından dolayı derslerden sonra kayıtları izleyerek kendilerini değerlendirme fırsatı buldukları belirlenmiştir. Öte yandan derslerin daha verimli olması için ders saatlerinin artırılması ve internet bağlantı sorunlarının çözülmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Kaya (2020) tarafından yapılan çalışmada Atatürk ilkeleri ve İnkılap Tarihi dersinin yükseköğretimde uzaktan eğitim yoluyla verilmesine yönelik öğrenci görüşleri incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin derse yönelik ilgi düzeylerinin yüksek, dersin sunuluş biçimine ilişkin görüşlerinin ise olumsuz olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin çoğunun uzaktan yapılan derslerde yaşanan teknik aksaklıklar, anlatım yöntemi ve iletişim aksamaları gibi yaşanan sorunlardan dolayı derslerin yüz yüze eğitimle olmasını istedikleri ayrıca sınıf ortamında verilen dersin uzaktan eğitime göre daha faydalı olduğunu düşündükleri belirlenmiştir.

Kocayigit ve Uşun (2020) tarafından yapılan çalışmada MEB bünyesinde görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin tutum düzeyleri incelenmiştir. Çalışma sonucunda öğretmenlerin; uzaktan eğitime yönelik tutum düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu, tutumları arasında cinsiyet, branş ve öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir fark olmadığı ancak mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olduğu ve yaklaşık %42'sinin uzaktan eğitim ile ilgili "çok az bilgisi olduğu", %37'sinin "yeterli bilgisi olduğu" ve %21'inin "daha önce uzaktan eğitim tecrübesi olduğu" tespit edilmiştir. Çalışmada uzaktan eğitimin en önemli özelliğinin farklı nedenlerle eğitim alamayan kişilere de eğitim-

öğretim imkânı sağlaması ve internetin uzaktan eğitimi sağlayan diğer iletişim araçları arasında en önemlisi olduğu belirlenmiştir.

Sığın (2020) tarafından yapılan çalışmada Atatürk ilkeleri ve İnkılap Tarihi dersinin uzaktan eğitim ile işlenmesine yönelik öğrenci ve öğretim elemanlarının görüşleri incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda; öğrencilerin büyük kısmının ders videolarını ve materyallerini izlemediği, öğretim elemanına dersle alakalı soru sormadığı ancak yalnızca özlük hakları ile ilişkili soru sordukları tespit edilmiştir. Çalışmada öğrencilerin çoğunun uzaktan eğitimi verimli bulmadığı ve derslerin yüz yüze işlenmesinin daha verimli olacağına inandığı belirlenmiştir. Ayrıca çalışmada öğretim elemanlarının uzaktan eğitime geçilmesinde üniversite yönetiminin uzaktan eğitimi uygun bulması ve öğrenci sayısının artmasına rağmen derslik sayısının artmamasının etkili olduğunu belirttikleri saptanmıştır. Çalışmanın bir diğer sonucu da öğretim elemanları ve öğrencilere göre Atatürk ilkeleri ve İnkılap Tarihi dersinin, ders materyallerinin daha da geliştirilmesi suretiyle sınıf ortamında ve yüz yüze verilmesi gerektiği şeklindedir.

Aras (2019) tarafından yapılan araştırmada yükseköğretim düzeyi spor eğitimi öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin tutumları ve bu kurumların akademik elemanlarının uzaktan eğitime ilişkin görüşleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin uzaktan eğitime ilişkin tutumlarında; e-öğrenmeye yatkınlık alt boyutunda cinsiyet, medeni durum ve bölümleri değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar görülmüştür. Ayrıca akademik personelin görüşleri doğrultusunda akademik personelin uzaktan eğitimle ilgili ayrıntılı bir e-öğrenme eğitimine ihtiyacı olduğu saptanmıştır.

Enfiyeci (2019) tarafından yapılan araştırmada çevrimiçi uzaktan eğitim yöntemiyle öğrenim gören lisansüstü öğrencilerinin akademik başarı, topluluk hissi ve motivasyonları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda, motivasyon ile topluluk hissi arasında bir ilişkinin olmadığı ancak motivasyon ile akademik başarı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca araştırmada akademik başarı ile topluluk hissi arasında negatif yönde anlamlı olmayan bir ilişki tespit edilmiştir.

Sipahi (2019) tarafından yapılan çalışmada Mesleki Açık Öğretim Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin çevrimiçi uzaktan eğitimde karşılaştıkları engeller ile uzaktan eğitime ilişkin tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışma sonucunda; öğrencilerin büyük ölçüde çevrimiçi uzaktan eğitimde sorunla karşılaştıkları, kadın öğrencilerin uzaktan eğitim tutum puanlarının erkek öğrencilere göre daha düşük olduğu ve medeni durum değişkenine göre

evli olanların bekar olanlara göre uzaktan eğitime ilişkin tutumlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Çalışmada ayrıca sosyal etkileşimler değişkeni ile tutum puanının doğru orantılı olduğu ve çalışmaya katılan öğrencilerin yaş aralıklarına göre daha genç yaşta olanların teknik sorunlarla daha az karşılaştığı saptanmıştır. Diğer taraftan öğrencilerin büyük kısmının internet erişim imkânı olmasına rağmen çevrimiçi derslere düzenli katılmadıkları, yazılı materyallerle yetindikleri, en çok yönetici ve öğretmenler konusunda sorunlarla karşılaştıkları ve yüz yüze eğitime olan alışkanlıkları nedeniyle çevrimiçi yapılan uzaktan eğitime uyum sorunu yaşadıkları tespit edilmiştir.

Balaban (2018) tarafından yapılan araştırmada geleneksel eğitim ile internet tabanlı uzaktan eğitim internet programcılığı dersinde karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda birisi geleneksel şekilde yüz yüze eğitim alan, diğeri internet üzerinden uzaktan eğitim alan homojen 2 gruba ayrılan öğrencilerden, uzaktan eğitim alan gruptaki öğrencilerin başarı seviyelerinin daha yüksek olduğu ve kalıcı bilgi sağlanması açısından internet tabanlı uzaktan eğitimin geleneksel eğitime kıyasla daha başarılı olduğu belirlenmiştir. Öte yandan çalışmada bulunan bir diğer sonuç ise yaşanabilecek elektrik kesintisi ve internet bağlantısından kaynaklı teknik sorunların internet tabanlı uzaktan eğitimin sınırlılıkları olduğu tespit edilmiştir.

Bertiz (2018) tarafından yapılan araştırmada farklı bilişsel esneklik seviyesine sahip yükseköğrenim öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin motivasyon seviyeleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda uzaktan eğitimle Türk Dili dersi işleyen öğrencilerin yaş, cinsiyet ve öğrenim durumu ile uzaktan eğitime ilişkin motivasyonları ve bilişsel esneklik seviyeleri arasında anlamlı bir ilişki saptanamamıştır. Ancak öğrencilerin bilgisayar kullanma süresi ile bilişsel esneklik seviyeleri arasında; uzaktan eğitime katılım sıklığı ile uzaktan eğitime ilişkin motivasyon seviyeleri arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Cabı (2018) tarafından yapılan araştırmada uzaktan eğitim yöntemi ile bilgisayar okuryazarlığı dersi veren öğretmenlerin tecrübeleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda uzaktan eğitimin geleneksel eğitime göre sistemli ve iyi hazırlanmış ders içeriklerine sahip olması ile öğrenciler için zaman ve ortam açısından serbestlik tanınması açısından avantajlı olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmada, bilgisayar okuryazarlığı dersinin uzaktan eğitimle veriliyor olmasının yerinde ve doğru bir karar olduğu, öğrenci ve şube sayısının fazla olduğu derslerde de uzaktan eğitimin tercih edilmesi gerektiği ve uzaktan eğitim sisteminin geliştirilmesinde öğretmenlerin tecrübelerinden yararlanılması gerektiği belirlenmiştir.

Kırmacı ve Acar (2018) tarafından yapılan çalışmada yüksek öğrenim gören öğrencilerin çevrimiçi uzaktan eğitimde yaşadıkları sorunlar incelenmiştir. Çalışma sonucunda çevrimiçi öğrenme ortamı ile ilgili yaşanan sorunların zamansal, altyapısal, etkileşimsel ve mekânsal durumlar ile bireysel tutumlardan; öğrenme sistemi ile ilgili yaşanan sorunların iletişimsel, sistemsel ve eğitimsel durumlardan kaynaklandığı tespit edilmiştir.

Ülkü (2018) tarafından yapılan çalışmada ilkokulda görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin tutumları incelenmiştir. Çalışma sonucunda öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarında cinsiyet, branş, mesleki kıdem ve uzaktan eğitim konusunda bilgi sahibi olma durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Öte yandan yüksek lisans mezunu öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının lisans mezunu öğretmenlere göre daha olumlu olduğu saptanmıştır.

Ergüney (2017) tarafından yapılan araştırmada mobil öğrenme teknolojilerinin eğitimdeki rolü incelenmiştir. Araştırmada mobil öğrenme cihazlarının uzaktan eğitimde kullanılması ile mobil cihazların öğrenen açısından istediği yerde ve zamanda öğrenme olanağı sağladığı belirlenmiş, toplumun her kesimin bu cihazları kullanması ile mobil cihazların yaşam boyu öğrenmeye de imkân tanıdığı tespit edilmiştir. Öte yandan mobil öğrenme cihazlarına maddi olarak erişme imkânı ya da bu cihazları kullanma becerisine sahip olmayanların derslerden geri kalacağı, bunun yanında uygulamaya yönelik derslerin de uzaktan eğitimle gerçekleştirilemeyeceği saptanmıştır. Çalışmada uzaktan eğitimin olumlu ve olumsuz yönleri göz önüne alındığında mobil öğrenmenin geleneksel eğitime bir alternatif olmadığı ancak geleneksel eğitimi destekler nitelikte bir öğrenme modeli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gürkan (2017) tarafından yapılan araştırmada Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi öğrencilerinin mobil öğrenmeye ilişkin tutumları incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin genel olarak mobil öğrenmeye ilişkin tutumlarının olumlu olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin, sahip oldukları mobil cihaz sayısı, cinsiyet ve yaş değişkenlerine göre mobil öğrenme tutum puanlarının arasında anlamlı bir farklılık olduğu ancak sınıf seviyeleri, öğrenim türü ve fakülteye kayıt türü değişkenlerine göre ise anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Uslusoy (2017) tarafından yapılan araştırmada Türkiye’de yüksek öğrenim gören öğrencilerle ve ABD’de yüksek öğrenim gören öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumları karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda; Türkiye’de öğrenim gören öğrencilerin

uzaktan eğitim tutumlarının ABD’de öğrenim gören öğrencilerin tutumlarına kıyasla olumlu yönde olmadığı, Türkiye’deki öğrencilerin uzaktan yapılan dersleri; yararlı bulma ve memnuniyet, iletişim, etkileşim ve kullanılabilirlik puanlarının ABD’deki öğrencilere kıyasla düşük olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmada Türkiye’deki öğrencilerin büyük bir kısmının daha önce katıldığı uzaktan eğitim derslerinden yeterince faydalanmadığı ve ilerleyen zamanlarda yeniden uzaktan eğitim yöntemiyle ders almayı tercih etmeyecekleri saptanmıştır. Araştırmada bulunan bir diğer sonuç da ders materyallerinin eksikliği ve öğretim elemanları ile kurulan etkileşimin yetersizliği gibi nedenlerden dolayı Türkiye’de öğrenim gören öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik olumsuz tutuma sahip olduklarıdır.

Yavuz (2016) tarafından yapılan araştırmada eğitim fakültesi öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları ile uzaktan eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin; uzaktan eğitime ilişkin tutumlarının orta düzeyin biraz üzerinde olduğu, uzaktan eğitime yönelik tutumlarında cinsiyet ve mezun oldukları ortaöğretim kurum türü değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olmadığı ancak okudukları bölümlere göre anlamlı düzeyde farklılık olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin tutumlarının; orta seviyenin üstünde olduğu, kadınlarda erkeklere göre daha olumlu olduğu, genel lise mezunu olanların diğer liselerden mezun olanlara göre daha yüksek olduğu, ilköğretim matematik öğretmenliği bölümünde öğrenim görenlerin diğer bölümlerdekilere göre daha düşük seviyede olduğu belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin tutumları ile uzaktan eğitime yönelik tutumları arasında pozitif yönde düşük seviyede anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Yılmaz ve Özkan (2014) tarafından yapılan araştırmada Uzaktan Eğitim BÖTE programı öğrencilerinin uzaktan eğitim ile ilgili görüşleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin, uzaktan eğitimi çalışmaya engel bir durum oluşturmaması, canlı ders saatlerinin çalışma saatlerine uygun olması ve öğretim elemanlarına ders esnasında anlık olarak soru sorabilmelerine imkân vermesinden dolayı tercih ettikleri tespit edilmiştir. Ayrıca uzaktan yapılan vize sınavlarının ve sorulan soruların öğrencilerin öğrenme seviyelerine uygun olduğu, uygulama derslerinde ekip çalışması yapılamıyor olmasına rağmen bu durumun öğrencilerin büyük bir kısmı için olumsuz bir durum teşkil etmediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Aktaş (2013) tarafından yapılan araştırmada Fen ve Teknoloji dersinde internet tabanlı uzaktan eğitimin öğrencilerin tutum ve akademik başarıları üzerindeki etkisi incelenmiştir.

Araştırma sonucunda derslerini internet tabanlı uzaktan eğitim ile işleyen deney grubu öğrencilerinin bilgisayara yönelik tutum ve akademik başarı ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılığın bulunduğu, buna karşın fen ve teknoloji dersine ilişkin tutumlarının ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı belirlenmiştir.

Eygü ve Karaman (2013) tarafından yapılan çalışmada uzaktan eğitim gören öğrencilerin memnuniyet algıları incelenmiştir. Çalışma sonucunda öğrencilerin yaşı ile memnuniyet faktörleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilirken öğrenciyi merkeze alan öğretim yönteminin öğrenci memnuniyetine pozitif yönde katkı yaptığı belirlenmiştir. Öte yandan öğrencilerin bilgisayar kullanabilme seviyeleri ile memnuniyet faktörleri (bireysel uygunluk, öğrenme, teknoloji, değerlendirme, etkililik, program değerlendirilmesi) arasında anlamlı bir ilişki olmadığı ancak günlük bilgisayarda geçirilen zaman ile teknolojiyi içselleştirme ve değerlendirme algısı arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Özköse vd. (2013) tarafından yapılan çalışmada uzaktan eğitim süreci için SWOT analizi yapılmıştır. Çalışma sonucunda; öğrenci ve öğretim elemanlarına yönelik oryantasyon programı düzenlenmesi, ders içeriğinin öğrenci ihtiyacına yönelik sürekli olarak güncellenmesi, uygulamaya dönük derslerin uzaktan eğitimde işlenememe sorununun çözümü için gereken büyük yatırımları üniversitelerin bir araya gelerek yapmaları, uzaktan eğitim kurumlarının maddi gelirden ziyade eğitime odaklanmaları gerektiği belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin eğitime konsantre olmaları için öğrencilerle motivasyon amaçlı etkileşime geçilmesinin, teknolojik gelişmelerin takip edilerek gerekli adımların atılmasıyla uzaktan eğitimin sektöre uğratılmamasının öğretim elemanlarının motivasyonlarının düşmemesi için ders yükünün en uygun şekilde ayarlanması gerektiğinin, ödev, vize ve öğrenci takibi için denetlenebilirliğin sağlanmasının önemli olduğu vurgulanmıştır. Bunun yanında çalışmada toplumun uzaktan eğitime bakışının iyileştirilmesi için etkinlikler yapılmasına ihtiyaç duyulduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gökkaya ve Akçiçek (2012) tarafından yapılan çalışmada Türkiye’de e-sertifika ve uzaktan eğitim programlarına yönelik olarak öğrencilerin beklenti ve memnuniyetleri incelenmiştir. Çalışmada katılımcılarının çoğunun ders sunumu ve içeriklerinden memnun olduğu, sınavlara yönelik olarak başarı seviyelerinin ölçülmesi için yaratıcı çözümler bulunması ve öğretim elemanlarının öğrencilerle iletişimlerinin artması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çalışmada örneklem grubunun yaş aralığının geniş, eğitim imkânlarının çeşitliliğinin

fazla ve derslerin kesintisiz olması nedenlerinden dolayı uzaktan eğitimin yaşam boyu öğrenme için uygun bir yöntem olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gök (2011) tarafından yapılan çalışmada uzaktan eğitimde görev alan öğretim görevlilerinin uzaktan eğitime yönelik algıları incelenmiştir. Çalışmada öğretim görevlilerinin uzaktan eğitim algı puanı seviyesi “kaynaklara erişim” ve “temel bakışa yönelik algı” faktöründe orta düzeyde, “eğitim öğretim planlama” faktöründe yüksek düzeyde ve tüm faktörlere göre öğretim görevlilerinin uzaktan eğitim algı seviyeleri orta düzeyde bulunmuştur. Ayrıca çalışmada cinsiyet, yaş, unvan, öğrenim durumu, uzaktan eğitimde görev alma süresi değişkenlerine göre öğretim görevlilerinin uzaktan eğitime yönelik genel algılarında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Özer (2011) tarafından yapılan araştırmada Sakarya Üniversitesi öğretim üyesi ve öğrencilerinin uzaktan eğitim programlarına yönelik görüşleri değerlendirilmiştir. Araştırmada öğretim üyelerinin uzaktan eğitim programlarının amaç ve süreç kısımlarında olumlu, içerik ve değerlendirme kısımlarında ise olumsuz düşünce sergiledikleri tespit edilmiştir. Öte yandan programın değerlendirme kısmı için öğrencilerin olumlu düşünceye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bir diğer sonucu da öğrencilerin büyük kısmının uzaktan eğitimi seçme sebebinin uzaktan eğitimin zaman ve mekân açısından tanıdığı serbestlik olduğu şeklindedir.

Ergin (2010) tarafından yapılan araştırmada ilköğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik bakış açıları incelenmiştir. Çalışma sonucunda öğretmenlerin mezun olunan fakülte, branş ve cinsiyet değişkenlerine göre uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Ancak öğretmenlerin uzaktan eğitimle alakalı bilgi sahibi olmaları, mesleki kıdemleri, internet erişim olanakları açısından uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Ayrıca mesleki kıdemleri 10-14 yıl arası olan ilköğretim öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik bakış açılarının 1-4 ve 5-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip ilköğretim öğretmenlerinden daha olumlu olduğu saptanmıştır.

Özsoy İlhan (2010) tarafından yapılan çalışmada geleneksel eğitim ile uzaktan eğitim mesleki ve teknik eğitim özelinde karşılaştırılmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin büyük kısmının okullarında yeterli internet bağlantısı olmadığı belirtilmiştir. Çalışmada öğrencilerin bilgisayar sahibi olma durumlarıyla aldıkları eğitim türü arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu farklılığın uzaktan eğitim alan öğrencilerden bilgisayar sahibi

olan öğrencilerin sayısının, örgün eğitim alan öğrencilerden bilgisayar sahibi olan öğrencilerin sayısından fazla olmasından kaynaklandığı saptanmıştır. Örgün eğitimde yer alan öğrencilerin eğitim amaçlı internet kullanım seviyesi düşük, uzaktan eğitim sisteminde yer alan öğrencilerin ise eğitim amaçlı internet kullanım seviyesinin yüksek çıktığı belirlenmiştir. Örgün eğitimde yer alan öğrencilerin okul- yönetim ve eğitim sistemindeki memnuniyet seviyesinin orta düzeyde olduğu, uzaktan eğitim sisteminde yer alan öğrencilerin okul- yönetim ve öğrenci ilişkileri bakımından memnuniyet seviyesinin kısmen yeterli olduğu tespit edilmiştir. Çalışmada öğrencilerin uzaktan eğitimin faydalarına inandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Uzaktan eğitimin olumsuz yanı olarak ise uzaktan eğitimde kullanılan teknoloji maliyetinin yüksek olmasının görülmesi çalışmanın bir diğer sonucudur.

Ağır (2007) tarafından yapılan çalışmada devlet okullarında ve özel okullarda görev yapan ilköğretim öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları incelenmiştir. Çalışma sonucunda öğretmenlerin; tutum düzeylerinin olumlu yönde olmakla birlikte orta düzeyde yakın olduğu, uzaktan eğitime yönelik tutumlarında cinsiyet, öğrenim durumu, branş ve çalışılan kurum türü değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Diğer taraftan uzaktan eğitim konusunda bilgi sahibi olma durumuna ve mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu, 0-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin diğer mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlere göre tutumlarının daha olumlu olduğu belirlenmiştir.

2.2.2.2. Uzaktan eğitimle ilgili uluslararası araştırmalar

Baek vd. (2017) tarafından yapılan araştırmada Güney Kore’de ilk ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin mobil öğrenmeye ilişkin tutumları incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin genel olarak mobil öğrenmeye ilişkin tutumlarının düşük, kadın öğretmenlerin tutum düzeylerinin erkek öğretmenlere göre ve ortaöğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin mobil öğrenmeye ilişkin tutumlarının ilköğretim kademesinde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca çalışmada mesleki kıdemi 15 yılın üzerinde olan öğretmenlerin öğretmenlik deneyimi daha az olan öğretmenlere göre mobil öğrenme isteğinin daha yüksek seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Mokoena (2017) tarafından yapılan araştırmada Güney Afrikalı ğretmen adaylarının açık ve uzaktan eēitim okulundaki ğretim uygulamasına ilişkin deneyimleri incelenmiştir. Çalışma sonucunda ğretmen adaylarının danışmanlık, denetim ve eēitim kurumlarına zamanında yerleştirilme konusunda sorunlar yaşadıkları ve ğretmen adayları danışmanlarının ve niversite denetmenlerinin daha etkili çalışabilmeleri için yetkilendirilmesi gerektiēi belirlenmiştir. Ayrıca ğretmen adaylarının onaylandıkları okullara internet üzerinden yerleşmelerini saēlayacak bir internet uygulamasına ihtiyaç olduēu çalışmada çıkan bir diēer sonuçtur.

Jabeen ve Thomas (2015) tarafından yapılan araştırmada Birleşik Arap Emirlikleri'nde öğrenim gören öğrencilerin evrimii uzaktan eēitim ile yabancı dil öğrenmelerinin etkililiēi incelenmiştir. Araştırma sonucunda sınıflarda geleneksel yöntemle yapılan yüz yüze eēitimin evrimii yöntemle yapılan uzaktan eēitime göre daha etkili olduēu belirlenmiştir. Ayrıca evrimii ortamda yabancı dil konuşma pratiēini artırmaya yönelik araçların eksikliēinin öğrencilerde kaygıya neden olduēu ve bu kaygının ortadan kaldırılması için söz konusu araçların geliştirilmesinin gerektiēi tespit edilmiştir.

Harvey vd. (2014) tarafından yapılan çalışmada ortaokul ve lise ğrencilerinin evrimii uzaktan eēitime yönelik deneyimleri ve tercihleri incelenmiştir. Çalışma sonucunda öğrencilerin oēunluēunun, evrimii derslerde öğretmenler tarafından ihtiyaç duydukları desteēi alarak ders materyallerine eriřtiēi, evrimii derslere katılmaktan memnun olduēu ancak ders dışı etkinliklerin ilgisini ekmediēi belirlenmiştir. Çalışmada ayrıca öğretmenlerin evrimii derslerde etkin olarak ders anlatmasının önceden hazırlanmış sunum ve materyallere göre ğrenci üzerinde daha etkili olduēu, ders dışı saptanmıştır.

Akhter (2011) tarafından yapılan çalışmada uzaktan eēitimde kullanılan televizyon yayınlarının etkililiēi incelenmiştir. Çalışma sonucunda öğrencilerin oēunluēu için uzaktan eēitimde kullanılan televizyon yayınlarının, yararlı ve kullanışlı olduēu ayrıca öğrencilere dev ve sınavların yapılmasında katkı saēladıēı saptanmıştır.

Khan (2011) tarafından Malezya'da öğrenim gören öğrencilere yönelik olarak yapılan araştırmada işbirlikli öğrenme modeline göre tasarlanmış bir eēitim ortamının fizik dersi üzerine etkileri incelenmiştir. Sekiz hafta süren çalışmanın sonucunda kullanılan interaktif eēitim ortamının öğrenciler de olumlu karřılandıēı, öğrencilerin fizik dersini öğrenmesine yardımcı olduēu, öğrenciler arasında iş birliēini artırdıēı ve öğrencilere interaktif ortamı kullanma konusunda faydalı olduēu tespit edilmiştir.

Poellhuber ve Anderson (2011) tarafından yapılan araştırmada Kanada’da uzaktan eğitim ile öğrenim gören öğrencilerin sosyal ağ araçlarını kullanma becerileri, bu araçları eğitimde kullanmaya yönelik ilgileri ve iş birliği düzeyleri incelenmiştir. Araştırma sonucu, öğrencilerin farklı görüş ve deneyimlere sahip olduğunu göstermektedir. Aynı zamanda öğrencilerin iş birliğine olan ilgileri üzerine, eğitim kurumunun etkisi yanında farklı derecelerde güçlü ve önemli düzeyde yaş ve cinsiyet farklılıklarının olduğu da belirlenmiştir. Erkek ve yaşı daha küçük öğrencilerin, ekip çalışması deneyimleri, iş birliğine dayalı tercihleri, teknolojiye ilişkin tutumları ve sosyal medya araçları deneyimlerinin daha olumlu olduğu tespit edilmiştir. Sonuçlar, öğrencilerin farklı görüş ve deneyimlere sahip olduğunu göstermektedir. Aynı zamanda öğrencilerin iş birliğine olan ilgileri üzerine, eğitim kurumunun etkisi yanında farklı derecelerde güçlü ve önemli yaş ve cinsiyet farklılıklarının olduğu da görölmüştür.

Chang ve Tung (2008) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin web tabanlı uzaktan eğitim araçlarını kullanma eğilimleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin web tabanlı uzaktan eğitimi tercih etmelerinin bilgisayar öz- yeterlik algıları ile dersin işlendiği web sitesinin niteliğinin yüksek olması, öğrenci tercihine uygun, faydalı ve kullanıcı dostu olmasından kaynaklandığı saptanmıştır.

Rovai vd. (2007) tarafından yapılan araştırmada web tabanlı uzaktan eğitim yöntemiyle öğrenim gören öğrenciler ile geleneksel yöntemle yüz yüze öğrenim gören öğrencilerin motivasyon düzeyleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda uzaktan eğitim öğrencilerinin motivasyon düzeylerinin yüz yüze eğitim öğrencilerinin motivasyon düzeylerine göre, mezun öğrencilerin içsel motivasyon düzeylerinin eğitimine devam eden öğrencilerin içsel motivasyon düzeylerine göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca uzaktan eğitim öğrencileri ile yüz yüze eğitim öğrencilerinin dışsal motivasyonları ve motivasyonsuzluk düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı saptanmıştır.

Maushak ve Ellis (2003) tarafından yapılan araştırmada ABD’de lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin uzaktan eğitime ilişkin tutumları incelenmiştir. Araştırma sonucunda uzaktan eğitimin büyük yaş grubu öğrencilerin bulunduğu öğretim kademelerinde yüz yüze eğitime göre daha uygun bir yöntem olduğu belirlenmiştir.

Willhelm (2003) tarafından yapılan araştırmada eş zamansız (asenkron) ve eş zamanlı (senkron) uzaktan eğitimin sınırlılıkları incelenmiştir. Çalışma sonucunda eş zamansız uzaktan eğitimin öğrenciye ders zamanı açısından serbestlik tanınmasına karşın öğrenci

inisiyatifinin sorun olabildiği bu yüzden öğrencinin kendi öğrenmesinin sorumluluğunu almasının sağlanması ve eğitimde kullanılan terim bilim (terminoloji) ve dilin gözden geçirilmesi gerektiği tespit edilmiştir. Eş zamanlı uzaktan eğitimde ise öğrenci mevcudunun fazla olduğu sınıflarda derse katılım yönünden zorluklar yaşandığı belirlenmiştir.

Keller ve Cernerud (2002) tarafından yapılan çalışmada İsveç'te yükseköğrenim gören öğrencilerin e-öğrenme algıları incelenmiştir. Çalışma sonucunda; öğrencilerin üniversite yerleşkesinde e-öğrenme imkanına sahip olmalarını avantajlı bir durum olarak görmedikleri, erkek öğrencilerin, bilgisayar okuryazarlığı olan öğrencilerin ve yeni teknolojilere karşı tutumu yüksek olan öğrencilerin e-öğrenmeye karşı tutum düzeylerinin diğer öğrencilere göre daha düşük seviyede olduğu tespit edilmiştir.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde; araştırmaya ilişkin yöntem, evren, örneklem, veri toplama araç ve süreçleri ile verilerin analizine dair bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın yöntemi:

Araştırma betimsel araştırma niteliğindedir. Araştırma yöntemi olarak Sakarya ilindeki Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğretmen ve öğrencilerinin uzaktan eğitim çalışmalarına yönelik tutumlarının mevcut durumunu betimlemek amacıyla tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, evreni temsil eden örneklemden, belirli bir probleme dönük olarak oluşturulmuş sorular ve bu sorulara verilen cevapların nicel yöntemle toplanarak elde edilen sonuçların evrene genellenmesidir (Check ve Schutt, 2012; Creswell, 2009).

3.2. Araştırmanın evreni ve örnekleme:

Araştırmanın evrenini, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Sakarya İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde görev yapan öğretmenler ile bu okullarda öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın evreninin geniş bir alanı kapsamasına bağlı olarak zaman, maliyet ve enerji sorununu ortaya çıkarmaktadır (Karasar, 2016). Bu sebeple araştırma için belirlenen bu evren üzerinden örneklem alınması yoluna gidilerek evrenden, olasılığı olmayan ve seçkisiz olmayan örnekleme yöntemi olan amaçsal örnekleme yöntemi ile örneklem belirlenmiştir. Amaçsal örnekleme araştırmaya uygun olarak, belli kriterleri karşılayan, belli niteliklere sahip ve veri açısından zengin durumların tercih edilerek derinlemesine araştırma yapılmasına imkân tanır (Büyüköztürk vd., 2020). Araştırmanın örnekleme Sakarya İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde görev yapan 244 öğretmen ile bu okullarda öğrenim gören 970

öğrencidir. Öncelikle örnekleme yer alan öğretmenlerin demografik özellikleri Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7

Örnekleme'deki Öğretmenlerin Demografik Değişkenlere Göre Dağılımı

Değişken	Grup	Frekans (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	84	34.43
	Erkek	160	65.57
Öğrenim Durumu	Lisans	189	77.46
	Lisansüstü	55	22.54
Branş Türü	Meslek Dersi Öğretmeni	143	58.61
	Kültür Dersi Öğretmeni	101	41.39
Kıdem	0-5 yıl	45	18.44
	6-10 yıl	65	26.64
	11-20 yıl	55	22.54
	20 ve üzeri	79	32.38

Tablo 7 incelendiğinde çalışmaya katılan öğretmenlerin 84 (%34,43)’ü kadın iken 160 (%65,57)’i erkektir. Buna göre örneklemdeki öğretmenlerin çoğunluğu erkektir. Öğretmenlerin öğrenim düzeyine bakıldığında lisans mezunu öğretmenlerin sayısı (n = 189) lisansüstü öğretmen sayısından (n = 55) fazladır. Örneklem içerisinde 143 (%58,61)’ü meslek dersi öğretmeni 101 (%41,39)’i kültür dersi öğretmenidir. Kültür dersleri, öğrencilerin asgari düzeyde ortak bir genel kültür sahibi olmasını ve ülkenin sorunlarına; ekonomik, sosyal ve kültürel gelişimine karşı duyarlı bireyler olarak yetişmelerini sağlayan, ayrıca onları bir üst öğrenim kurumuna hazırlayan derslerdir. Meslek dersleri ise öğrencileri, hedefledikleri mesleğe yönelik yeterlilik kazandıran, ilgili iş alanlarına yönelten ve/veya bir yükseköğrenim kurumuna hazırlayan derslerdir (MEB, 2013). Tablo 7’de örnekleme’deki öğretmenlerin çoğunluğun (%32,38) 20 yıl ve üzerinde kıdeme sahip olduğu görülmüştür.

Örnekleme yer alan Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde öğrenim 970 gören öğrencilerin demografik özellikleri ise Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8

Örnekleme deki Öğrencilerin Demografik Değişkenlere Göre Dağılımı

Değişken	Grup	Frekans (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kız	434	44.74
	Erkek	536	55.26
Sınıf	9. Sınıf	294	30.31
	10. Sınıf	160	16.49
	11. Sınıf	240	24.74
	12. Sınıf	276	28.45
Alan	Bilişim Teknolojileri	152	15.67
	Çocuk Gelişimi	129	13.30
	Elektrik-Elektronik Teknolojileri	119	12.27
	Grafik ve Fotoğraf	9	0.93
	Makine Teknolojileri	106	10.93
	Metal Teknolojileri	44	4.54
	Mobilya Teknolojileri	25	2.58
	Kimya Teknolojileri	29	2.99
	İnşaat Teknolojileri	6	0.62
	Yiyecek-İçecek Hizmetleri	19	1.96
	Diğer	332	34.23

Tablo 8 incelendiğinde çalışmaya katılan öğrencilerin 434 (%44,74)’ü kız iken 536 (%55,26)’sı erkektir. Buna göre cinsiyet dağılımı açısından erkek öğrenciler çoğunluktadır. Öğrencilerin sınıf dağılımı bakıldığında 9. sınıfların 294 (%30,31), 10. sınıfların 160 (%16,49), 11. sınıfların 240 (%24,74) ve 12. sınıf öğrencilerinin 276 (%28,45) kişi olduğu

görülmüştür. Tablo 2’de ayrıca öğrencilerin öğrenim gördükleri alanlara göre çoğunlukla diğer (n = 332), bilişim teknolojileri (n = 152) ve çocuk gelişimi (n = 129) alanında oldukları görülmüştür. Diğer kategorisinde öğrenci sayısının belirlenmiş alan sayılarından oldukça fazla olmasının nedenini araştırmacı tarafından belirli alanların demografik bilgi formuna eklenmemiş olması ve öğrencilerin bundan dolayı kendi alanlarını diğer seçeneği ile ifade etmiş olmalarıdır. Bu durum araştırmanın bir sınırlılığı olarak karşımıza çıkmaktadır.

3.3. Veri toplama araçları

Araştırmada öğretmen ve öğrencilerin demografik özelliklerinin dağılımlarını tespit etmek amacıyla “Kişisel Bilgi Formu” ve uzaktan eğitim tutumlarını belirlemek amacıyla “Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan “Kişisel Bilgi Formu” ve “Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği” Ek 1 ve Ek 2’de sunulmuştur.

3.3.1. Kişisel bilgi formu

Araştırmada, araştırmacı tarafından öğretmen ve öğrencilerin demografik özelliklerinin dağılımlarını tespit etmek amacıyla ayrı ayrı iki tane “Kişisel Bilgi Formu” hazırlanmıştır. Öğretmenler için hazırlanan kişisel bilgi formunda sekiz (cinsiyet, öğrenim durumu, branş türü, mesleki kıdem, bilişim teknolojileri kullanma yeterliği, uzaktan eğitim tecrübesi, internet bağlantısı kopma sorunu ve yeterli bilişim teknolojileri aracına sahip olup olmama durumu), öğrenciler için hazırlanan kişisel bilgi formunda ise yine benzer şekilde sekiz (cinsiyet, sınıf düzeyi, alan, bilişim teknolojileri kullanma yeterliği, uzaktan eğitim tecrübesi, internet bağlantısı kopma sorunu, yeterli bilişim teknolojileri aracına sahip olup olmama ve ailenin gelir durumu) ölçek maddesi yer almaktadır.

3.3.2. Uzaktan eğitim tutum ölçeği

Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği (UETÖ), Ağır (2007) tarafından geliştirilmiş olup yirmi bir maddeden oluşmaktadır. Ölçekte on dört maddeden oluşan (1., 2., 3., 5., 7., 8., 10., 11., 13.,

14., 16., 17., 19. ve 21. maddeler) Uzaktan Eğitimin Avantajları ve yedi maddeden oluşan (4., 6., 9., 12., 15., 18. ve 20.maddeler) Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları olmak üzere iki alt boyut yer almaktadır. UETÖ'nün Uzaktan Eğitimin Avantajları alt boyutu için “Uzaktan eğitim uygulamalarından nitelikli sonuçlar elde edilir.” maddesi, Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları alt boyutu için ise “Uzaktan eğitimde, eğitim ortamının kontrolü sağlıklı bir şekilde yapılamaz.” maddesi örnek olarak sunulabilir.

Ölçekteki maddeler beşli Likert tipinde (1- Hiç Katılmıyorum, 2- Katılmıyorum, 3- Kararsızım, 4 Katılıyorum, 5- Kesinlikle Katılıyorum) ölçeklendirilmiştir. UETÖ’de toplamda yedi madde ters puanlanmakta olup bu maddeler aynı zamanda Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları alt boyutunu oluşturmaktadır. İlgili ölçeğin alt boyutları ve ölçeğin tamamı için alınabilecek minimum ve maksimum puanlar şu şekildedir; Uzaktan Eğitimin Avantajları alt boyutu için 14-70, Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları için 7-35 ve ölçeğin tamamı için 21-105’tir. UETÖ’den alınabilecek yüksek puan uzaktan eğitime karşı tutumun yüksek olduğunu gösterirken alınabilecek düşük puan ise tam tersini ifade etmektedir. UETÖ puanı, Uzaktan Eğitimin Avantajları ve Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları alt boyutları puanlarının toplanması ile elde edilmektedir.

Ölçeğin geliştirilme aşamasında Ağır (2007) tarafından geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Bu kapsamda uzman görüşleri danışma yoluyla kapsam geçerliği incelenmiş ardından yapı geçerliğini test etmek amacıyla faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen faktör analizi sonucunda yukarıda belirtilen yirmi bir maddeden oluşan iki faktörlü yapı ortaya çıkarılmış ve bu yapının ilgili değişkene dair varyansın %60,1’ini açıkladığını belirtilmiştir. Bunlara ek olarak madde test korelasyon değerleri hesaplanmış ve maddelerin ayırt edicilik özelliği için yapılan t testi sonucunda ise her maddenin üst ve alt düzeyi anlamlı şekilde ayırt ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin güvenirliği kapsamında iki yarı test güvenirliği 0,799 ve Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı da 0,835 olarak hesaplanmıştır.

UETÖ’nün ilk geliştirme aşamasında hedef kitlesi olarak öğretmenler olsa da literatür incelendiğinde farklı çalışmalarda öğretmenler (Kocayigit ve Uşun, 2020; Moçoşoğlu ve Kaya, 2020; Ülkü, 2018), öğretmen adayları (Yavuz, 2016), pedagojik formasyon eğitimi alan öğrenciler (Yıldız, 2016) ve üniversite öğrencileri (Altuntaş-Yılmaz, 2020; Bayram vd. 2019; Keskin-Kızıltepe ve Kurtgöz, 2020) kullanılmıştır. İlgili çalışmaların bazılarında (Moçoşoğlu ve Kaya, 2020; Ülkü, 2018; Yavuz, 2016) UETÖ’nün iki faktörlü yapısı Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile test edilmiş Ağır (2007) tarafından ortaya konan ilgili

faktör yapısı elde edilen uyum indeksleri ile doğrulanmıştır. Bununla birlikte yukarıda bahsi geçen çalışmaların çoğunda ölçek puanlarına dair Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı hesaplanmış ve bu değerin 0,74 ile 0,93 arasında yer aldığı görülmüştür.

UETÖ yukarıda bahsi geçen çalışmalarda farklı örneklemelerde kullanılmış olsa da hiç lise düzeyindeki öğrencilerin tutumlarını ölçmek amacıyla kullanılmamıştır. Bu çalışmada öğretmenler üzerinde kullanılması yanı sıra diğer çalışmalara benzerlik gösterse de ölçek farklı bir örnekleme test edilmiştir. Bundan dolayı bu çalışmada elde edilen puanların geçerliğini test etme ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Bu ise ölçekteki maddelerin dil açısından uygunluğunun yargısal yöntemlerle ve ölçek yapısının uygunluğunun ise istatistiksel yöntemlerle incelenmesidir. Ölçek maddelerin her birinin dilbilgisi ve anlam açısından uygunluğunun kontrolü için Türkçe dil uzmanına başvurulmuş ve ölçek maddelerinin lise öğrencileri için uygun olduğu görüşüne varılmıştır. Ölçeğin yapısının incelenmesi amacıyla ise istatistiksel yöntemlerden biri olan Doğrulamalı Faktör Analizi işe koşulmuştur.

Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA), yapı geçerliğini test etmek amacıyla açıklayıcı faktör analizinde ortaya çıkan yapının uygunluğunu test eden korelasyon ya da kovaryans matrisine dayanan bir istatistiksel yöntemdir (Kline, 2011; Özdamar, 2013). Bu yöntemde gözlenen değişkenler ile kuramsal olarak belirlenen gizil değişken/ler arasındaki modelin uyumu test edilir. Bunu test etmek amacıyla DFA analizi sonucunda uyum indeksleri hesap edilmektedir. Bunlar arasında ve yaygın olanları Ki-Kare/Serbestlik derecesi (χ^2/sd), İyi Uyum İndeksi (Goodness of Fit Index, GFI), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index, CFI), Tucker-Lewis İndeksi (TLI) diğer ismi ile Normleştirilmemiş Uyum İndeksi (Nonnormed Fit Index, NNFI), Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation-RMSEA) ve Standartlaştırılmış Hataların Ortalama Karekökü (Standardized Root Mean Square Residual, SRMR)'dir (Jöreskog ve Sörbom, 1993).

Bu çalışma kapsamında UETÖ'den elde edilen puanların geçerliği ölçeğin iki alt boyutlu yapısı (Uzaktan Eğitimin Avantajları ve Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları) birinci düzey DFA ve bu iki alt boyutun toplam puan almayı sağlayan yapısı ise ikinci düzey DFA ile incelenmiştir. Bu analizler hem Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde görev yapan öğretmenler hem de bu okullarda öğrenim gören öğrenciler için ayrı ayrı gerçekleştirilmiş ve sonuçlar Tablo 9'da sunulmuştur. Tablo 9'de ayrıca DFA sonucunda elde edilen uyum indeksleri için farklı çalışmalarda belirtilen iyi uyum ve kabul edilebilir uyum değerlerine yer verilmiştir (Baumgartner ve Homburg, 1996; Çerezci, 2010; Hu ve Bentler, 1999).

Tablo 9

Uyum İndeksleri Kritik Değerler ve UETÖ için Birinci ve İkinci Düzey DFA Sonuçları

İndeksler	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Öğretmenler için		Öğrenciler için	
			1.Düzey DFA	2. Düzey DFA	1.Düzey DFA	2. Düzey DFA
χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/sd \leq 2$	$2 < \chi^2/sd \leq 5$	1,66	1,67	4,43	4,45
GFI	$0,95 \leq GFI \leq 1,00$	$0,90 \leq GFI \leq 0,95$	0,89	0,89	0,93	0,93
CFI	$0,95 \leq CFI \leq 1,00$	$0,90 \leq CFI \leq 0,95$	0,93	0,93	0,94	0,94
TLI	$0,95 \leq TLI \leq 1,00$	$0,90 \leq TLI \leq 0,95$	0,92	0,92	0,93	0,93
PNFI	$0,95 \leq PNFI \leq 1,00$	$0,50 \leq PNFI \leq 0,95$	0,71	0,71	0,75	0,75
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq 0,05$	$0,05 < RMSEA \leq 0,08$	0,052	0,053	0,059	0,060
SRMR	$0 \leq SRMR \leq 0,05$	$0,05 < SRMR \leq 0,10$	0,080	0,080	0,077	0,077

Tablo 9 incelendiğinde belirtilen kesme değerlerine göre öğretmenler için yapılan birinci ve ikinci düzey DFA sonucunda GFI değeri haricinde diğer uyum indeksleri için iyi uyum ve kabul edilebilir uyuma sahip olduğu görülmüştür. Yukarıda belirtilen kesme puanları dışında Jöreskog ve Sörbom (1993), GFI için 0,85 ve üzerindeki değerinin kabul edilebilir olduğunu belirtmişlerdir. Bu dikkate alındığında UETÖ'den elde edilen puanların öğretmenler için geçerli olduğu sonucuna varılabilir. Bununla birlikte Tablo 9'dan görüleceği üzere öğrenciler içinde tüm diğer uyum indekslerinin kabul edilebilir değerlere sahip olduğu görülmüştür. Yine buna dayanarak UETÖ'den elde edilen puanların öğrenciler içinde geçerli olduğu sonucuna varılabilir.

Ölçekten elde edilen puanların güvenilirliğini belirlemek amacıyla iç tutarlılığa bağlı güvenilirlik belirleme yöntemlerinden olan Cronbach Alfa katsayısı hesaplama yoluna gidilmiştir. Bu kapsamda hem her alt boyut hem de toplam puan için Cronbach Alfa katsayısı öğretmenler ve öğrenciler ayrı ayrı olacak biçimde hesaplanmış ve ilgili sonuçlar Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10

UETÖ için Hesaplanan Cronbach Alfa Katsayısı (Öğretmen ve Öğrenciler)

	Öğretmenler	Öğrenciler
Uzaktan Eğitimin Avantajları	0,876	0,915
Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları	0,832	0,848
Uzaktan Eğitim Tutum	0,848	0,791

Tablo 10 incelendiğinde Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeğinin tamamına ait Cronbach Alfa katsayısı öğretmenler için 0,848, öğrenciler için 0,791 olarak hesaplanmıştır. Büyüköztürk (2016), psikolojik yapıları ölçmek amacıyla kullanılan ölçme araçları için hesaplanan güvenirlik katsayısının 0.70'ten büyük olmasının ilgili ölçme araçlarından elde edilen puanların güvenirliği için yeterli olduğunu belirtmiştir. Tablo 10'daki değerler göz önüne alındığında belirtilen kritik değerden yüksek olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda ölçekten elde edilen puanların güvenirliğinin yeterli olduğu söylenebilir.

3.4. Veri toplama süreci

Araştırmanın verileri, 12.07.2020-12.10.2020 tarihleri arasında Sakarya İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde görev yapan 244 öğretmen ile bu okullarda öğrenim gören 970 öğrenciden çevrimiçi olarak ölçek hazırlama olanağı sağlayan Google Formlar aracılığı ile toplanmıştır. Veri toplama sırasında araştırmaya gönüllü olarak katılan öğretmen ve öğrencilere araştırmanın amacı ve önemi aktarılmıştır.

3.5. Verilerin analizi

Google Formlar aracılığıyla toplanan veriler analiz aşamasına geçmeden veri içerisinde yer alabilecek potansiyel hataları elimine etmek amacıyla kontrol edilmiştir. Bu kapsamda hatalı ve dikkatsiz cevap verme davranışı açısından veriler incelenmiş ve öğrenci verilerinde 45 öğrencinin bu tür davranışlarda bulunduğu tespit edilmiştir. Bu öğrencilerin verileri veri

setinden çıkartılmıştır. Öğretmen verilerinde ise bu tür bir hataya rastlanmamıştır. Veriler araştırma problemlerinde belirtilen sıraya göre analiz edilmiştir. Çalışmanın ana problemi kapsamında Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde görev yapan öğretmen ve bu okullarda öğrenim gören öğrencilerin uzaktan eğitim çalışmalarına yönelik tutum düzeylerini belirlemek için UETÖ'nün alt boyut ve toplam puanları için betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Bu kapsamda aritmetik ortalama, standart sapma, alt boyut ve toplam puanlarının madde sayılarına bölünmesi ile oluşan standart aritmetik ortalama, medyan, mod, minimum ve maksimum değerleri hesaplanmıştır. Ölçek beşli Likert olarak yapılandırıldığından standart aritmetik ortalama yorumlanırken maksimum değerden minimum değer çıkartılarak beş aralığa bölünerek yorumlanmıştır ($5-1/5=0,80$). Buna dayanarak 1,00- 1,80 arası “Hiç Katılmıyorum”, 1,80- 2,60 arası “Katılmıyorum”, 2,60- 3,40 arası “Kararsızım”, 3,40- 4,20 arası “Katılıyorum”, 4,20- 5,00 arası “Kesinlikle Katılıyorum” biçiminde ele alınmıştır.

Araştırmanın alt problemleri kapsamında ise hem öğretmenler hem öğrenciler için UETÖ'nün alt boyut ve toplam puanları çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılmıştır. Bunun için karşılaştırma testlerinden faydalanılmıştır. Bu noktada verilerin karşılaştırılacak alt grupların frekansları incelenmiş 30'dan az veriye sahip olan gruplar diğer gruplarla birleştirme yoluna gidilmiştir. Öğretmenlerin kıdem (“11-15 yıl” ve “16-20 yıl” grupları “11-20 yıl” olarak) ve bilişim teknolojilerini kullanma yeterliği (“Çok Kötü” ve “Kötü” grupları “Orta” ile birleştirilerek “Orta ve Altı” olarak) ile öğrenciler için alan (“Grafik ve Fotoğraf”, “Mobilya Teknolojileri”, “Kimya Teknolojileri”, “İnşaat Teknolojileri” ve “Yiyecek-İçecek Hizmetleri” grupları “Diğer” grubu altında) ve bilişim teknolojilerini kullanma yeterliği (“Çok Kötü” grubu “Kötü” ile birleştirilerek “Kötü ve Altı” olarak) değişkenlerinde bu birleştirmeler yapılmıştır.

Karşılaştırma testlerinin sağlanması gereken varsayımlarından biri olan tek değişkenli normallik varsayımı kullanılacak testin parametrik ya da parametrik olmamasında belirleyicidir (Büyüköztürk, 2016). Normallik varsayımı karşılaştırma testlerinde karşılaştırılacak her bir alt grubun normal olarak dağıldığını varsaymaktadır. Normallik varsayımın kontrolü ise temelde betimleyici grafiksel ve istatistiksel yöntemlerle kontrol edilmektedir (Thode, 2002). En çok kullanılan betimleyici yöntemler çarpıklık ve basıklık katsayılarının standart hatalarına bölünmesi yoluyla elde edilen z değerinin değerlendirilmesidir. Bu z değeri örneklem büyüklüğüne göre belli kesme değerleri arasında olması normalliğin göstergesidir. Grafiksel yöntemler ise dağılımının normal dağılım

eğrisine uygunluğunun incelenmesi ve Q-Q grafiğinin incelenmesidir. İstatistiksel yöntemler ise normallik testleri (Shapiro-Wilk W Testi, Kolmogorov-Smirnov, vb.) testleri ile test edilmesidir (Hair, vd. 1998). Normallik testlerinde ise anlamlı sonuç çıkması ($p < 0,05$) verilerin normal olmadığıнын göstergesi iken anlamlı olmayan sonuçlar ($p > 0,05$) normalliğin göstergesidir. Normallik varsayımına karar verilmesi için bu üç yöntemin birlikte kontrol edilmesi önerilmektedir. Kim (2013) z değerinin örneklem büyüklüğünün 50'ye kadar olan örneklem büyüklüklerinde $\pm 1,96$; 50 ile 300 arasında $\pm 3,29$ ve 300'de büyük durumlarda ise doğrudan çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakılması önerilmektedir. Mutlak değerce çarpıklığın 2 değerini, basıklığın ise 7 değerini geçmemesi beklenmektedir. Bu doğrultuda UETÖ'nün alt boyut ve toplam puanı test edilecek alt gruplara göre normalliği, çarpıklık ve basıklık z değerleri ve Shapiro-Wilk W Testi ile incelenmiş ve sonuçlar öğretmenler için Tablo 11 ve öğrenciler için Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 11

Öğretmenler için UETÖ'nün Çarpıklık, Basıklık ve Normallik Testleri Sonuçları

	Uzaktan Eğitimin Avantajları					Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları					Uzaktan Eğitim Tutum				
	Çarpıklık (Std. Hata)	Çarpıklık z	Basıklık. (Std. Hata)	Basıklık z	Shapiro -Wilk W p	Çarpıklık (Std. Hata)	Çarpıklık z	Basıklık. (Std. Hata)	Basıklık z	Shapiro -Wilk W p	Çarpıklık (Std. Hata)	Çarpıklık z	Basıklık. (Std. Hata)	Basıklık z	Shapiro -Wilk W p
Cinsiyet															
Kadın	-0,17(0,26)	-0,64	0,24(0,52)	0,46	0,21	-0,94(0,26)	-3,57	2,52(0,52)	4,85	<0,05	-0,53(0,26)	-2,03	0,51(0,52)	0,97	<0,05
Erkek	0,09(0,19)	0,46	-0,20(0,38)	-0,52	0,35	-1,08(0,19)	-5,64	0,95(0,38)	2,50	<0,05	0,09(0,19)	0,48	0,67(0,38)	1,76	0,08
Öğr. Dur.															
Lisans	0,07(0,18)	0,40	-0,04(0,35)	-0,10	0,42	-1,15(0,18)	-6,50	1,26(0,35)	3,57	<0,05	-0,08(0,18)	-0,46	0,61(0,35)	1,74	0,14
Lisansüstü	-0,14(0,32)	-0,43	-0,37(0,63)	-0,58	0,26	-0,26(0,32)	-0,81	-0,20(0,63)	-0,32	0,25	-0,05(0,32)	-0,16	0,05(0,63)	0,08	0,23
Branş Türü															
Meslek dersi	-0,02(0,20)	-0,10	-0,27(0,40)	-0,67	0,48	-1,14(0,20)	-5,60	1,55(0,40)	3,84	<0,05	0,00(0,20)	0,00	0,31(0,40)	0,77	0,42
Kültür dersi	0,05(0,24)	0,20	0,13(0,48)	0,26	0,31	-1,15(0,24)	-4,80	1,62(0,48)	3,40	<0,05	-0,29(0,24)	-1,20	0,96(0,48)	2,01	<0,05
Kıdem															
0-5 yıl	-0,53(0,35)	-1,51	0,02(0,70)	0,03	0,12	-0,55(0,35)	-1,54	0,68(0,70)	0,98	0,09	-0,21(0,35)	-0,58	0,22(0,70)	0,31	0,61

6-10 yıl	0,05(0,30)	0,16	-0,12(0,59)	-0,20	0,22	-1,01(0,30)	-3,40	1,05(0,59)	1,79	<0,05	0,06(0,30)	0,19	1,19(0,59)	2,03	0,54
11-20 yıl	0,25(0,32)	0,77	0,10(0,63)	0,15	0,61	-1,16(0,32)	-3,60	2,34(0,63)	3,69	<0,05	-0,09(0,32)	-0,28	0,35(0,63)	0,56	0,48
20 ve üzeri	0,13(0,27)	0,49	-0,01(0,54)	-0,01	0,67	-1,35(0,27)	-4,98	1,60(0,54)	2,99	<0,05	-0,01(0,27)	-0,04	0,70(0,54)	1,31	0,19
Biliş. Yeter.															
Orta ve altı	0,17(0,28)	0,62	0,43(0,55)	0,78	0,18	-1,27(0,28)	-4,58	1,77(0,55)	3,24	<0,05	-0,14(0,28)	-0,51	0,88(0,55)	1,61	0,24
İyi	-0,27(0,21)	-1,25	-0,32(0,42)	-0,75	<0,05	-1,18(0,21)	-5,54	2,16(0,42)	5,11	<0,05	-0,48(0,21)	-2,26	0,29(0,42)	0,68	<0,05
Çok İyi	0,20(0,37)	0,54	-0,91(0,73)	-1,24	0,15	-0,81(0,37)	-2,16	0,11(0,73)	0,15	<0,05	0,31(0,37)	0,83	-0,32(0,73)	-0,44	0,57
UE. Tec.															
Hayır	0,05(0,19)	0,24	-0,20(0,39)	-0,52	0,19	-1,17(0,19)	-6,04	1,44(0,39)	3,74	<0,05	-0,27(0,19)	-1,38	0,33(0,39)	0,85	<0,05
Kısmen	-0,05(0,43)	-0,12	-0,19(0,83)	-0,22	0,95	-0,72(0,43)	-1,67	0,25(0,83)	0,30	0,06	0,25(0,43)	0,59	0,15(0,83)	0,18	0,98
Evet	0,18(0,32)	0,56	0,14(0,62)	0,22	0,67	-1,23(0,32)	-3,89	2,29(0,62)	3,68	<0,05	0,34(0,32)	1,06	0,92(0,62)	1,48	0,54
İnt. Kopma S.															
Hayır	0,29(0,29)	1,01	-0,15(0,56)	-0,26	0,30	-1,42(0,29)	-4,98	2,02(0,56)	3,58	<0,05	0,10(0,29)	0,36	0,03(0,56)	0,05	0,94
Kısmen	-0,20(0,26)	-0,76	0,20(0,52)	0,39	0,29	-0,92(0,26)	-3,54	0,72(0,52)	1,39	<0,05	-0,20(0,26)	-0,75	1,47(0,52)	2,84	<0,05
Evet	0,00(0,26)	-0,01	-0,18(0,51)	-0,35	0,43	-1,06(0,26)	-4,13	2,14(0,51)	4,20	<0,05	-0,11(0,26)	-0,42	0,22(0,51)	0,44	0,29
BT Arç. Sah.															
Hayır	0,22(0,46)	0,47	-0,94(0,90)	-1,05	0,19	-0,56(0,46)	-1,20	-0,75(0,90)	-0,84	<0,05	-0,27(0,46)	-0,58	-0,82(0,90)	-0,91	0,27

Kısmen	0,09(0,38)	0,23	-0,32(0,74)	-0,43	0,67	-1,97(0,38)	-5,20	4,00(0,74)	5,39	<0,05	0,32(0,38)	0,85	0,51(0,74)	0,68	0,45
Evet	0,02(0,18)	0,09	0,14(0,36)	0,39	0,35	-1,11(0,18)	-6,12	1,66(0,36)	4,61	<0,05	-0,10(0,18)	-0,53	0,77(0,36)	2,13	<0,05

Tablo 12

Öğrenciler için UETÖ'nün Çarpıklık, Basıklık ve Normallik Testleri Sonuçları

	Uzaktan Eğitimin Avantajları					Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları					Uzaktan Eğitim Tutum				
	Çarpıklık (Std. Hata)	Çarpıklık z	Basıklık. (Std. Hata)	Basıklık z	Shapiro -Wilk W p	Çarpıklık (Std. Hata)	Çarpıklık z	Basıklık. (Std. Hata)	Basıklık z	Shapiro -Wilk W p	Çarpıklık (Std. Hata)	Çarpıklık z	Basıklık. (Std. Hata)	Basıklık z	Shapiro -Wilk W p
Cinsiyet															
Kız	0,25(0,12)	2,13	-0,07(0,23)	-0,28	<0,0 5	0,71(0,12)	6,06	-0,10(0,23)	-0,42	<0,0 5	0,08(0,12)	0,65	1,43(0,23)	6,09	<0,0 5
Erkek	0,31(0,11)	2,88	-0,40(0,21)	-1,90	<0,0 5	0,33(0,11)	3,15	-0,92(0,21)	-4,34	<0,0 5	0,00(0,11)	0,04	0,26(0,21)	1,21	<0,0 5
Sınıf															
9.Sınıf	0,12(0,14)	0,85	-0,33(0,28)	-1,17	<0,0 5	0,44(0,14)	3,12	-0,34(0,28)	-1,21	<0,0 5	-0,07(0,14)	-0,49	0,28(0,28)	1,00	0,25
10.Sınıf	0,27(0,19)	1,38	-0,31(0,38)	-0,82	<0,0 5	0,36(0,19)	1,85	-0,97(0,38)	-2,54	<0,0 5	0,08(0,19)	0,41	0,46(0,38)	1,20	0,15

11.Sınıf	0,41(0,16)	2,64	0,05(0,31)	0,17	<0,0 5	0,64(0,16)	4,06	-0,55(0,31)	-1,76	<0,0 5	0,49(0,16)	3,10	2,47(0,31)	7,90	<0,0 5
12.Sınıf	0,42(0,15)	2,87	-0,23(0,29)	-0,80	<0,0 5	0,46(0,15)	3,10	-0,80(0,29)	-2,74	<0,0 5	-0,20(0,15)	-1,35	0,00(0,29)	0,01	0,25
Alan															
Bilişim Tek.	0,33(0,20)	1,66	-0,15(0,39)	-0,39	<0,0 5	0,55(0,20)	2,78	-0,63(0,39)	-1,61	<0,0 5	0,13(0,20)	0,67	0,59(0,39)	1,50	0,15
Çocuk Gel.	-0,02(0,21)	-0,09	-0,09(0,42)	-0,22	0,07	0,68(0,21)	3,19	-0,12(0,42)	-0,29	<0,0 5	-0,02(0,21)	-0,09	-0,05(0,42)	-0,13	0,94
Elk.Elt. Tek.	0,25(0,22)	1,12	-0,61(0,44)	-1,40	<0,0 5	0,37(0,22)	1,67	-1,01(0,44)	-2,29	<0,0 5	-0,18(0,22)	-0,80	-0,43(0,44)	-0,99	0,37
Makine Tek.	0,41(0,24)	1,74	-0,19(0,47)	-0,42	0,06	0,30(0,24)	1,26	-0,77(0,47)	-1,66	<0,0 5	0,00(0,24)	-0,02	0,18(0,47)	0,38	0,96
Metal Tek	0,07(0,36)	0,19	-0,99(0,70)	-1,41	0,08	0,17(0,36)	0,49	-0,78(0,70)	-1,11	0,09	-0,29(0,36)	-0,82	-0,71(0,70)	-1,01	0,19
Diğer	0,34(0,12)	2,87	-0,10(0,24)	-0,41	<0,0 5	0,56(0,12)	4,70	-0,53(0,24)	-2,23	<0,0 5	0,11(0,12)	0,91	1,57(0,24)	6,61	<0,0 5
Aile Gelir															
2500TL ve a.	0,40(0,13)	3,17	-0,14(0,25)	-0,58	<0,0 5	0,45(0,13)	3,59	-0,67(0,25)	-2,68	<0,0 5	0,30(0,13)	2,38	1,07(0,25)	4,32	<0,0 5
2500-5000TL	0,18(0,11)	1,59	-0,38(0,23)	-1,69	<0,0 5	0,48(0,11)	4,23	-0,67(0,23)	-2,98	<0,0 5	-0,26(0,11)	-2,26	0,49(0,23)	2,19	<0,0 5
5000-7500TL	0,25(0,26)	0,97	-0,60(0,51)	-1,17	0,09	0,66(0,26)	2,54	-0,30(0,51)	-0,59	<0,0 5	-0,09(0,26)	-0,35	-0,21(0,51)	-0,41	0,51

7500TL ve ü.	0,30(0,42)	0,70	0,08(0,82)	0,10	0,54	1,17(0,42)	2,79	0,94(0,82)	1,14	<0,0 5	0,01(0,42)	0,01	0,69(0,82)	0,84	0,70
Biliş..Yeter.															
Kötü ve a.	0,34(0,37)	0,92	-0,53(0,73)	-0,73	<0,0 5	0,44(0,37)	1,17	-0,76(0,73)	-1,04	<0,0 5	-0,59(0,37)	-1,59	0,02(0,73)	0,03	0,09
Orta	0,20(0,13)	1,57	-0,25(0,26)	-0,97	<0,0 5	0,54(0,13)	4,19	-0,61(0,26)	-2,36	<0,0 5	0,14(0,13)	1,05	1,32(0,26)	5,12	<0,0 5
İyi	0,34(0,12)	2,94	-0,28(0,23)	-1,20	<0,0 5	0,52(0,12)	4,52	-0,54(0,23)	-2,33	<0,0 5	0,07(0,12)	0,58	0,50(0,23)	2,18	0,10
Çok İyi	0,28(0,22)	1,30	-0,34(0,43)	-0,78	<0,0 5	0,30(0,22)	1,36	-0,96(0,43)	-2,23	<0,0 5	0,06(0,22)	0,26	0,69(0,43)	1,60	0,27
UE. Tec.															
Hayır	0,31(0,10)	3,15	-0,09(0,20)	-0,45	<0,0 5	0,53(0,10)	5,32	-0,50(0,20)	-2,52	<0,0 5	0,07(0,10)	0,70	1,02(0,20)	5,17	<0,0 5
Kısmen	-0,10(0,22)	-0,44	-0,41(0,43)	-0,96	<0,0 5	0,58(0,22)	2,66	-0,53(0,43)	-1,24	<0,0 5	-0,33(0,22)	-1,50	1,12(0,43)	2,62	<0,0 5
Evet	0,35(0,16)	2,23	-0,63(0,32)	-1,99	<0,0 5	0,36(0,16)	2,26	-0,97(0,32)	-3,06	<0,0 5	-0,01(0,16)	-0,09	0,05(0,32)	0,16	0,43
İnt. Kopma S.															
Hayır	0,16(0,14)	1,14	-0,49(0,27)	-1,80	<0,0 5	0,45(0,14)	3,31	-0,64(0,27)	-2,34	<0,0 5	-0,18(0,14)	-1,33	0,05(0,27)	0,19	0,11
Kısmen	0,42(0,14)	2,92	0,12(0,29)	0,41	<0,0 5	0,53(0,14)	3,69	-0,45(0,29)	-1,56	<0,0 5	0,45(0,14)	3,09	1,94(0,29)	6,77	<0,0 5

Evet	0,31(0,13)	2,46	-0,34(0,25)	-1,34	<0,0 5	0,52(0,13)	4,07	-0,74(0,25)	-2,90	<0,0 5	-0,16(0,13)	-1,22	0,20(0,25)	0,78	0,13
BT Arç. Sah.															
Hayır	0,66(0,20)	3,36	0,42(0,39)	1,06	<0,0 5	0,46(0,20)	2,31	-0,66(0,39)	-1,68	<0,0 5	0,38(0,20)	1,93	1,41(0,39)	3,59	<0,0 5
Kısmen	0,10(0,16)	0,59	-0,57(0,32)	-1,78	<0,0 5	0,56(0,16)	3,45	-0,47(0,32)	-1,47	<0,0 5	0,13(0,16)	0,80	1,03(0,32)	3,20	<0,0 5
Evet	0,25(0,10)	2,47	-0,38(0,20)	-1,88	<0,0 5	0,49(0,10)	4,85	-0,68(0,20)	-3,41	<0,0 5	-0,14(0,10)	-1,39	0,17(0,20)	0,85	<0,0 5

Tablo 11 ve Tablo 12 incelendiğinde karşılaştırılacak alt gruplar için bazılarında hem çarpıklık ve basıklık z değeri açısından hem de normallik testleri açısından normallik varsayımının karşılandığı görülmektedir. Bazı alt gruplarda ise çarpıklık ve basıklık z değeri belirlenen aralıkta iken normallik testi anlamlı sonuç vermiş bazı gruplarda ise bunun tam tersi görülmüştür. Bununla birlikte her iki koşulu yerine getirmeyen alt gruplar da mevcuttur. Yukarıda belirtilen bu durumlar için bu alt grupların dağılımları görsel olarak normal dağılım eğrisine uygunluğunun incelenmesi ve Q-Q grafik incelemesi yapılmıştır. Bu yapılan incelemede verilerin normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Goss Sampson (2019) karşılaştırma testlerinin varsayımlarında normallik varsayımın yaklaşık olarak sağlanmasının yeterli olduğunu, örneklem büyüklüğünün 30'u geçen durumlarda Merkezi Limit Teoremine bağlı olarak büyük örneklerde veriler görsel olarak normal dağılsa bile normallik testlerinin ile çarpıklık ve basıklık z değerinin belirlenen sınırlarda olmayacağını belirtmiştir. Buradan hareketle Tablo 11 ve Tablo 12'deki değerler göz önüne alınarak bu çalışma için verilerin normallik varsayımı karşıladığı yorumunda bulunabilir. Bundan dolayı verilerin analizinde parametrik olan testler kullanılmıştır.

Alt problemler kapsamında öğretmenlerin cinsiyet, öğrenim durumu ve branş türü ile öğrencilerin cinsiyet değişkenleri birbirinden ilişkisiz iki alt gruba sahip olduğundan bu alt problemlerde bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır. Bunun dışında kalan öğretmenlerin kıdem, bilişim teknolojilerini kullanma yeterliği, uzaktan eğitim tecrübesi, internet bağlantısı kopma sorunu ve bilişim araçlarına sahip olma durumu ile öğrencilerin sınıf düzeyi, öğrenim gördüğü alan, ailesinin gelir düzeyi bilişim teknolojilerini kullanma yeterliği, uzaktan eğitim tecrübesi, internet bağlantısı kopma sorunu değişkenleri birbirinden ilişkisiz ikiden fazla alt gruba sahip olduğundan bu alt problemlerde tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) kullanılmıştır. Bağımsız gruplar t testi birbirinden bağımsız iki örneklemin ortalamalarını karşılaştırmak için kullanılan istatistiksel bir testtir. Tek yönlü varyans analizi ise birbirinden bağımsız ikiden fazla örnekleme karşılaştırmak için kullanılan istatistiksel bir testtir (Büyüköztürk, 2016). Tek yönlü varyans analizi sonucunda ortaya çıkan anlamlı farklılıkları karşılaştırmak için varyansların homojen dağıldığı durumlarda Scheffe ve Tukey, olmadığı koşullarda ise Tamhane T2 post-hoc (çoklu karşılaştırma) testlerinden faydalanılmıştır. Bu çalışmada DFA analizleri AMOS 23 (Arbuckle, 2014) paket programı ile gerçekleştirilirken bunun dışında kalan tüm veri analizleri SPSS 24 (IBM SPSS Statistics for Windows. Version 24.0.) paket programı ile gerçekleştirilmiştir. İstatistiksel analizler kapsamında anlamlılık düzeyi 0,05 olarak kabul edilmiştir. Anlamlı

ıkan test sonuçları için etki büyüklüğü hesap edilmiştir. Yapılan testlerden t testi uygulanan sonuçlar için Cohen d ve tek yönlü Anova uygulanan sonuçlar için η^2 değerleri yorumlanmıştır. Buna göre Cohen d katsayısı negatif ya da pozitif olmasına bakılmaksızın mutlak değeri 0,2'den küçük değerler çok küçük, 0,2-0,5 arası küçük, 0,5-0,8 arası orta, 0,8 ve üzeri büyük düzeyde etki olarak belirtilmiştir (Cohen, 1988). Benzer şekilde η^2 katsayısı için ise negatif ya da pozitif olmasına bakılmaksızın mutlak değeri 0,01'den küçük değerler çok küçük, 0,01-0,06 arası küçük, 0,06-0,14 arası orta, 0,014 ve yukarısı büyük etki olarak belirtilmiştir (Field, 2013).



BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde problem ve alt problemlere yönelik elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Problem cümlesine ilişkin bulgular

Bu kısımda “Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde görev yapan öğretmen ve bu okullarda öğrenim gören öğrencilerin uzaktan eğitim çalışmalarına yönelik tutum düzeyleri nedir?” sorusuna yanıt aranmıştır

Bu problem kapsamında Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde görev yapan öğretmenlerin ve bu okullarda öğrenim gören öğrencilerin uzaktan eğitim çalışmalarına yönelik tutum düzeyleri incelenmiştir. Bu kapsamda öğretmen ve öğrencilerin puanları betimsel istatistikler kullanılmıştır. Uzaktan eğitime karşı tutum ve alt boyut puanlarına ilişkin betimsel istatistik sonuçları öğretmenler için Tablo 13’te öğrenciler için Tablo 14’te sunulmuştur.

Tablo 13

Öğretmenler İçin Uzaktan Eğitime Karşı Tutum ve Alt Boyut Puanlarının Betimsel İstatistik Sonuçları

	x	SS.	Std. x	Medyan	Mod	Min.	Maks.
Uzaktan Eğitimin Avantajları	35,898	9,801	2,564	36,000	37,000	14,000	64,000
Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları	26,193	5,864	3,742	27,000	28,000	7,000	35,000
Uzaktan Eğitim Tutum	51,705	12,018	2,258	52,000	51,000	21,000	86,000

Tablo 13 incelendiğinde uzaktan eğitimin avantajları alt boyutu için aritmetik ortalama 35,898 (SS=9,801), uzaktan eğitimin sınırlılıkları alt boyutu için aritmetik ortalama 26,193 (SS=5,864) ve uzaktan eğitim tutumu için aritmetik ortalama 51,705 (SS=12,028) şeklindedir. Öğretmenlerin standart aritmetik ortalamalar dikkate alındığında uzaktan eğitimin avantajları (std. x= 2,564) alt boyut için “Katılmıyorum”, uzaktan eğitimin sınırlılıkları (std. x= 3,742) alt boyut için “Katılıyorum” ve uzaktan eğitim tutumu (std. x= 2,258) toplam puanı için “Katılmıyorum” seçeneğine yöneldikleri söylenebilir.

Tablo 14

Öğrenciler İçin Uzaktan Eğitime Karşı Tutum ve Alt Boyut Puanlarının Betimsel İstatistik Sonuçları

	x	SS.	Std. x	Medyan	Mod	Min.	Maks.
Uzaktan Eğitimin Avantajları	34,019	11,367	2,430	34,000	36,000	14,000	70,000
Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları	19,456	6,913	2,779	18,000	16,000	7,000	35,000
Uzaktan Eğitim Tutum	53,474	11,489	2,546	54,000	55,000	21,000	105,000

Tablo 14 incelendiğinde uzaktan eğitimin avantajları alt boyutu için aritmetik ortalama 34,019 (SS=11,367), uzaktan eğitimin sınırlılıkları alt boyutu için aritmetik ortalama 19,456 (SS=6,913) ve uzaktan eğitim tutumu için aritmetik ortalama 53,474 (SS=11,489) şeklindedir. Öğrencilerin standart aritmetik ortalamalar dikkate alındığında uzaktan eğitimin avantajları (std. x= 2,430) alt boyut için “Katılmıyorum”, uzaktan eğitimin sınırlılıkları (std. x= 2,779) alt boyut için “Kararsızım” ve uzaktan eğitim tutumu (std. x= 2,546) toplam puanı için “Katılmıyorum” seçeneğine yöneldikleri söylenebilir.

4.2. Araştırmanın alt problemlerine yönelik bulgular

4.2.1. “Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitim çalışmalarına yönelik tutum düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” alt problemine yönelik bulgular

Bu alt problem kapsamında *Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitim çalışmalarına yönelik tutum düzeylerinin cinsiyet açısından farklılaşma durumları incelenmiştir*. Bu kapsamda kadın ve erkek öğretmenlerin puanları *t* testi kullanılarak karşılaştırılmıştır. Uzaktan eğitime karşı tutum ve alt boyut puanlarına ilişkin *t*-testi sonuçlar Tablo 15’te sunulmuştur.

Tablo 15

Uzaktan Eğitime Karşı Tutum ve Alt Boyut Puanlarının Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	x	t	sd	p	Cohen d
Uzaktan Eğitimin Avantajları	Kadın	84	37,643	2,028	242	0,044*	0,273
	Erkek	160	34,981				
Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları	Kadın	84	26,881	1,456	214,259	0,147	
	Erkek	160	25,831				
Uzaktan Eğitim Tutum	Kadın	84	52,762	0,995	242	0,321	
	Erkek	160	51,150				

* $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı farklılık vardır.

Tablo 15’e göre yapılan *t* testi sonucunda kadın ve erkek öğretmenlerin uzaktan eğitimin sınırlılıkları ($t_{(214,259)} = 1,456$; $p > 0,05$) alt boyut puanında ve uzaktan eğitim tutumu puanında ($t_{(242)} = 0,995$; $p > 0,05$) anlamlı bir farklılık bulunmazken, uzaktan eğitimin avantajları ($t_{(242)} = 2,028$; $p < 0,05$) alt boyutunda anlamlı farklılık bulunmuştur. Ortaya çıkan bu farklılık küçük düzeyde etkiye (Cohen $d = 0,273$) sahiptir. Uzaktan eğitimin avantajları alt boyut için aritmetik ortalamalar incelendiğinde kadın öğretmenlerin aritmetik

ortalamlarının ($x=37,643$) erkek öğretmenlerin aritmetik ortalamasından ($x=34,981$) fazla olduğu görülmüştür. Bu veriler doğrultusunda uzaktan eğitimin avantajları alt boyutunda farklılaşma kadın öğretmenler lehinedir denilebilir.

4.2.2. “Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitim çalışmalarına yönelik tutum düzeyleri öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” alt problemine yönelik bulgular

Bu alt problem kapsamında *Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitim çalışmalarına yönelik tutum düzeylerinin öğrenim durumu açısından farklılaşma durumları incelenmiştir*. Bu kapsamda lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlerin puanları *t testi* kullanılarak karşılaştırılmıştır. Uzaktan eğitime karşı tutum ve alt boyut puanlarına ilişkin *t-testi* sonuçlar Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16

Uzaktan Eğitime Karşı Tutum ve Alt Boyut Puanlarının Öğrenim Durumuna Göre t Testi Sonuçları

	Öğr. durumu	N	x	t	sd	p	d
Uzaktan Eğitimin Avantajları	Lisans	189	35,963	0,193	242	0,847	
	Lisansüstü	55	35,673				
Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları	Lisans	189	25,794	-1,982	242	0,049*	-0,304
	Lisansüstü	55	27,564				
Uzaktan Eğitim Tutum	Lisans	189	52,169	0,981	74,433	0,330	
	Lisansüstü	55	50,109				

* $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı farklılık vardır.

Tablo 16’ya göre yapılan *t testi* sonucunda lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlerin puanlarında uzaktan eğitimin avantajları ($t_{(242)} = 0,193$; $p > 0,05$) alt boyut puanında ve uzaktan eğitim tutumu puanında ($t_{(74,433)} = 0,981$; $p > 0,05$) anlamlı bir farklılık

bulunmazken, uzaktan eğitimin sınırlılıkları ($t_{(242)} = -1,982$; $p < 0,05$) alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ortaya çıkan bu farklılık küçük düzeyde etkiye (Cohen $d = -0,304$) sahiptir. Anlamlı farklılığın olduğu uzaktan eğitimin sınırlılıkları alt boyutu için aritmetik ortalamalar incelendiğinde lisans mezunu öğretmenlerin aritmetik ortalamalarının ($x=25,794$) lisansüstü mezunu öğretmenlerin aritmetik ortalamasından ($x=27,564$) az olduğu görülmüştür. Bu veriler doğrultusunda uzaktan eğitimin sınırlılıkları alt boyutunda farklılaşma lisansüstü mezunu öğretmenler lehinedir denilebilir.

4.2.3. “Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitim çalışmalarına yönelik tutum düzeyleri meslek ya da kültür dersi öğretmeni olma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” alt problemine yönelik bulgular

Bu alt problem kapsamında *Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitim çalışmalarına yönelik tutum düzeylerinin meslek ya da kültür dersi öğretmeni olma açısından farklılaşma durumları incelenmiştir*. Bu kapsamda meslek ve kültür dersi öğretmenlerinin puanları *t testi* kullanılarak karşılaştırılmıştır. Uzaktan eğitime karşı tutum ve alt boyut puanlarına ilişkin *t-testi* sonuçlar Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17

Uzaktan Eğitime Karşı Tutum ve Alt Boyut Puanlarının Meslek ya da Kültür Dersi Öğretmeni Olma Durumuna Göre t Testi Sonuçları

	Branş Türü	N	x	t	sd	p	d
Uzaktan Eğitimin Avantajları	Meslek Dersi	143	35,531	-0,693	242	0,489	
	Kültür Dersi	101	36,416				
Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları	Meslek Dersi	143	26,427	0,741	242	0,460	
	Kültür Dersi	101	25,861				
Uzaktan Eğitim Tutum	Meslek Dersi	143	51,105	-0,928	242	0,354	
	Kültür Dersi	101	52,554				

* $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı farklılık vardır.

Tablo 17'ye göre yapılan t testi sonucunda meslek dersi ve kültür dersi öğretmenlerinin puanlarında uzaktan eğitimin avantajları ($t_{(242)} = - 0,693$; $p > 0,05$), eğitimin sınırlılıkları ($t_{(242)} = 0,741$; $p > 0,05$) alt boyut puanlarında ve uzaktan eğitim tutumu puanında ($t_{(242)} = - 0,928$; $p > 0,05$) anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

4.2.4. “Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitim çalışmalarına yönelik tutum düzeyleri mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” alt problemine yönelik bulgular

Bu alt problem kapsamında *Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitim çalışmalarına yönelik tutum düzeylerinin kıdem değişkenine göre farklılaşma durumları incelenmiştir*. Bu durumu test etmek amacıyla öncelikle kıdem yılı “0-5”, “6-10”, “11-20” ve “20 ve üzeri” olan öğretmenlerin betimsel istatistikleri Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18

Uzaktan Eğitime Karşı Tutum ve Alt Boyut Puanlarının Kıdeme Göre Betimsel İstatistikleri

	Kıdem Yılı	N	x	Standart Sapma
Uzaktan Eğitimin Avantajları	0-5	45	37,667	10,041
	6-10	65	37,354	8,834
	11-20	55	36,273	10,477
	20 ve üzeri	79	33,430	9,619
Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları	0-5	45	27,044	4,913
	6-10	65	24,877	5,859
	11-20	55	26,491	5,231
	20 ve üzeri	79	26,582	6,658
Uzaktan Eğitim Tutum	0-5	45	52,622	12,876
	6-10	65	54,477	10,194
	11-20	55	51,782	12,261
	20 ve üzeri	79	48,848	12,328

Tablo 18 incelendiğinde uzaktan eğitimin avantajları ve uzaktan eğitimin sınırlılıkları alt boyutlarında en yüksek ortalama kademeye kıdem yılı 0-5 olan öğretmenler sahip iken, uzaktan eğitim tutumu toplam puanında en yüksek ortalama kademeye kıdem yılı 6-10 olan öğretmenler sahiptir. Uzaktan eğitimin avantajları alt boyutunda ve uzaktan eğitimi tutumu toplam puanında en düşük ortalama kademeye kıdem yılı 20 ve üzeri öğretmenler sahip iken uzaktan eğitimin sınırlılıkları alt boyutunda en düşük ortalama kademeye kıdem yılı 6-10 olan öğretmenler sahiptir. Kıdem değişkeninde görülen ortalamalar arası farklılıkların anlamlı olup olmadığını karşılaştırmak amacıyla bağımsız gruplar tek yönlü varyans analizi (One way ANOVA) kullanılmıştır. Analize ait sonuçlar Tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19

Uzaktan Eğitime Karşı Tutum ve Alt Boyut Puanlarının Kademeye Göre Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

		Kareler Toplamı	S.d.	Kareler Ortalaması	F	p	Fark	η^2
Uzaktan Eğitimin Avantajları	Gruplararası	767,301	3	255,767	2,719	0,045*	0-5 > 20 ve üzeri, 6-10 > 20 ve üzeri	0,033
	Grupiçi	22575,138	240	94,063				
	Toplam	23342,439	243					
Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları	Gruplararası	162,060	3	54,020	1,582	0,194	-	
	Grupiçi	8193,887	240	34,141				
	Toplam	8355,947	243					
Uzaktan Eğitim Tutum	Gruplararası	1182,402	3	394,134	2,789	0,041*	6-10 > 20 ve üzeri	0,034
	Grupiçi	33916,352	240	141,318				
	Toplam	35098,754	243					

* $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı farklılık vardır.

Tablo 19 incelendiğinde analiz sonuçlarına göre uzaktan eğitimin avantajları alt boyutunda ($F_{(3,240)}=2,719$; $p < 0,05$) ve uzaktan eğitim tutumu toplam puanında ($F_{(3,240)}=2,789$; $p < 0,05$) farklılaşma varken uzaktan eğitimin sınırlılıkları alt boyutunda ($F_{(3,240)}=1,582$; $p > 0,05$) anlamlı farklılaşma yoktur. Uzaktan eğitim avantajları alt boyutunda ($\eta^2 = 0,033$) ve uzaktan

eğitim tutumu toplam puanında ($\eta^2 = 0,034$) oluşan bu farklılaşmalar küçük düzeyde etkiye sahiptir. Yapılan *post-hoc* karşılaştırma testleri sonucunda uzaktan eğitimin avantajları alt boyutunda iki farklılaşma tespit edilmiştir. Bunlardan ilkinin kıdem yılı 0-5 ve kıdem yılı 20 ve üzeri öğretmenler arasında olduğu görülmüştür. Tablo 18’den görüldüğü üzere bu alt boyutta kıdem yılı 0-5 olan öğretmenlerin aritmetik ortalamalarının ($x=37,667$) kıdem yılı 20 ve üzeri olan öğretmenlerin aritmetik ortalamasından ($x=33,430$) fazla olduğu görülmüştür. Sonuç olarak bu farklılaşma kıdem yılı 0-5 olan öğretmenler lehinedir. Bu alt boyuttaki diğer farklılaşma kıdem yılı 6-10 olan öğretmenler ve kıdem yılı 20 ve üzeri olan öğretmenler arasındadır. Tablo 18’den görüldüğü üzere bu alt boyutta kıdem yılı 6-10 olan öğretmenlerin aritmetik ortalamalarının ($x=37,354$) kıdem yılı 20 ve üzeri olan öğretmenlerin aritmetik ortalamasından ($x=33,430$) fazla olduğu görülmüştür. Sonuç olarak bu farklılaşma kıdem yılı 6-10 olan öğretmenler lehinedir. Uzaktan eğitim tutumu toplam puanındaki farklılaşma kıdem yılı 6-10 olan öğretmenler ve kıdem yılı 20 ve üzeri olan öğretmenler arasındadır. Tablo 18’den görüldüğü üzere bu alt boyutta kıdem yılı 6-10 olan öğretmenlerin aritmetik ortalamalarının ($x=54,477$) kıdem yılı 20 ve üzeri olan öğretmenlerin aritmetik ortalamasından ($x=48,848$) fazla olduğu görülmüştür. Sonuç olarak bu farklılaşma kıdem yılı 6-10 olan öğretmenler lehinedir.

4.2.5. “Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitim çalışmalarına yönelik tutum düzeyleri bilişim teknolojilerini kullanma yeterliği düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” alt problemine yönelik bulgular

Bu alt problem kapsamında *Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitim çalışmalarına yönelik tutum düzeylerinin bilişim teknolojilerini kullanma yeterliği düzeyine göre farklılaşma durumları incelenmiştir*. Bu durumu test etmek amacıyla öncelikle bilişim teknolojilerini kullanma yeterlilikleri “orta ve altı”, “iyi” ve “çok iyi” olan öğretmenlerin betimsel istatistikleri Tablo 20’de sunulmuştur.

Tablo 20

Uzaktan Eğitime Karşı Tutum ve Alt Boyut Puanlarının Bilişim Teknolojilerini Kullanma Yeterliliğine Göre Betimsel İstatistikleri

	BT. Yeter.	N	x	Standart Sapma
Uzaktan Eğitimin Avantajları	Orta ve altı	75	35,693	9,556
	İyi	129	35,000	9,507
	Çok iyi	40	39,175	10,718
Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları	Orta ve altı	75	25,480	5,992
	İyi	129	26,783	5,556
	Çok iyi	40	25,625	6,507
Uzaktan Eğitim Tutum	Orta ve altı	75	52,213	11,258
	İyi	129	50,217	11,581
	Çok iyi	40	55,550	14,013

Tablo 20 incelendiğinde uzaktan eğitimin avantajları alt boyutunda en yüksek ortalamaya bilişim teknolojileri yeterliliği çok iyi olan öğretmenler, uzaktan eğitimin sınırlılıkları alt boyutlarında en yüksek ortalamaya bilişim teknolojileri yeterliliği iyi olan öğretmenler, uzaktan eğitim tutumu toplam puanında en yüksek ortalamaya bilişim teknolojileri yeterliliği çok iyi olan öğretmenler sahiptir. Uzaktan eğitimin avantajları alt boyutunda en düşük ortalamaya bilişim teknolojileri yeterliliği iyi olan öğretmenler, eğitimin sınırlılıkları alt boyutunda en düşük ortalamaya bilişim teknolojileri yeterliliği orta ve altı olan öğretmenler, uzaktan eğitim tutumu toplam puanında en düşük ortalamaya bilişim teknolojileri yeterliliği iyi olan öğretmenler sahiptir. Bilişim teknolojileri yeterliliğine göre ortalamalar arası görülen farklılıkların anlamlı olup olmadığını karşılaştırmak amacıyla bağımsız gruplar tek yönlü varyans analizi (One way ANOVA) kullanılmıştır. Analize ait sonuçlar Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21

Uzaktan Eğitime Karşı Tutum ve Alt Boyut Puanlarının Bilişim Teknolojileri Yeterliliğine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

		Kareler Toplamı	S.d.	Kareler Ortalaması	F	p	Fark	η^2
Uzaktan Eğitimin Avantajları	Gruplararası	536,717	2	268,358	2,836	0,061	-	
	Grupiçi	22805,722	241	94,630				
	Toplam	23342,439	243					
Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları	Gruplararası	95,929	2	47,965	1,399	0,249	-	
	Grupiçi	8260,017	241	34,274				
	Toplam	8355,947	243					
Uzaktan Eğitim Tutum	Gruplararası	896,345	2	448,172	3,158	0,044*	Çok iyi> İyi	0,026
	Grupiçi	34202,409	241	141,919				
	Toplam	35098,754	243					

* $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı farklılık vardır.

Tablo 21 incelendiğinde analiz sonuçlarına göre uzaktan eğitimin avantajları ($F(2,241)=2,836$; $p > 0,05$) ve uzaktan eğitimin sınırlılıkları ($F(2,241)=1,399$; $p > 0,05$) alt boyutlarında anlamlı farklılaşma yokken uzaktan eğitim tutumu toplam puanında ($F(2,241)=3,158$; $p < 0,05$) farklılaşma vardır. Uzaktan eğitim tutumu toplam puanında ($\eta^2=0,026$) oluşan bu farklılaşmalar küçük düzeyde etkiye sahiptir. Yapılan post-hoc karşılaştırma testleri sonucunda uzaktan eğitim tutumu toplam puanındaki farklılaşma bilişim teknolojileri yeterliliği iyi olan öğretmenler ve bilişim teknolojileri yeterliliği çok iyi olan öğretmenler arasındadır. Tablo 20'den görüldüğü üzere uzaktan eğitim tutumu toplam puanında bilişim teknolojileri yeterliliği iyi olan öğretmenlerin aritmetik ortalamalarının ($x=50,217$) bilişim teknolojileri yeterliliği çok iyi olan öğretmenlerin aritmetik ortalamasından ($x=55,550$) düşük olduğu görülmüştür. Sonuç olarak bu farklılaşma bilişim teknolojileri yeterliliği çok iyi olan öğretmenler lehinedir.

4.2.6. “Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitim çalışmalarına yönelik tutum düzeyleri uzaktan eğitim tecrübesine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” alt problemine yönelik bulgular

Bu alt problem kapsamında *Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitim çalışmalarına yönelik tutum düzeylerinin uzaktan eğitim tecrübesine göre farklılaşma durumları incelenmiştir*. Bu durumu test etmek amacıyla öncelikle uzaktan eğitim tecrübesi “hayır”, “kısmen” ve “evet” olan öğretmenlerin betimsel istatistikleri Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 22

Uzaktan Eğitime Karşı Tutum ve Alt Boyut Puanlarının Uzaktan Eğitim Tecrübesine Göre Betimsel İstatistikleri

	UE. Tecrübe	N	x	Standart Sapma
Uzaktan Eğitimin Avantajları	Hayır	157	35,000	10,281
	Kısmen	30	38,833	9,218
	Evet	57	36,825	8,405
Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları	Hayır	157	26,471	6,005
	Kısmen	30	25,633	4,853
	Evet	57	25,719	5,996
Uzaktan Eğitim Tutum	Hayır	157	50,529	12,285
	Kısmen	30	55,200	12,444
	Evet	57	53,105	10,665

Tablo 22 incelendiğinde uzaktan eğitimin avantajları alt boyutunda ve uzaktan eğitim tutumu toplam puanında en yüksek ortalamaya uzaktan eğitim tecrübesi kısmen olan öğretmenler, uzaktan eğitimin sınırlılıkları alt boyutlarında en yüksek ortalamaya uzaktan eğitim tecrübesi hayır olan öğretmenler sahiptir. Uzaktan eğitimin avantajları alt boyutunda ve uzaktan eğitim tutumu toplam puanında en düşük ortalamaya uzaktan eğitim tecrübesi hayır olan

öğretmenler, eğitimin sınırlılıkları alt boyutunda en düşük ortalamaya uzaktan eğitim tecrübesi kısmen olan öğretmenler sahiptir. Uzaktan eğitim tecrübesine göre ortalamalar arası görülen farklılıkların anlamlı olup olmadığını karşılaştırmak amacıyla bağımsız gruplar tek yönlü varyans analizi (One way ANOVA) kullanılmıştır. Analize ait sonuçlar Tablo 23'te sunulmuştur.

Tablo 23

Uzaktan Eğitime Karşı Tutum ve Alt Boyut Puanlarının Uzaktan Eğitim Tecrübesine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

		Kareler Toplamı	S.d.	Kareler Ortalaması	F	p	Fark	η^2
Uzaktan Eğitimin Avantajları	Gruplararası	434,026	2	217,013	2,283	0,104	-	
	Grupiçi	22908,412	241	95,056				
	Toplam	23342,439	243					
Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları	Gruplararası	34,350	2	17,175	0,497	0,609	-	
	Grupiçi	8321,596	241	34,529				
	Toplam	8355,947	243					
Uzaktan Eğitim Tutum	Gruplararası	695,465	2	347,732	2,436	0,090	-	
	Grupiçi	34403,289	241	142,752				
	Toplam	35098,754	243					

Tablo 23 incelendiğinde analiz sonuçlarına göre uzaktan eğitimin avantajları ($F_{(2,241)}=2,283$; $p > 0,05$), uzaktan eğitimin sınırlılıkları ($F_{(2,241)}=0,497$; $p > 0,05$) alt boyutlarında ve uzaktan eğitim tutumu toplam puanında ($F_{(2,241)}=2,436$; $p > 0,05$) anlamlı farklılaşma yoktur.

4.2.7. “Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitim çalışmalarına yönelik tutum düzeyleri internet bağlantısı kopma sorununa göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” alt problemine yönelik bulgular

Bu alt problem kapsamında *Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitim çalışmalarına yönelik tutum düzeylerinin internet kopma durumuna göre farklılaşma durumları incelenmiştir*. Bu durumu test etmek amacıyla öncelikle internet kopma durumu “hayır”, “kısmen” ve “evet” olan öğretmenlerin betimsel istatistikleri Tablo 24’te sunulmuştur.

Tablo 24

Uzaktan Eğitime Karşı Tutum ve Alt Boyut Puanlarının İnternet Kopma Durumuna Göre Betimsel İstatistikleri

	İnt. Kopma D.	N	x	Standart Sapma
Uzaktan Eğitimin Avantajları	Hayır	71	35,028	9,118
	Kısmen	85	37,671	9,960
	Evet	88	34,886	10,045
Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları	Hayır	71	25,521	5,865
	Kısmen	85	25,612	6,396
	Evet	88	27,295	5,191
Uzaktan Eğitim Tutum	Hayır	71	51,507	11,215
	Kısmen	85	54,059	11,569
	Evet	88	49,591	12,769

Tablo 24 incelendiğinde uzaktan eğitimin avantajları alt boyutunda ve uzaktan eğitim tutumu toplam puanında en yüksek ortalamaya internet kopma durumu kısmen olan öğretmenler, uzaktan eğitimin sınırlılıkları alt boyutunda en yüksek ortalamaya internet kopma durumu evet olan öğretmenler sahiptir. Uzaktan eğitimin avantajları alt boyutunda ve uzaktan eğitim tutumu toplam puanında en düşük ortalamaya internet kopma durumu evet olan öğretmenler,

eğitimin sınırlılıkları alt boyutunda en düşük ortalamaya internet kopma durumu hayır olan öğretmenler sahiptir. İnternet kopma durumuna göre ortalamalar arası görülen farklılıkların anlamlı olup olmadığını karşılaştırmak amacıyla bağımsız gruplar tek yönlü varyans analizi (One way ANOVA) kullanılmıştır. Analize ait sonuçlar Tablo 25’te sunulmuştur.

Tablo 25

Uzaktan Eğitime Karşı Tutum ve Alt Boyut Puanlarının İnternet Kopma Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

		Kareler Toplamı	S.d.	Kareler Ortalaması	F	p	Fark	η^2
Uzaktan Eğitimin Avantajları	Gruplararası	434,026	2	205,427	2,159	0,118	-	
	Grupiçi	22908,412	241	95,152				
	Toplam	23342,439	243					
Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları	Gruplararası	34,350	2	83,861	2,468	0,087	-	
	Grupiçi	8321,596	241	33,976				
	Toplam	8355,947	243					
Uzaktan Eğitim Tutum	Gruplararası	695,465	2	433,515	3,052	0,049*	Kısmen > Evet	0,025
	Grupiçi	34403,289	241	142,040				
	Toplam	35098,754	243					

* $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı farklılık vardır.

Tablo 25 incelendiğinde analiz sonuçlarına göre uzaktan eğitimin avantajları ($F_{(2,241)}=2,159$; $p > 0,05$) ve uzaktan eğitimin sınırlılıkları ($F_{(2,241)}=2,468$; $p > 0,05$) alt boyutlarında anlamlı farklılaşma yok iken uzaktan eğitim tutumu toplam puanında ($F_{(2,241)}=3,052$; $p < 0,05$) anlamlı farklılaşma vardır. Uzaktan eğitim tutumu toplam puanında ($\eta^2= 0,025$) oluşan bu farklılaşma küçük düzeyde etkiye sahiptir. Yapılan *post-hoc* karşılaştırma testleri sonucunda Uzaktan eğitim tutumu toplam puanındaki farklılaşma internet kopma durumu kısmen olan öğretmenler ve internet kopma durumu evet olan öğretmenler arasındadır. Tablo 24’ten görüldüğü üzere internet kopma durumu kısmen olan öğretmenlerin aritmetik ortalamalarının ($\bar{x}=54,059$) internet kopma durumu evet olan öğretmenlerin aritmetik

ortalamasından ($x=49,591$) fazla olduğu görülmüştür. Sonuç olarak bu farklılaşma internet kopma durumu kısmen olan öğretmenler lehinedir.

4.2.8. “Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitim çalışmalarına yönelik tutum düzeyleri bilişim araçlarına sahip olma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” alt problemine yönelik bulgular

Bu alt problem kapsamında *Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitim çalışmalarına yönelik tutum bilişim araçlarına sahip olma durumuna göre farklılaşma durumları incelenmiştir*. Bu durumu test etmek amacıyla öncelikle bilişim araçlarına sahip olma durumları “hayır”, “kısmen” ve “evet” olan öğretmenlerin betimsel istatistikleri Tablo 26’da sunulmuştur.

Tablo 26

Uzaktan Eğitime Karşı Tutum ve Alt Boyut Puanlarının Bilişim Araçlarına Sahip Olma Durumuna Göre Betimsel İstatistikleri

	BAS. Olma	N	x	Standart Sapma
Uzaktan Eğitimin Avantajları	Hayır	25	30,920	10,484
	Kısmen	39	35,513	10,420
	Evet	180	36,672	9,409
Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları	Hayır	25	26,520	7,269
	Kısmen	39	26,282	6,022
	Evet	180	26,128	5,646
Uzaktan Eğitim Tutum	Hayır	25	46,400	14,095
	Kısmen	39	51,231	12,091
	Evet	180	52,544	11,564

Tablo 26 incelendiğinde uzaktan eğitimin avantajları alt boyutunda ve uzaktan eğitim tutumu toplam puanında en yüksek ortalamaya bilişim araçlarına sahip olma durumu evet olan

öğretmenler, uzaktan eğitimin sınırlılıkları alt boyutunda en yüksek ortalamaya bilişim araçlarına sahip olma durumu hayır olan öğretmenler sahiptir. Uzaktan eğitimin avantajları alt boyutunda ve uzaktan eğitim tutumu toplam puanında en düşük ortalamaya bilişim araçlarına sahip olma durumu hayır olan öğretmenler, eğitimin sınırlılıkları alt boyutunda en düşük ortalamaya bilişim araçlarına sahip olma durumu evet olan öğretmenler sahiptir. Bilişim araçlarına sahip olma durumuna göre ortalamalar arası görülen farklılıkların anlamlı olup olmadığını karşılaştırmak amacıyla bağımsız gruplar tek yönlü varyans analizi (One way ANOVA) kullanılmıştır. Analize ait sonuçlar Tablo 27’de sunulmuştur.

Tablo 27

Uzaktan Eğitime Karşı Tutum ve Alt Boyut Puanlarının Bilişim Araçlarına Sahip Olma Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

		Kareler Toplamı	S.d.	Kareler Ortalaması	F	p	Fark	η^2
Uzaktan Eğitimin Avantajları	Gruplararası	733,194	2	366,597	3,908	0,021*	Evet> Hayır	0,031
	Grupiçi	22609,245	241	93,814				
	Toplam	23342,439	243					
Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları	Gruplararası	3,748	2	1,874	0,054	0,947	-	
	Grupiçi	8352,199	241	34,656				
	Toplam	8355,947	243					
Uzaktan Eğitim Tutum	Gruplararası	839,187	2	419,593	2,952	0,054	-	
	Grupiçi	34259,568	241	142,156				
	Toplam	35098,754	243					

* $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı farklılık vardır.

Tablo 27 incelendiğinde analiz sonuçlarına göre uzaktan eğitimin avantajları alt boyutunda ($F_{(2,241)}=3,908$; $p < 0,05$) anlamlı farklılaşma bulunurken, uzaktan eğitimin sınırlılıkları ($F_{(2,241)}=0,054$; $p > 0,05$) alt boyutunda ve uzaktan eğitim tutumu toplam puanında ($F_{(2,241)}=2,952$; $p > 0,05$) anlamlı farklılaşma bulunmamıştır. Uzaktan eğitimin avantajları alt boyutunda ($\eta^2= 0,031$) oluşan bu farklılaşma küçük düzeyde etkiye sahiptir. Yapılan *post-*

hoc karşılaştırma testleri sonucunda uzaktan eğitimin avantajları alt boyutunda farklılaşma bilişim araçlarına sahip olma durumu evet olan öğretmenler ve bilişim araçlarına sahip olma durumu hayır olan öğretmenler arasındadır. Tablo 26’ dan görüldüğü üzere bilişim araçlarına sahip olma durumu evet olan öğretmenlerin aritmetik ortalamalarının ($x=36,670$) bilişim araçlarına sahip olma durumu hayır olan öğretmenlerin aritmetik ortalamasından ($x=30,920$) fazla olduğu görülmüştür. Sonuç olarak bu farklılaşma bilişim araçlarına sahip olma durumu evet olan öğretmenler lehinedir.

4.2.9. “Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin uzaktan eğitim çalışmalarına yönelik tutum düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” alt problemine yönelik bulgular

Bu alt problem kapsamında *Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin uzaktan eğitim çalışmalarına yönelik tutum düzeylerinin cinsiyet açısından farklılaşma durumları incelenmiştir*. Bu kapsamda kız ve erkek öğrencilerin puanları *t testi* kullanılarak karşılaştırılmıştır. Uzaktan eğitime karşı tutum ve alt boyut puanlarına ilişkin *t-testi* sonuçlar Tablo 28’de sunulmuştur.

Tablo 28

Uzaktan Eğitime Karşı Tutum ve Alt Boyut Puanlarının Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	x	t	sd	p	Cohen d
Uzaktan Eğitimin Avantajları	Kız	434	33,730	-0,718	955,952	0,473	
	Erkek	536	34,252				
Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları	Kız	434	18,567	-3,641	939,737	0,000*	-0,234
	Erkek	536	20,175				
Uzaktan Eğitim Tutum	Kız	434	52,297	-2,882	968	0,004*	-0,186
	Erkek	536	54,427				

* $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı farklılık vardır.

Tablo 28'e göre yapılan t testi sonucunda kız ve erkek öğrencilerin uzaktan eğitimin sınırlılıkları ($t_{(939,737)} = -3,641$; $p < 0,05$) alt boyut puanında ve uzaktan eğitim tutumu puanında ($t_{(968)} = -2,882$; $p < 0,05$) anlamlı bir farklılık bulunurken, uzaktan eğitimin avantajları ($t_{(955,952)} = -0,718$; $p > 0,05$) alt boyutunda anlamlı farklılık bulunmamıştır. Ortaya çıkan bu farklılıklardan eğitimin sınırlılıkları alt boyutunda (Cohen $d = -0,234$), oluşan farklılık küçük düzeyde etkiye uzaktan eğitim tutumu toplam puanında (Cohen $d = -0,186$) oluşan farklılık çok küçük düzeyde etkiye sahiptir. Uzaktan eğitimin sınırlılıkları alt boyut için aritmetik ortalamalar incelendiğinde erkek öğrencilerin aritmetik ortalamalarının ($x=20,175$) kız öğrencilerin aritmetik ortalamasından ($x=18,567$) fazla olduğu görülmüştür. Bu veriler doğrultusunda uzaktan eğitimin sınırlılıkları alt boyutunda farklılaşma erkek öğrenciler lehinedir denilebilir. Uzaktan eğitim tutumu toplam puanı için aritmetik ortalamalar incelendiğinde erkek öğrencilerin aritmetik ortalamalarının ($x=54,427$) kız öğrencilerin aritmetik ortalamasından ($x=52,297$) fazla olduğu görülmüştür. Bu veriler doğrultusunda uzaktan eğitim tutumu toplam puanında farklılaşma erkek öğrenciler lehinedir denilebilir.

4.2.10. “Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin uzaktan eğitim çalışmalarına yönelik tutum düzeyleri sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” alt problemine yönelik bulgular

Bu alt problem kapsamında *Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin uzaktan eğitim çalışmalarına yönelik tutum düzeylerinin sınıf düzeyine göre farklılaşma durumları incelenmiştir*. Bu durumu test etmek amacıyla öncelikle sınıf düzeyi “9. sınıf”, “10. sınıf”, “11. sınıf” ve “12. sınıf” olan öğrencilerin betimsel istatistikleri Tablo 29’da sunulmuştur.

Tablo 29

Uzaktan Eğitime Karşı Tutum ve Alt Boyut Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Betimsel İstatistikleri

	Sınıf Düzeyi	N	x	Standart Sapma
Uzaktan Eğitimin Avantajları	9. sınıf	294	35,626	10,638
	10. sınıf	160	34,069	12,117
	11. sınıf	240	33,129	11,158
	12. sınıf	276	33,051	11,715
Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları	9. sınıf	294	18,881	6,222
	10. sınıf	160	20,863	6,869
	11. sınıf	240	19,021	7,221
	12. sınıf	276	19,630	7,269
Uzaktan Eğitim Tutum	9. sınıf	294	54,507	11,056
	10. sınıf	160	54,931	10,584
	11. sınıf	240	52,150	11,828
	12. sınıf	276	52,681	11,998

Tablo 29 incelendiğinde uzaktan eğitimin avantajları alt boyutunda en yüksek ortalamaya 9. sınıfa giden öğrenciler sahip iken, uzaktan eğitimin sınırlılıkları alt boyutunda ve uzaktan eğitim tutumu toplam puanında en yüksek ortalamaya 10. sınıfa giden öğrenciler sahiptir. Uzaktan eğitimin avantajları alt boyutunda en düşük ortalamaya 12. sınıfa giden öğrenciler sahip iken uzaktan eğitimin sınırlılıkları alt boyutunda ve uzaktan eğitimi tutumu toplam puanında en düşük ortalamaya 11. sınıfa giden öğrenciler sahiptir. Sınıf düzeyinde görülen ortalamalar arası farklılıkların anlamlı olup olmadığını karşılaştırmak amacıyla bağımsız gruplar tek yönlü varyans analizi (One way ANOVA) kullanılmıştır. Analize ait sonuçlar Tablo 30'da sunulmuştur.

Tablo 30

Uzaktan Eğitime Karşı Tutum ve Alt Boyut Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

		Kareler Toplamı	S.d.	Kareler Ortalama sı	F	p	Fark	η^2
Uzaktan Eğitimin Avantajları	Gruplararası	1208,293	3	402,764	3,138	0,025*	9. sınıf> 12. sınıf	0,010
	Grupiçi	123997,373	966	128,362				
	Toplam	125205,666	969					
Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları	Gruplararası	467,585	3	155,862	3,285	0,020*	10. sınıf >9. sınıf	0,010
	Grupiçi	45837,009	966	47,450				
	Toplam	46304,594	969					
Uzaktan Eğitim Tutum	Gruplararası	1247,583	3	415,861	3,172	0,024*	9. sınıf> 11. sınıf,	0,010
	Grupiçi	126652,272	966	131,110			10. sınıf> 11. sınıf	
	Toplam	127899,856	969					

* $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı farklılık vardır.

Tablo 30 incelendiğinde analiz sonuçlarına göre uzaktan eğitimin avantajları ($F_{(3,966)}=3,318$; $p < 0,05$), uzaktan eğitimin sınırlılıkları ($F_{(3,966)}=3,285$; $p < 0,05$) alt boyutlarında ve uzaktan eğitim tutumu toplam puanında ($F_{(3,966)}=3,172$; $p < 0,05$) anlamlı farklılaşma vardır. Uzaktan eğitim avantajları alt boyutunda ($\eta^2= 0,010$), uzaktan eğitim sınırlılıkları alt boyutunda ($\eta^2= 0,010$) ve uzaktan eğitim tutumu toplam puanında ($\eta^2= 0,010$) oluşan bu farklılaşmalar küçük düzeyde etkiye sahiptir. Yapılan *post-hoc* karşılaştırma testleri sonucunda uzaktan eğitimin avantajları alt boyutundaki farklılaşmanın 9. sınıfa giden öğrenciler ve 12. sınıfa giden öğrenciler arasında olduğu görülmüştür. Tablo 29'dan görüldüğü üzere bu alt boyutta 9. sınıfa giden öğrencilerin aritmetik ortalamalarının ($x=35,626$) 12. sınıfa giden öğrencilerin aritmetik ortalamasından ($x=33,051$) fazla olduğu görülmüştür. Sonuç olarak bu farklılaşma 9. sınıfa giden öğrenciler lehinedir. Uzaktan eğitimin sınırlılıkları alt boyutundaki farklılaşmanın 9. sınıfa giden öğrenciler ve 10. sınıfa giden öğrenciler arasında olduğu görülmüştür. Tablo 29'dan görüldüğü üzere bu alt boyutta 10. sınıfa giden öğrencilerin aritmetik ortalamalarının ($x=20,863$) 9. sınıfa giden öğrencilerin aritmetik

ortalamasından ($x=18,881$) fazla olduğu görülmüştür. Sonuç olarak bu farklılaşma 10. sınıfa giden öğrenciler lehinedir. Uzaktan eğitim tutumu toplam puanındaki iki farklılaşma tespit edilmiştir. Bu farklılaşmalardan ilki 9. sınıfa giden öğrenciler ve 11. sınıfa giden öğrenciler arasındadır. Tablo 29'dan görüldüğü üzere bu alt boyutta 9. sınıfa giden öğrencilerin aritmetik ortalamalarının ($x=54,507$) 11. sınıfa giden öğrencilerin aritmetik ortalamasından ($x=52,150$) fazla olduğu görülmüştür. Sonuç olarak bu farklılaşma 9. sınıfa giden öğrenciler lehinedir. Diğer farklılaşma ise 10. sınıfa giden öğrenciler ve 11. sınıfa giden öğrenciler arasındadır. Tablo 29'dan görüldüğü üzere bu alt boyutta 10. sınıfa giden öğrencilerin aritmetik ortalamalarının ($x=54,931$) 11. sınıfa giden öğrencilerin aritmetik ortalamasından ($x=52,150$) fazla olduğu görülmüştür. Sonuç olarak bu farklılaşma 10. sınıfa giden öğrenciler lehinedir.

4.2.11. “Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin uzaktan eğitim çalışmalarına yönelik tutum düzeyleri öğrenim gördüğü alana göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” alt problemine yönelik bulgular

Bu alt problem kapsamında *Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin uzaktan eğitim çalışmalarına yönelik tutum düzeylerinin öğrenim gördüğü alana göre farklılaşma durumları incelenmiştir*. Bu durumu test etmek amacıyla öncelikle sınıf düzeyi “9. sınıf”, “10. sınıf”, “11. sınıf” ve “12. sınıf” olan öğrencilerin betimsel istatistikleri Tablo 31’de sunulmuştur.

Tablo 31 incelendiğinde uzaktan eğitimin avantajları, uzaktan eğitimin sınırlılıkları alt boyutlarında ve uzaktan eğitim tutumu toplam puanında en yüksek ortalamaya metal teknolojileri alanında öğrenim gören öğrenciler sahiptir. Uzaktan eğitimin avantajları, uzaktan eğitimin sınırlılıkları alt boyutlarında ve uzaktan eğitim tutumu toplam puanında en düşük ortalamaya diğer alanlarda öğrenim öğrenciler sahiptir. Öğrenim görülen alana göre ortalamalar arası farklılıkların anlamlı olup olmadığını karşılaştırmak amacıyla bağımsız gruplar tek yönlü varyans analizi (One way ANOVA) kullanılmıştır. Analize ait sonuçlar Tablo 32’de sunulmuştur.

Tablo 31

Uzaktan Eğitime Karşı Tutum ve Alt Boyut Puanlarının Öğrenim Gördüğü Alana Göre Betimsel İstatistikleri

	Öğ. Alan	N	x	Standart Sapma
Uzaktan Eğitimin Avantajları	Bilişim Tek.	152	34,322	11,883
	Çocuk Gel.	129	34,984	10,226
	Elk. Elt. Tek.	119	33,639	11,793
	Makine Tek.	106	35,094	11,766
	Metal Tek	44	36,750	13,484
	Diğer	420	33,162	11,014
Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları	Bilişim Tek.	152	19,283	7,188
	Çocuk Gel.	129	19,240	6,192
	Elk. Elt. Tek.	119	20,168	7,330
	Makine Tek.	106	20,434	6,658
	Metal Tek	44	20,545	6,352
	Diğer	420	19,021	7,005
Uzaktan Eğitim Tutum	Bilişim Tek.	152	53,605	11,915
	Çocuk Gel.	129	54,225	9,111
	Elk. Elt. Tek.	119	53,807	11,261
	Makine Tek.	106	55,528	12,064
	Metal Tek	44	57,295	12,226
	Diğer	420	52,183	11,693

Tablo 32

Uzaktan Eğitime Karşı Tutum ve Alt Boyut Puanlarının Öğrenim Görülen Alana Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

		Kareler Toplamı	S.d.	Kareler Ortalama sı	F	p	Fark	η^2
Uzaktan Eğitimin Avantajları	Gruplararası	910,734	5	182,147	1,413	0,217	-	
	Grupiçi	124294,932	964	128,937				
	Toplam	125205,666	969					
Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları	Gruplararası	303,815	5	60,763	1,273	0,273	-	
	Grupiçi	46000,779	964	47,719				
	Toplam	46304,594	969					
Uzaktan Eğitim Tutum	Gruplararası	1878,047	5	375,609	2,873	0,014 *	Metal Tek.>Diğer,	0.015
	Grupiçi	126021,809	964	130,728			Makine Tek.>Diğer	
	Toplam	127899,856	969					

* $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı farklılık vardır.

Tablo 32 incelendiğinde analiz sonuçlarına göre uzaktan eğitimin avantajları ($F_{(5,964)}=1,413$; $p > 0,05$) ve uzaktan eğitimin sınırlılıkları ($F_{(5,964)}=1,273$; $p > 0,05$) alt boyutlarında anlamlı farklılaşma yokken uzaktan eğitim tutumu toplam puanında ($F_{(5,964)}=2,873$; $p < 0,05$) anlamlı farklılaşma vardır. Uzaktan eğitim tutumu toplam puanında ($\eta^2= 0,015$) oluşan bu farklılaşma küçük düzeyde etkiye sahiptir. Yapılan *post-hoc* karşılaştırma testleri sonucunda Uzaktan eğitim tutumu toplam puanındaki iki farklılaşma tespit edilmiştir. Bu farklılaşmalardan ilki metal teknolojileri alanında öğrenim gören öğrenciler ve diğer alanlarda öğrenim gören öğrenciler arasındadır. Tablo 31'ten görüldüğü üzere bu alt boyutta metal teknolojileri alanında öğrenim göre öğrencilerin aritmetik ortalamalarının ($x=57,295$) diğer alanlarda öğrenim gören öğrencilerin aritmetik ortalamasından ($x=52,183$) fazla olduğu görülmüştür. Sonuç olarak bu farklılaşma metal teknolojileri alanında öğrenim gören öğrenciler lehinedir. Diğer farklılaşma ise makine teknolojileri alanında öğrenim gören öğrenciler ve diğer alanlarda öğrenim gören öğrenciler arasındadır. Tablo 31'den görüldüğü üzere bu alt boyutta makine teknolojileri alanında öğrenim göre öğrencilerin aritmetik

ortalamlarının ($x=55,528$) diğer alanlarda öğrenim gören öğrencilerin aritmetik ortalamasından ($x=52,183$) fazla olduğu görülmüştür. Sonuç olarak bu farklılaşma makine teknolojileri alanında öğrenim gören öğrenciler lehinedir.

4.2.12. “Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin uzaktan eğitim çalışmalarına yönelik tutum düzeyleri ailenin gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” alt problemine yönelik bulgular

Bu alt problem kapsamında *Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin uzaktan eğitim çalışmalarına yönelik tutum düzeylerinin ailesinin gelir düzeyine göre farklılaşma durumları incelenmiştir*. Bu durumu test etmek amacıyla öncelikle ailesinin gelir düzeyi “2500 TL ve altı”, “2500 TL - 5000 TL”, “5000 TL - 7500 TL” ve “7500 TL ve üstü” olan öğrencilerin betimsel istatistikleri Tablo 33’te sunulmuştur.

Tablo 33

Uzaktan Eğitime Karşı Tutum ve Alt Boyut Puanlarının Ailesinin Gelir Düzeyine Göre Betimsel İstatistikleri

	Ailenin Gel. D.	N	x	Standart Sapma
Uzaktan Eğitimin Avantajları	2500 TL ve altı	384	34,154	11,939
	2500 TL – 5000 TL	469	33,951	10,926
	5000 TL – 7500 TL	86	32,523	11,009
	7500 TL ve üstü	31	37,516	11,352
Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları	2500 TL ve altı	384	19,820	6,855
	2500 TL – 5000 TL	469	19,471	6,983
	5000 TL – 7500 TL	86	18,826	6,665
	7500 TL ve üstü	31	16,452	6,702
Uzaktan Eğitim Tutum	2500 TL ve altı	384	53,974	12,144
	2500 TL-5000 TL	469	53,422	10,779
	5000 TL-7500 TL	86	51,349	11,933
	7500 TL ve üstü	31	53,968	12,172

Tablo 33 incelendiğinde uzaktan eğitimin avantajları alt boyutunda en yüksek ortalamaya aile gelir düzeyi 7500 TL ve üzeri olan öğrenciler, uzaktan eğitimin sınırlılıkları alt boyutunda ve uzaktan eğitim tutumu toplam puanında en yüksek ortalamaya aile gelir düzeyi 2500 TL ve altı olan öğrenciler sahiptir. Uzaktan eğitimin avantajları alt boyutunda ve uzaktan eğitimi tutumu toplam puanında en düşük ortalamaya aile gelir düzeyi 5000 TL - 7500 TL olan öğrenciler sahip iken uzaktan eğitimin sınırlılıkları alt boyutunda en düşük ortalamaya aile gelir düzeyi 7500 TL ve üstü olan öğrenciler sahiptir. Aile gelir düzeyine göre, görülen ortalamalar arası farklılıkların anlamlı olup olmadığını karşılaştırmak amacıyla bağımsız gruplar tek yönlü varyans analizi (One way ANOVA) kullanılmıştır. Analize ait sonuçlar Tablo 34’te sunulmuştur.

Tablo 34

Uzaktan Eğitime Karşı Tutum ve Alt Boyut Puanlarının Aile Gelir Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

		Kareler Toplamı	S.d.	Kareler Ortalaması	F	p	Fark	η^2
Uzaktan Eğitimin Avantajları	Gruplararası	580,664	3	193,555	1,500	0,213	-	
	Grupiçi	124625,002	966	129,011				
	Toplam	125205,666	969					
Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları	Gruplararası	365,070	3	121,690	2,559	0,054	-	
	Grupiçi	45939,524	966	47,556				
	Toplam	46304,594	969					
Uzaktan Eğitim Tutum	Gruplararası	493,204	3	164,401	1,246	0,292	-	
	Grupiçi	127406,652	966	131,891				
	Toplam	127899,856	969					

Tablo 34 incelendiğinde analiz sonuçlarına göre uzaktan eğitimin avantajları ($F(3,966)=1,500$; $p > 0,05$), eğitimin sınırlılıkları ($F(3,966)=2,559$; $p > 0,05$) alt boyutlarında ve uzaktan eğitim tutumu toplam puanında ($F(3,966)=1,246$; $p < 0,05$) anlamlı farklılaşma bulunmamıştır.

4.2.13. “Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin uzaktan eğitim çalışmalarına yönelik tutum düzeyleri bilişim teknolojilerini kullanma yeterliği düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” alt problemine yönelik bulgular

Bu alt problem kapsamında *Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin uzaktan eğitim çalışmalarına yönelik tutum düzeylerinin bilişim teknolojilerini kullanma yeterliği düzeyine göre farklılaşma durumları incelenmiştir*. Bu durumu test etmek amacıyla öncelikle bilişim teknolojilerini kullanma yeterlilikleri “kötü ve altı”, “orta”, “iyi” ve “çok iyi” olan öğrencilerin betimsel istatistikleri Tablo 35’te sunulmuştur.

Tablo 35

Uzaktan Eğitime Karşı Tutum ve Alt Boyut Puanlarının Bilişim Teknolojilerini Kullanma Yeterliliğine Göre Betimsel İstatistikleri

	BT. Yeter	N	x	Standart Sapma
Uzaktan Eğitimin Avantajları	Kötü ve altı	40	32,725	14,274
	Orta	356	33,758	10,541
	İyi	449	34,468	11,706
	Çok iyi	125	33,560	11,438
Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları	Kötü ve altı	40	19,600	8,155
	Orta	356	19,562	6,864
	İyi	449	19,151	6,741
	Çok iyi	125	20,200	7,245
Uzaktan Eğitim Tutum	Kötü ve altı	40	52,325	14,437
	Orta	356	53,320	10,554
	İyi	449	53,619	11,899
	Çok iyi	125	53,760	11,610

Tablo 35 incelendiğinde uzaktan eğitimin avantajları alt boyutunda en yüksek ortalamaya bilişim teknolojileri yeterliliği iyi olan öğrenciler, uzaktan eğitimin sınırlılıkları alt boyutlarında ve uzaktan eğitim tutumu toplam puanında en yüksek ortalamaya bilişim teknolojileri yeterliliği çok iyi olan öğrenciler sahiptir. Uzaktan eğitimin avantajları alt boyutunda en düşük ortalamaya bilişim teknolojileri yeterliliği kötü ve altı olan öğrenciler, eğitimin sınırlılıkları alt boyutunda en düşük ortalamaya bilişim teknolojileri yeterliliği iyi olan öğrenciler, uzaktan eğitim tutumu toplam puanında en düşük ortalamaya bilişim teknolojileri yeterliliği orta olan öğrenciler sahiptir. Bilişim teknolojileri yeterliliğine göre ortalamalar arası görülen farklılıkların anlamlı olup olmadığını karşılaştırmak amacıyla bağımsız gruplar tek yönlü varyans analizi (One way ANOVA) kullanılmıştır. Analize ait sonuçlar Tablo 36’da sunulmuştur.

Tablo 36

Uzaktan Eğitime Karşı Tutum ve Alt Boyut Puanlarının Bilişim Teknolojileri Yeterliliğine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

		Kareler Toplamı	S.d.	Kareler Ortalaması	F	p	Fark	η^2
Uzaktan Eğitimin Avantajları	Gruplararası	207,885	3	69,295	0,536	0,658	-	
	Grupiçi	124997,781	966	129,397				
	Toplam	125205,666	969					
Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları	Gruplararası	115,652	3	38,551	0,806	0,490	-	
	Grupiçi	46188,942	966	47,815				
	Toplam	46304,594	969					
Uzaktan Eğitim Tutum	Gruplararası	80,911	3	26,970	0,204	0,894	-	-
	Grupiçi	127818,945	966	132,318				
	Toplam	127899,856	969					

Tablo 36 incelendiğinde analiz sonuçlarına göre uzaktan eğitimin avantajları ($F_{(3,966)}=0,536$; $p > 0,05$), uzaktan eğitimin sınırlılıkları ($F_{(3,966)}=0,806$; $p > 0,05$) alt boyutlarında ve uzaktan eğitim tutumu toplam puanında ($F_{(3,966)}=0,204$; $p > 0,05$) anlamlı farklılaşma bulunmamıştır.

4.2.14. “Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin uzaktan eğitim çalışmalarına yönelik tutum düzeyleri uzaktan eğitim tecrübesine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” alt problemine yönelik bulgular

Bu alt problem kapsamında *Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin uzaktan eğitim çalışmalarına yönelik tutum düzeylerinin uzaktan eğitim tecrübesine göre farklılaşma durumları incelenmiştir*. Bu durumu test etmek amacıyla öncelikle bilişim teknolojilerini kullanma yeterlilikleri “hayır”, “kısmen” ve “evet” olan öğretmenlerin betimsel istatistikleri Tablo 37’de sunulmuştur.

Tablo 37

Uzaktan Eğitime Karşı Tutum ve Alt Boyut Puanlarının Uzaktan Eğitim Tecrübesine Göre Betimsel İstatistikleri

	UE. Tecrübe	N	x	Standart Sapma
Uzaktan Eğitimin Avantajları	Hayır	126	33,103	10,720
	Kısmen	235	34,685	12,210
	Evet	609	19,213	6,707
Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları	Hayır	126	19,611	6,965
	Kısmen	235	20,000	7,390
	Evet	609	53,164	11,475
Uzaktan Eğitim Tutum	Hayır	126	52,714	9,798
	Kısmen	235	54,685	12,294
	Evet	126	33,103	10,720

Tablo 37 incelendiğinde uzaktan eğitimin avantajları alt boyutunda ve uzaktan eğitim tutumu toplam puanında en yüksek ortalamaya uzaktan eğitim tecrübesi kısmen olan öğrenciler, uzaktan eğitimin sınırlılıkları alt boyutlarında en yüksek ortalamaya uzaktan eğitim tecrübesi evet olan öğrenciler sahiptir. Uzaktan eğitimin avantajları alt boyutunda ve uzaktan eğitim

tutumu toplam puanında en düşük ortalamaya uzaktan eğitim tecrübesi evet olan öğrenciler, eğitimin sınırlılıkları alt boyutunda en düşük ortalamaya uzaktan eğitim tecrübesi hayır olan öğrenciler sahiptir. Uzaktan eğitim tecrübesine göre ortalamalar arası görülen farklılıkların anlamlı olup olmadığını karşılaştırmak amacıyla bağımsız gruplar tek yönlü varyans analizi (One way ANOVA) kullanılmıştır. Analize ait sonuçlar Tablo 38’de sunulmuştur.

Tablo 38

Uzaktan Eğitime Karşı Tutum ve Alt Boyut Puanlarının Uzaktan Eğitim Tecrübesine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

		Kareler Toplamı	S.d.	Kareler Ortalaması	F	p	Fark	η^2
Uzaktan Eğitimin Avantajları	Gruplararası	212,787	2	106,394	0,823	0,439	-	
	Grupiçi	124992,879	967	129,258				
	Toplam	125205,666	969					
Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları	Gruplararası	108,400	2	54,200	1,135	0,322	-	
	Grupiçi	46196,194	967	47,773				
	Toplam	46304,594	969					
Uzaktan Eğitim Tutum	Gruplararası	475,864	2	237,932	1,806	0,165	-	
	Grupiçi	127423,992	967	131,772				
	Toplam	127899,856	969					

Tablo 38 incelendiğinde analiz sonuçlarına göre uzaktan eğitimin amacı ($F_{(2,967)}=0,823$; $p > 0,05$), uzaktan eğitimin sınırlılıkları ($F_{(2,967)}=1,135$; $p > 0,05$) alt boyutlarında ve uzaktan eğitim tutumu toplam puanında ($F_{(2,967)}=1,806$; $p > 0,05$) anlamlı farklılaşma yoktur.

4.2.15. “Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin uzaktan eğitim çalışmalarına yönelik tutum düzeyleri internet bağlantısı kopma sorununa göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” alt problemine yönelik bulgular

Bu alt problem kapsamında *Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin uzaktan eğitim çalışmalarına yönelik tutum düzeylerinin internet kopma durumuna göre farklılaşma durumları incelenmiştir*. Bu durumu test etmek amacıyla öncelikle internet kopma durumu “hayır”, “kısmen” ve “evet” olan öğretmenlerin betimsel istatistikleri Tablo 39’da sunulmuştur.

Tablo 39

Uzaktan Eğitime Karşı Tutum ve Alt Boyut Puanlarının İnternet Kopma Durumuna Göre Betimsel İstatistikleri

	İnt. Kopma D.	N	x	Standart Sapma
Uzaktan Eğitimin Avantajları	Hayır	316	34,620	11,271
	Kısmen	286	34,955	11,416
	Evet	368	32,774	11,331
Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları	Hayır	316	19,873	6,764
	Kısmen	286	19,399	6,777
	Evet	368	19,141	7,140
Uzaktan Eğitim Tutum	Hayır	316	54,494	11,171
	Kısmen	286	54,353	11,804
	Evet	368	51,916	11,369

Tablo 39 incelendiğinde uzaktan eğitimin avantajları alt boyutunda en yüksek ortalamaya internet kopma durumu kısmen olan öğrenciler, uzaktan eğitimin sınırlılıkları alt boyutunda ve uzaktan eğitim tutumu toplam puanında en yüksek ortalamaya internet kopma durumu hayır olan öğrenciler sahiptir. Uzaktan eğitimin avantajları, uzaktan eğitimin sınırlılıkları alt boyutlarında ve uzaktan eğitim tutumu toplam puanında en düşük ortalamaya internet kopma

durumu evet olan öğrenciler sahiptir. İnternet kopma durumuna göre ortalamalar arası görülen farklılıkların anlamlı olup olmadığını karşılaştırmak amacıyla bağımsız gruplar tek yönlü varyans analizi (One way ANOVA) kullanılmıştır. Analize ait sonuçlar Tablo 40’te sunulmuştur.

Tablo 40

Uzaktan Eğitime Karşı Tutum ve Alt Boyut Puanlarının İnternet Kopma Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

		Kareler Toplamı	S.d.	Kareler Ortalaması	F	p	Fark	η^2
Uzaktan Eğitimin Avantajları	Gruplararası	934,547	2	467,273	3,636	0,027*	Kısmen > Evet	0,010
	Grupiçi	124271,119	967	128,512				
	Toplam	125205,666	969					
Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları	Gruplararası	92,445	2	46,223	0,967	0,381	-	
	Grupiçi	46212,148	967	47,789				
	Toplam	46304,594	969					
Uzaktan Eğitim Tutum	Gruplararası	1443,148	2	721,574	5,518	0,004*	Kısmen > Evet,	0,011
	Grupiçi	126456,708	967	130,772			Hayır> Evet	
	Toplam	127899,856	969					

* $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı farklılık vardır.

Tablo 40 incelendiğinde analiz sonuçlarına göre uzaktan eğitimin avantajları ($F_{(2,967)}=3,636$; $p < 0,05$) ve uzaktan eğitim tutumu toplam puanında ($F_{(2,967)}=5,518$; $p < 0,05$) anlamlı farklılaşma varken uzaktan eğitimin sınırlılıkları ($F_{(2,967)}=0,967$; $p > 0,05$) alt boyutlarında anlamlı farklılaşma yoktur. Uzaktan eğitimin avantajları alt boyutunda ($\eta^2= 0,010$) ve uzaktan eğitim tutumu toplam puanında ($\eta^2= 0,011$) oluşan bu farklılaşmalar küçük düzeyde etkiye sahiptir. Yapılan *post-hoc* karşılaştırma testleri sonucunda uzaktan eğitimin avantajları alt boyutundaki farklılaşma internet kopma durumu kısmen olan öğrenciler ve internet kopma durumu evet olan öğrenciler arasındadır. Tablo 39’den görüldüğü üzere internet kopma durumu kısmen olan öğrencilerin aritmetik ortalamalarının ($x=34,955$)

internet kopma durumu evet olan öğrencilerin aritmetik ortalamasından ($x=32,774$) fazla olduğu görülmüştür. Sonuç olarak bu farklılaşma internet kopma durumu kısmen olan öğrenciler lehinedir. Uzaktan eğitim tutumu toplam puanında iki farklılaşma tespit edilmiştir. Bunlardan ilki internet kopma durumu kısmen olan öğrenciler ve internet kopma durumu evet olan öğrenciler arasındadır. Tablo 39'dan görüldüğü üzere internet kopma durumu kısmen olan öğrencilerin aritmetik ortalamalarının ($x=54,353$) internet kopma durumu evet olan öğrencilerin aritmetik ortalamasından ($x=51,916$) fazla olduğu görülmüştür. Sonuç olarak bu farklılaşma internet kopma durumu kısmen olan öğrenciler lehinedir. Diğer farklılaşma ise internet kopma durumu hayır olan öğrenciler ve internet kopma durumu evet olan öğrenciler arasındadır. Tablo 39'dan görüldüğü üzere internet kopma durumu hayır olan öğrencilerin aritmetik ortalamalarının ($x=54,494$) internet kopma durumu evet olan öğrencilerin aritmetik ortalamasından ($x=51,916$) fazla olduğu görülmüştür. Sonuç olarak bu farklılaşma internet kopma durumu hayır olan öğrenciler lehinedir.

4.2.16. “Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin uzaktan eğitim çalışmalarına yönelik tutum düzeyleri bilişim araçlarına sahip olma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” alt problemine yönelik bulgular

Bu alt problem kapsamında *Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin uzaktan eğitim çalışmalarına yönelik tutum bilişim araçlarına sahip olma durumuna göre farklılaşma durumları incelenmiştir*. Bu durumu test etmek amacıyla öncelikle bilişim araçlarına sahip olma durumları “hayır”, “kısmen” ve “evet” olan öğretmenlerin betimsel istatistikleri Tablo 41’te sunulmuştur.

Tablo 41

Uzaktan Eğitime Karşı Tutum ve Alt Boyut Puanlarının Bilişim Araçlarına Sahip Olma Durumuna Göre Betimsel İstatistikleri

	BAS. Olma	N	x	Standart Sapma
Uzaktan Eğitimin Avantajları	Hayır	151	33,722	12,264
	Kısmen	226	33,381	11,163
	Evet	593	34,337	11,214
Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları	Hayır	151	19,192	7,196
	Kısmen	226	19,204	6,802
	Evet	593	19,619	6,888
Uzaktan Eğitim Tutum	Hayır	151	52,914	13,273
	Kısmen	226	52,584	12,009
	Evet	593	53,956	10,770

Tablo 41 incelendiğinde uzaktan eğitimin avantajları, uzaktan eğitimin sınırlılıkları alt boyutlarında ve uzaktan eğitim tutumu toplam puanında en yüksek ortalama bilişim araçlarına sahip olma durumu evet olan öğrenciler sahiptir. Uzaktan eğitimin avantajları alt boyutunda ve uzaktan eğitim tutumu toplam puanında en düşük ortalama bilişim araçlarına sahip olma durumu kısmen olan öğrenciler, eğitimin sınırlılıkları alt boyutunda en düşük ortalama bilişim araçlarına sahip olma durumu hayır olan öğrenciler sahiptir. Bilişim araçlarına sahip olma durumuna göre ortalamalar arası görülen farklılıkların anlamlı olup olmadığını karşılaştırmak amacıyla bağımsız gruplar tek yönlü varyans analizi (One way ANOVA) kullanılmıştır. Analize ait sonuçlar Tablo 42’de sunulmuştur.

Tablo 42

Uzaktan Eğitime Karşı Tutum ve Alt Boyut Puanlarının Bilişim Araçlarına Sahip Olma Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

		Kareler Toplamı	S.d.	Kareler Ortalaması	F	p	Fark	η^2
Uzaktan Eğitimin Avantajları	Gruplararası	165,527	2	82,764	0,640	0,527	-	
	Grupiçi	125040,139	967	129,307				
	Toplam	125205,666	969					
Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları	Gruplararası	40,658	2	20,329	0,425	0,654	-	
	Grupiçi	46263,936	967	47,843				
	Toplam	46304,594	969					
Uzaktan Eğitim Tutum	Gruplararası	364,212	2	182,106	1,381	0,252	-	
	Grupiçi	127535,643	967	131,888				
	Toplam	127899,856	969					

Tablo 42 incelendiğinde analiz sonuçlarına göre uzaktan eğitimin avantajları ($F_{(2,967)}=0,640$; $p > 0,05$), uzaktan eğitimin sınırlılıkları ($F_{(2,967)}=0,425$; $p > 0,05$) alt boyutlarında ve uzaktan eğitim tutumu toplam puanında ($F_{(2,967)}=1,381$; $p > 0,05$) anlamlı farklılaşma bulunmamıştır.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde problem ve alt problemlerden elde edilen sonuçlar ile bu sonuçlara dayalı ve gelecek araştırmacılara ilişkin önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve tartışma

Bu başlık altında araştırmadan elde edilen sonuçlar ve alanyazında yer alan benzer çalışmaların sonuçlarına yer verilmiştir.

5.1.1. “Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde görev yapan öğretmen ve bu okullarda öğrenim gören öğrencilerin uzaktan eğitim çalışmalarına yönelik tutum düzeyleri nedir?” problemine yönelik sonuç ve tartışma

Araştırmada Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitim çalışmalarına yönelik tutum düzeylerinin orta düzeyin altında olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç bağlamında öğretmenler tarafından uzaktan eğitimin yüz yüze eğitime alternatif bir eğitim olarak görülmediği söylenebilir. Bunun yanında öğretmenlerin daha önce uzaktan eğitim tecrübelerinin ve bu nedenle uzaktan eğitim ile ilgili bilgilerinin olmayışının böyle bir sonuca ulaşılmasında etkili olduğu düşünülebilir. Nitekim Ağır (2007) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutum düzeyleri ile uzaktan eğitim hakkındaki bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu, uzaktan eğitim hakkında bilgi sahibi olan öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutumlarının daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında mevcut çalışmanın sonucu ile örtüşen çalışmalara rastlanmıştır (Akpınar, 2004; Moçoşoğlu ve Kaya, 2020; Ülkü, 2018). Ülkü (2018) öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının orta seviyede ancak daha çok olumsuz yönde olduğunu Akpınar (2004) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmenlerin yüz yüze eğitime nazaran uzaktan eğitime daha az önem verdiklerini saptamıştır. Benzer şekilde Moçoşoğlu ve Kaya (2020) çalışmasında öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutum düzeylerinin düşük olduğu

sonucuna ulaşmıştır. Bununla birlikte alanyazında yapılan bazı çalışmalarda mevcut araştırma sonuçları ile örtüşmeyen sonuçlara da rastlanmaktadır. Yapılan çalışmalarda Ağır (2007) öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının orta seviyede ve olumlu; Kocayığit ve Uşun (2020) öğretmenlerin uzaktan eğitim tutum puan ortalamalarının “yüksek” seviyede; Ergin (2010) öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik algılarının orta düzeyde olumlu bakış açısının biraz üstünde; Süer vd. (2005) öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarının olumlu; Dünder vd. (2017) üniversitede görev yapan akademik ve idari personelin uzaktan öğretime ilişkin olumlu ve ortalamanın biraz üzerinde bir tutuma sahip olduğunu; Horzum (2003) ise öğretim üyelerinin internet destekli eğitime yönelik olumlu düşüncelere sahip olduğunu belirlemiştir. Smidt vd. (2014) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının özellikle esnek oluşu nedeniyle uzaktan eğitime yönelik olumlu bir tutum geliştirdikleri sonucuna ulaşmıştır. Benzer bir çalışma olan Kuşkonmaz’ın (2011) çalışmasında öğretmenlerin büyük çoğunluğunun mobil öğrenmeye karşı olumlu algı düzeyinde olduğunu belirlenmiştir.

Araştırmada Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin uzaktan eğitim çalışmalarına yönelik tutum düzeylerinin orta düzeyin altında olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçta öğrencilerin daha önce uzaktan eğitim tecrübelerinin ve bu nedenle uzaktan eğitim ile ilgili bilgilerinin olmayışı etkili olabilir. Nitekim Tavşancıl’a (2014) göre tutum, öğrenmeyle kazanılan, bireyin davranışlarına yön veren bir olgudur. Alanyazında yapılan çalışmalarda öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının daha önce bir uzaktan eğitim uygulamasına katılma durumlarına göre farklılaştığı, bu farklılaşmanın daha önce uzaktan eğitim almış öğrenciler lehine olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır (Ateş ve Altun, 2008; Brinkerhoff ve Koroghlanian, 2005; Şimşek vd., 2010). Alanyazında mevcut çalışmanın öğrencilerin uzaktan eğitim çalışmalarına yönelik tutum düzeylerinin orta düzeyin altında olduğu sonucu ile örtüşen araştırmalara rastlanmaktadır (Barış, 2015; Gillies, 2008; Ural, 2007; Birişçi, 2013; Dick vd., 2001; Şimşek vd., 2010). Bununla birlikte alanyazında öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının genel olarak nötr ya da orta düzeyde (Brinkerhoff ve Koroghlanian, 2005; Yenilmez vd., 2017; Yıldız, 2016), olumlu bakış açısına sahip ve memnun (Belcheir ve Cucek, 2002), pozitif eğilimde (Ojo ve Olakulihin, 2006), orta düzeyde (Keskin Kızıltepe ve Kurtgöz 2020; Yıldız, 2016) olduğu çalışmalar da mevcuttur. Çandarlı ve Yüksel (2012) tarafından yapılan benzer bir çalışmada ise öğrencilerin video konferans kullanarak ders yapma konusunda olumsuz bir tutum sergilediklerini saptamıştır. Akgün (2015) ve Durmuş ve Bağcı (2013) öğrencilerin web

tabanlı öğretime yönelik tutumlarının olumlu düzeye yakın fakat kararsız düzey sınırında olduğunu belirlemiştir. Aydın (2012), öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun video konferans tabanlı uzaktan eğitim uygulamasına yönelik pozitif yönde tutuma sahip olduklarını tespit etmiştir. Al-Omari (2009) tarafından 10. sınıf öğrencileri ile yapılan çalışmada öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının yüz yüze eğitime nazaran daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.2. “Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitim çalışmalarına yönelik tutum düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” alt problemine yönelik sonuç ve tartışma

Araştırmada Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitim çalışmalarına yönelik tutum düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bu durumda öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarında cinsiyetin etkili bir faktör olmadığı söylenebilir. Alanyazında öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutum düzeyleri ile ilgili yapılan birçok çalışmanın bu bulguyu desteklediği görülmektedir (Ağır, 2007; Kocayigit ve Uşun, 2020; Moçoşoğlu ve Kaya, 2020; Ülkü, 2018). Benzer çalışmalardan biri olan Horzum’un (2003) çalışmasında da öğretim görevlilerinin İnternet Destekli Eğitim ile ilgili görüşlerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarına uygun olarak Dünder vd. (2017) yaptığı çalışmada Anadolu Üniversitesi kadın ve erkek çalışanlarının uzaktan eğitim tutum puanlarında anlamlı farklılık olmadığını tespit etmiştir. Yine Begimbetova (2015) çalışmasında Gazi Üniversitesinde görev yapan kadın ve erkek öğretim elemanlarının uzaktan eğitim memnuniyet seviyelerinin birbirine yakın olduğunu belirlemiştir. Benzer şekilde Kuşkonmaz (2011) tarafından yapılan çalışmada mobil öğrenme algılarının kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı saptanmıştır. Yine Ergin (2010) çalışmasında öğretmenlerin cinsiyete göre uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinde anlamlı farklılık olmadığını belirlemiştir. Benzer şekilde Gök (2011) tarafından yapılan çalışmada öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik genel algı puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Ancak alanyazında; kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre uzaktan eğitim çalışmalarına daha çok hazır olduğu (Alea vd., 2020), mobil öğrenme yönelik tutum düzeylerinin kadın öğretmenlerde erkek

öğretmenlere göre daha yüksek olduğu (Baek vd., 2017), uzaktan eğitime yönelik algılanan zorluğun kadın öğretmenlerde erkek öğretmenlere ve davranışsal inancın erkek öğretmenlerde kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu (Horzum vd., 2012) sonuçlarına ulaşan çalışmalar da mevcuttur. Bu sonuçlar mevcut çalışma ile örtüşmemektedir. Alanyazında bu konuda ulaşılan araştırma sonuçlarında bu şekilde farklılıklar olmasının nedeni araştırmaların farklı yer ve zamanlarda farklı öğretmen gruplarına yapılması veya farklı ölçme araçları kullanılması olabilir.

5.1.3. “Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitim çalışmalarına yönelik tutum düzeyleri öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” alt problemine yönelik sonuç ve tartışma

Araştırmada Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitim çalışmalarına yönelik tutum düzeylerinin öğrenim durumu değişkenine göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bu durumda öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarında öğrenim durumunun etkili bir faktör olmadığı söylenebilir. Alanyazında öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutum düzeyleri ile ilgili yapılan birçok çalışmanın bu bulguyu desteklediği görülmektedir (Ağır, 2007; Kocayığıt ve Uşun, 2020; Moçoşoğlu ve Kaya, 2020). Benzer çalışmalardan biri olan Dünder vd. (2017) yaptığı çalışmada akademik personelin uzaktan eğitim tutum puanlarının birbirine yakın olduğunu tespit etmiştir. Benzer şekilde Begimbetova'nın (2015) çalışmasında Ahmet Yesevi ve Gazi Üniversitesi öğretim görevlilerinin akademik unvanlarına göre uzaktan eğitime yönelik memnuniyet seviyelerinde anlamlı farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yine Gök (2011) tarafından yapılan çalışmada öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik genel algı puanlarının öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Araştırma sonucundan farklı olarak uzaktan eğitim yönelik tutum düzeylerinin yüksek lisans mezunu öğretmenler ile lisans mezunu öğretmenler arasında yüksek lisans mezunu öğretmenler lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir (Ülkü, 2018). Ayrıca Kuşkonmaz (2011) tarafından yapılan çalışmada öğrenim durumu değişkenine göre öğretmenler arasında mobil öğrenme algılarında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Araştırmalarda bu şekilde farklılıkların olmasının nedeni araştırmaların farklı örneklem gruplarına uygulanması olabilir.

5.1.4. “Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitim çalışmalarına yönelik tutum düzeyleri meslek ya da kültür dersi öğretmeni olma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” alt problemine yönelik sonuç ve tartışma

Araştırmada Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitim çalışmalarına yönelik tutum düzeylerinin meslek ya da kültür dersi öğretmeni olma durumuna göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bu durumda öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarında meslek ya da kültür dersi öğretmeni olmanın etkili bir faktör olmadığı söylenebilir. Alanyazında Ağır (2007), Kocayiğit ve Uşun (2020) ve Ülkü (2018) tarafından yapılan çalışmalarda öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarında branş değişkeninin anlamlı farklılığı yol açmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer çalışmalardan olan Tekin’in (2007) çalışmasında branş değişkenine göre öğretmenlerin bilgisayara yönelik tutumlarında farklılık olmadığı belirlenmiştir. Yine Kuşkonmaz (2011) tarafından yapılan çalışmada branş değişkenine göre öğretmenler arasında mobil öğrenme algılarında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde Ergin (2010) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin branşa göre uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinde anlamlı farklılık olmadığı ancak Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin diğer branş öğretmenlerine göre en az, Bilişim Teknolojileri öğretmenlerinin ise en çok olumlu bakışa sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucundan farklı olarak Baek vd. (2017) yaptığı çalışmada mobil öğrenmeye yönelik tutum düzeylerinin ortaöğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerde ilkökul kademesinde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu belirtmiştir.

5.1.5. “Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitim çalışmalarına yönelik tutum düzeyleri mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” alt problemine yönelik sonuç ve tartışma

Araştırmada Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde görev yapan öğretmenlerden 6-10 yıl arası mesleki kıdemi olan öğretmenler ile 20 ve üzeri mesleki kıdemi olan öğretmenler arasında uzaktan eğitim çalışmalarına yönelik tutum düzeylerinde anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılığın kıdem yılı 6-10 olan öğretmenler lehine olduğu saptanmıştır. Bu sonucun görece genç ve tecrübeli olan 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin

yeni öğretim yöntemlerine daha kolay uyum sağlamalarından kaynaklı olduğu düşünülebilir. Alanyazında birçok çalışmada öğretmenlerin uzaktan eğitim çalışmalarına yönelik tutum düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. (Alea vd., 2020; Ağır, 2007; Baek, 2017; Horzum vd., 2012; Moçoşoğlu ve Kaya, 2020). Benzer çalışmalardan biri olan Kuşkonmaz'ın (2011) yaptığı çalışmada mobil öğrenme algısının mesleki tecrübeden etkilendiği ve anlamlı bir farklılık oluşturduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Ergin (2010) tarafından yapılan çalışmada 10-14 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 1-4 ve 5-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucundan farklı olarak Kocayiğit ve Uşun (2020) ile Ülkü (2018) tarafından yapılan çalışmalarda öğretmenlerin uzaktan eğitim çalışmalarına yönelik tutum düzeylerinde mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olmadığı saptanmıştır. Gök (2011) tarafından yapılan çalışmada da öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik genel algı puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Yine Tekin'in (2007) çalışmasında mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin bilgisayara yönelik tutumlarında farklılık olmadığı belirlenmiştir. Bu bulgular mevcut çalışma sonuçları ile çelişmektedir.

5.1.6. “Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitim çalışmalarına yönelik tutum düzeyleri bilişim teknolojilerini kullanma yeterliği düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” alt problemine yönelik sonuç ve tartışma

Araştırmada Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitim çalışmalarına yönelik tutum düzeylerinin bilişim teknolojileri kullanma yeterliği düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Kendi algılarına göre bilişim teknolojileri yeterliği “çok iyi” olan öğretmenlerin “iyi” olan öğretmenlere göre uzaktan eğitim çalışmalarına yönelik tutum düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Daha iyi bir yeterliliğine sahip öğretmenin bilişim teknolojileri araç-gereçlerinin kullanımında daha az sorun yaşayacağı ve dolayısıyla uzaktan eğitime yönelik olumlu tutum sergileyeceği düşünülebilir. Bu nedenle araştırmanın bu sonucunun olağan olduğu söylenebilir. Bu sonuçla paralel olarak Ateş ve Altun (2008) tarafından yapılan çalışmada öğretmen

adaylarının bilgisayar kullanma becerileri "iyi" olanların "orta" olanlara göre uzaktan eğitime ilişkin tutumları arasında anlamlı farklılık olduğu ve bu farklılığın "iyi" olanların lehine olduğu tespit edilirken aynı çalışmada öğretmen adaylarının uzaktan eğitim tutumlarının bilgisayar kullanma tecrübesi 3 yıldan fazla olan öğretmen adaylarının 3 yıldan az olanlara göre yüksek olduğu ve dolayısıyla öğretmen adaylarının bilgisayar kullanma deneyimlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumu önemli derecede etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında benzer çalışmalardan olan Tekin'in (2007) yaptığı çalışmada uzaktan eğitimle verilen bilgisayar derslerinin öğretmenlerin bilgisayara yönelik tutumlarını olumlu bir şekilde etkilediği belirtilmiştir. Mevcut çalışma göz önüne alınarak düşünüldüğünde bilgisayara yönelik olumlu tutumu olan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının da olumlu olduğu düşünülebilir. Ayrıca Çoban (2018) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik algıları arttıkça bilgi ve iletişim teknolojileri kullanım düzeylerinin arttığı tespit edilmiştir.

5.1.7. "Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitim çalışmalarına yönelik tutum düzeyleri uzaktan eğitim tecrübesine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" alt problemine yönelik sonuç ve tartışma

Araştırmada Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitim çalışmalarına yönelik tutum düzeylerinin uzaktan eğitim tecrübesine göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bu durumda öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarında uzaktan eğitim tecrübesinin etkili bir faktör olmadığı söylenebilir. Alanyazında bu konuda yapılan çalışmalarda Dündar vd. (2017) ile Gök (2011) öğretim elemanlarının uzaktan eğitim tecrübesinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarında, Horzum vd. (2012) sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim tecrübesinin uzaktan eğitime yönelik inançlarında anlamlı farklılığa yol açmadığını belirlemiştir. Bu sonuçlardan farklı olarak Ateş ve Altun (2008) ile Şimşek vd. (2010) tarafından öğretmen adayları ile yapılan çalışmada uzaktan eğitim tecrübesi olanların olmayanlara göre tutumlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Alanyazında yapılan benzer çalışmalarda uzaktan eğitim ile ilgili önceden bilgi sahibi olma durumunun; uzaktan eğitime yönelik tutum düzeyini (Ağır vd., 2008; Yenilmez vd. 2017) ve uzaktan eğitime bakış açısını (Ergin, 2010) etkilediği saptanmıştır. Ülkü (2018) ise yaptığı çalışmada uzaktan eğitim ile ilgili önceden bilgi sahibi olma durumunun uzaktan eğitime yönelik tutum düzeyinde anlamlı farklılığa yol açmadığını belirlemiştir. Dolayısıyla

uzaktan eğitim tecrübesinin uzaktan eğitime yönelik tutumu farklı çalışmalarda farklı şekilde etkilediği söylenebilir.

5.1.8. “Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitim çalışmalarına yönelik tutum düzeyleri internet bağlantısı kopma sorununa göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” alt problemine yönelik sonuç ve tartışma

Araştırmada Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitim çalışmalarına yönelik tutum düzeylerinin internet bağlantısı kopma sorununa göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Bu alt problem için öğretmenlere sorulan “internet bağlantısı kopma sorunu yaşıyor musunuz” sorusuna “kısmen” cevabını verenlerin uzaktan eğitim çalışmalarına yönelik tutum düzeylerinin “evet” cevabını verenlerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu anlamda internet kopma sorununun öğretmenlerin uzaktan eğitim çalışmalarına yönelik tutum düzeylerini olumsuz etkilediği söylenebilir. İnternette yaşanan bağlantı sorunlarının öğretmenlerin derse odaklanmasını güçleştirdiği, öğrencilerde yaşanan motivasyon kaybının öğretmene yansıdığı ve genel olarak ders kalitesine zarar verdiği için bu sonucun çıktığı söylenebilir. Nitekim Petretto vd.’e (2020) göre uzaktan eğitimin sağlanabilmesi için internet bağlantısı en önemli gereksinimdir. Bayram’da (2021) uzaktan eğitim için internet bağlantısının temel bir ihtiyaç olduğunu ve internet bağlantısında yaşanan kopmaların eğitim hizmetlerini güçleştirdiğini belirtmektedir. Ergin (2010) tarafından yapılan mevcut çalışmaya benzer bir çalışmada internete erişim olanağı bulunan öğretmenlerin olmayanlara göre uzaktan eğitime bakışlarının daha olumlu olduğu belirlenirken bu çalışmadan farklı olarak Moçoşoğlu ve Kaya (2020) tarafından yapılan çalışmada evinde internet bağlantısı olan ve olmayan öğretmenlerin uzaktan eğitim çalışmalarına yönelik tutum düzeylerinin birbirine yakın olduğu tespit edilmiştir.

5.1.9. “Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitim çalışmalarına yönelik tutum düzeyleri bilişim araçlarına sahip olma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” alt problemine yönelik sonuç ve tartışma

Araştırmada Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitim çalışmalarına yönelik tutum düzeylerinin bilişim araçlarına sahip olma durumuna göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bu durumda öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarında bilişim araçlarına sahip olma durumunun etkili bir faktör olmadığı söylenebilir. Araştırma sonucuna uygun olarak Moçoşoğlu ve Kaya (2020) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin uzaktan eğitim çalışmalarına yönelik tutum düzeylerinin bilgisayar sahibi olma durumlarına göre istatistiksel anlamda bir farklılığa yol açmadığı saptanmıştır. Bu sonucun cep telefonu ve tablet gibi bilgi iletişim araçlarının varlığından kaynaklandığı düşünülebilir. Araştırma sonucundan farklı olarak Ergin (2010) tarafından yapılan çalışmada bilgisayar sahibi olan öğretmenlerin olmayanlara göre uzaktan eğitime yönelik daha olumlu baktıkları belirlenmiştir. Petretto vd. (2020) yaptıkları çalışmada uzaktan eğitimin gerçekleştirilmesi için internete bağlanmayı sağlayacak (telefon, tablet, bilgisayar) cihazların varlığının çok önemli olduğunu belirtmiştir.

5.1.10. “Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin uzaktan eğitim çalışmalarına yönelik tutum düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” alt problemine yönelik sonuç ve tartışma

Araştırmada Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin uzaktan eğitim çalışmalarına yönelik tutum düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre erkek öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. (Bu sonuç ile uzaktan eğitimin sınırlılığı alt boyutunda erkek öğrenciler lehine anlamlı farklılığın olması sonucu çelişkili gibi görünse de erkek öğrencilerin uzaktan eğitimin avantajları konusunda da kız öğrencilerden yüksek aritmetik ortalamaya sahip olmaları göz önünde bulundurulmalıdır.) Aras (2019) ve Sipahi (2019) tarafından yapılan çalışmada ulaşılan erkek öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutum düzeylerinin kadın öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucu bu sonuç ile örtüşmektedir. Alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde e-öğrenmeye yönelik tutum düzeylerinde cinsiyet değişkenine göre kadın öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu (Keller ve Cernerud, 2002) çalışma da bulunmakla birlikte, çoğunlukla uzaktan eğitime yönelik tutum düzeyinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlendiği (Akgün, 2015; Ateş ve Altun, 2008; Barış, 2015; Birişçi, 2013; Çandarlı ve Yüksel, 2012; İngeç, 2015; Kışla, 2005; Yalman ve Kutluca, 2013; Şimşek vd., 2010; Yıldız, 2016; Yavuz, 2016) çalışmalara rastlanmaktadır. Karaoğlu

(2008) ile Yıldırım ve Kaban (2010) tarafından internet/bilgisayar tabanlı eğitimin öğrenci başarısı üzerindeki etkisini belirlemek üzere gerçekleştirilen çalışmalarda cinsiyetler arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Benzer bir şekilde Tırnovalı (2012) tarafından yapılan çalışmada internet tabanlı uzaktan eğitim ile ilgili öğrenci görüşleri arasında anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir. Yine Gündüz (2013) tarafından öğrenciler ile yapılan çalışmada uzaktan eğitim algısının cinsiyete göre anlamlı fark oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bertiz (2018) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin uzaktan eğitime ilişkin motivasyonları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olmadığı saptanmıştır. Bahadır (2020) yaptığı çalışmada erkek ve kız öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluklarının birbirine yakın olduğunu tespit etmiştir. Gürkan (2017) yaptığı çalışmada erkek öğrencilerin mobil öğrenmeye ilişkin tutumlarının kadın öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Alanyazında bu konuda ulaşılan araştırma sonuçlarında bu şekilde farklılıkların olmasının nedeni örneklem grubunun farklı özelliklere sahip olması olabilir.

5.1.11. “Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin uzaktan eğitim çalışmalarına yönelik tutum düzeyleri sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” alt problemine yönelik sonuç ve tartışma

Araştırmada Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde öğrenim gören 9. sınıf öğrencileri ile 11. sınıf öğrencileri ve 10. sınıf öğrencileri ile 11. sınıf öğrencileri arasında uzaktan eğitim çalışmalarına yönelik tutum düzeylerinde anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılığın 9 ve 10. sınıf öğrencilerinin lehine olduğu saptanmıştır. Bu sonucun ortaya çıkmasında 9. sınıf öğrencilerin lise eğitimine yeni başlamalarından, 10. sınıf öğrencilerinin ise seçtikleri alanda ilk defa eğitim görmelerinden kaynaklı ilgi ve meraklarının yüksekliğinden kaynaklı olabileceği düşünülebilir. Ayrıca üst sınıfların (11 ve 12. sınıf) uygulama yönelik atölye ve laboratuvar derslerinin uzaktan eğitimle verilmesinde yaşanan aksaklıklar bu sonucu doğrultmuş olabilir. Gündüz (2013) tarafından yapılan çalışmada uzaktan eğitim algısının sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiş üniversite 2. ve 4. sınıf öğrencilerinin 1 ve 3. sınıf öğrencilerine göre uzaktan eğitim algısının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mevcut araştırma sonucundan farklı olarak alanyazında öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarında sınıf düzeyine göre anlamlı farklılığın olmadığı çalışmalar da mevcuttur (Aras, 2019; Ateş ve Altun, 2008; Şimşek vd.,

2010). Benzer çalışmalardan Özgen vd. (2009) ile Yıldırım ve Kaban'ın (2010) çalışmalarında da öğrencilerin sınıf seviyelerinin bilgisayar destekli olarak yapılan eğitimlere yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı saptanmıştır. Benzer şekilde Gürkan (2017) yaptığı çalışmada öğrencilerin mobil öğrenme tutum puanları arasında sınıf seviyesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bahadır (2020) mevcut araştırma sonucuna farklı olarak yaptığı çalışmada meslek yüksekokulu öğrencilerinin sınıf seviyesi ayrımı olmadan e-öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluklarının birbirine yakın olduğunu belirlemiştir. Alanyazında benzer çalışmalar arasında bu şekilde farklı sonuçların olması çalışmaların farklı zamanlarda farklı öğretim kademelerinde farklı ölçme araçları uygulanmasından kaynaklı olabilir.

5.1.12. “Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin uzaktan eğitim çalışmalarına yönelik tutum düzeyleri öğrenim gördüğü alana göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” alt problemine yönelik sonuç ve tartışma

Araştırmada Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde öğrenim gören Makine Teknolojileri öğrencileri ile diğer alan öğrencileri ve Metal Teknolojileri öğrencileri ile diğer alan öğrencileri arasında uzaktan eğitim çalışmalarına yönelik tutum düzeylerinde anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılığın Makine ve Metal Teknolojileri alanı öğrencilerinin lehine olduğu saptanmıştır. Bu sonuca ulaşılmasında meslek lisesi alan derslerinin farklı olması, derslerin teorik veya uygulamalı olma durumu ya da ders öğretmenlerinin uzaktan eğitimde öğrenci ile olan etkileşimin kalitesi etkili olmuş olabilir. Alanyazında çalışma sonucuna paralel olarak öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutum düzeylerinin eğitim aldıkları bölüm değişkenine göre anlamlı farklılığın olduğu çalışmalar da mevcuttur (Akgün, 2015; Yavuz, 2016; Yenilmez, 2017; Yıldız, 2016; Yılmaz ve Güven, 2015). Ancak mevcut çalışma sonuçlarından farklı olarak Aras (2019) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik tutumlarının bölümlerine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Yine Yalman ve Kutluca (2013) tarafından yapılan çalışmada matematik bölümü öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının 1. ve 2. öğretim olma durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında genel olarak öğrencilerin okudukları bölümler arasındaki farklılıklara bağlı olarak uzaktan eğitim tutum düzeylerinin de farklı çıkması normal ve beklendik bir sonuç olarak düşünülebilir.

5.1.13. “Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin uzaktan eğitim çalışmalarına yönelik tutum düzeyleri ailenin gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” alt problemine yönelik sonuç ve tartışma

Araştırmada Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin uzaktan eğitim çalışmalarına yönelik tutum düzeylerinin ailenin gelir düzeyi değişkenine göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bu sonuca ulaşılmasında öğrencilerin genel olarak uzaktan eğitimden yararlanabildiği, imkânsızlık nedeniyle uzaktan eğitimden mahrum kalan öğrencilere devletin ve sivil toplum örgütlerinin cep telefonu, tablet veya bilgisayar temin etmesinin ya da öğrencilerin okullardaki EBA Destek noktalarından yararlanması ile öğrenciler arasında fırsat eşitliğinin sağlanmaya çalışılmasının etkili olduğu düşünülebilir. Araştırma sonucuna benzer olarak Yıldırım ve Kaban (2010) tarafından yapılan çalışmada gelir düzeyinin uzaktan eğitime yönelik tutumu etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. TÜİK’in (2020) Hanehalkı Bilişim Teknolojileri (BT) Kullanım Araştırmasına göre evde internet erişimine sahip olma oranı %90,7 ve 16-24 yaş arası gençlerin internet kullanım oranının %91,8 olduğu belirtilmiştir. Bu verilere göre öğrencilerin yüksek oranda internete erişebildiği söylenebilir. Mevcut çalışmada örneklem grubunun Sakarya il ve ilçe merkezinde öğrenim gören öğrenciler olduğu ve ailelerin gelir düzeyinin Türkiye ortalamasının üzerinde olduğu (TÜİK, 2021) düşünüldüğünde ulaşılan sonucun normal olduğu düşünülebilir.

5.1.14. “Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin uzaktan eğitim çalışmalarına yönelik tutum düzeyleri bilişim teknolojilerini kullanma yeterliği düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” alt problemine yönelik sonuç ve tartışma

Araştırmada Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin uzaktan eğitim çalışmalarına yönelik tutum düzeylerinin bilişim teknolojilerini kullanma yeterliği düzeyine göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bu sonucun uzaktan eğitim için kullanılan platformların (EBA, Zoom vb.) ara yüzlerinin kullanıcı dostu olması ya da öğrencilerin bilgisayar/internet okuryazarlık seviyelerinin uzaktan eğitim platformlarını

kullanmaya yetecek seviyede olmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Araştırma sonucuna uygun olarak İngeç (2015) tarafından yapılan çalışmada bilgisayar kullanma deneyiminin uzaktan eğitime yönelik tutumu etkilemediği belirlenmiştir. Araştırma sonucundan farklı olarak Ateş ve Altun (2008) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin algıladıkları bilgisayar kullanma yeterliklerinin uzaktan eğitime ilişkin tutumlarını olumlu şekilde etkilediği tespit edilmiştir. Ancak alanyazında bilgisayar okuryazarlığı ve yeni teknolojilere karşı tutumu yüksek olan öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik tutumlarının düşük seviyede bulunduğu (Keller ve Cernerud, 2002) çalışma da mevcuttur.

5.1.15. “Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin uzaktan eğitim çalışmalarına yönelik tutum düzeyleri uzaktan eğitim tecrübesine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” alt problemine yönelik sonuç ve tartışma

Araştırmada Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin uzaktan eğitim çalışmalarına yönelik tutum düzeylerinin uzaktan eğitim tecrübesine göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bu durumda öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarında uzaktan eğitim tecrübesinin etkili bir faktör olmadığı söylenebilir. Şimşek vd. (2010) tarafından yapılan çalışmada ise mevcut çalışmadan farklı olarak öğrencilerin daha önceden uzaktan eğitime katılmalarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarını olumlu şekilde etkilediği belirlenmiştir. Benzer çalışmalardan biri olan Bertiz’in (2018) çalışmasında da uzaktan eğitime yönelik motivasyon ile uzaktan eğitimde geçirilen süre arasında anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır.

5.1.16. “Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin uzaktan eğitim çalışmalarına yönelik tutum düzeyleri internet bağlantısı kopma sorununa göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” alt problemine yönelik sonuç ve tartışma

Araştırmada Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin uzaktan eğitim çalışmalarına yönelik tutum düzeylerinin internet bağlantısı kopma sorununa göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Bu alt problem için öğrencilere sorulan “internet bağlantısı kopma sorunu yaşıyor musunuz” sorusuna “kısmen” cevabını verenlerin “evet” cevabı verenlerden; “hayır” cevabını verenlerin “evet” cevabını verenlerden uzaktan eğitim

alışmalarına yönelik tutum düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu anlamda internet kopma sorununun öğrencilerin uzaktan eğitim çalışmalarına yönelik tutum düzeylerini olumsuz etkilediği bu nedenle uzaktan eğitim derslerinde kesintisiz internet bağlantısı olan öğrencilerin tutumunun daha yüksek olduğu söylenebilir. Ayrıca uzaktan eğitim derslerinin kaliteli ve verimli bir şekilde işlenebilmesi için sağlıklı internet bağlantısına ihtiyaç duyulmasından dolayı bu sonucun doğal bir sonuç olduğu düşünölebilir. Bu bulguyu destekler nitelikte Barış'ın (2015) alışmasında sürekli olarak internete erişim imkânı olan öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının olmayanlara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Nitekim Petretto vd. (2020) yaptıkları çalışmada uzaktan eğitimin gerçekleştirilmesi için en önemli gereksinimim internete bağlantısı olduğunu belirtmiştir. Araştırma sonucundan farklı olarak mevcut çalışmaya benzer olan Gündüz'ün (2013) alışmasında öğrencilerin uzaktan eğitim algısında internet bağlantısına sahip olup olmama durumuna göre anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Alanyazında ğrencilerin düşünce, görüş ve bakış açılarına göre uzaktan eğitimin değerdendirildiği çalışmalarda öğrencilerin uzaktan eğitim derslerine katılımını kısıtlayan veya engelleyen sebeplerin başında internet bağlantısında yaşanan kopmaların ve altyapı sorunlarının olduğu tespit edilmiştir (Kürtüncü ve Kurt, 2020; Özyürek vd., 2016).

5.1.17. “Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin uzaktan eğitim çalışmalarına yönelik tutum düzeyleri bilişim araçlarına sahip olma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” alt problemine yönelik sonuç ve tartışma

Araştırmada Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde görev yapan öğrencilerin uzaktan eğitim çalışmalarına yönelik tutum düzeylerinin bilişim araçlarına sahip olma durumuna göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bu durumda öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarında bilişim araçlarına sahip olma durumunun etkili bir faktör olmadığı söylenebilir. Bu sonucun elde edilmesinde öğrencilerin cep telefonları ile uzaktan eğitime katıldıkları ve cep telefonunu bilişim aracı olarak görmedikleri düşünölebilir veya öğrenciler gerek EBA TV gerekse ailelerinin cep telefonları ile uzaktan eğitim imkanından mahrum kalmamış olabileceklerinden böyle bir sonuç elde edilmiş olabilir. Araştırma sonucuna benzer olarak Gündüz (2013) de yaptığı çalışmada kişisel bilgisayara sahip olma değışkeninin öğrencilerin

uzaktan eğitime yönelik algılarını etkilemediğini tespit etmiştir. Benzer şekilde Bahadır (2020) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin kişisel bilgisayar olup olmama durumunun e-öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluklarını etkilemediği saptanmıştır. Alanyazında araştırma sonucundan farklı olarak öğrencilerin sahip olduğu mobil cihazların ve kişisel bilgisayarların; mobil öğrenme tutumlarını etkilediği (Gürkan, 2017), uzaktan eğitime ilişkin tutumlarını olumlu şekilde artırdığı (Barış, 2015) çalışmalar da mevcuttur. Kürtüncü ve Kurt (2020) tarafından Covid-19 salgını döneminde öğrencilerin uzaktan eğitimde yaşadıkları sorunların incelendiği çalışmada ise öğrencilerin uzaktan eğitim için gerekli olan bilgisayara ve internete erişim imkanlarının kısıtlı olması nedeniyle derslere katılımlarında zorluklar yaşadıklarını sonucuna ulaşılmıştır.

5.2. Öneriler

Bu başlık altında araştırma sonuçlarına dayalı ve gelecek araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.2.1. Araştırma sonuçlarına dayalı öneriler

Mevcut çalışma sonucunda öğretmen ve öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının orta düzeyin altında olduğu belirlenmiştir. Öğretmen ve öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutum düzeylerinin iyi/çok iyi seviyeye ulaşması için;

- Uzaktan eğitim, uzaktan eğitimde kullanılan web siteleri ve uygulamalar ile ilgili ayrıntılı bilgi sahibi olmaları sağlanabilir.
- Uzaktan eğitim derslerinin nasıl verimli ve etkin bir şekilde işlenebileceği konusunda destek ve katkı almaları sağlanabilir.
- Fırsat eşitliği içerisinde, geniş katılımlı ve kaliteli ders için ihtiyaç duyulan teknolojik cihazlara ücretsiz/ indirimli bir şekilde erişimleri sağlanabilir.
- Belirli aralıklarla gelişen teknolojilere uyum sağlamak üzere bilgisayar okur yazarlığı ve mobil teknolojiler kullanımına dair eğitimler verilebilir.
- Mesleki dersler için zengin e-içerikler hazırlanarak öğretmen ve öğrencilerin faydalanması sağlanabilir.

- Uzaktan eğitim derslerinin verildiği esnada internette yaşanan bağlantı sorunlarının ve oluşan donmaların önüne geçilmeli bunun için gerekli adımlar atılarak internet alt yapı sistemi güçlendirilmelidir.
- Uzaktan eğitimi planlama sürecinde öğrenci ve öğretmenlerin istek, tercih ve beklentileri göz önüne alınabilir.

Mesleki kıdem yılı 20 ve üzeri olan öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri, teknolojik gelişmelerden haberdar olmaları ve tükenmişlik duygusuna kapılmamaları için uzaktan eğitim yöntemiyle hizmet içi eğitim almaları sağlanabilir ve bilgi eksikliklerini gidermek için etkinlikler düzenlenebilir.

Öğretmenlere belirli zaman aralıklarında hizmet içi eğitim, kurs veya seminerler düzenlenerek Bilişim Teknolojileri kullanma yeterliğini artırıcı faaliyetlerde bulunulabilir.

Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde uygulamalı alan derslerin yoğun olduğu 11 ve 12. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin uygulamalı derslerden mahrum kaldıkları salgın döneminde oluşan öğrenme eksikliklerini için telafi eğitimi planlanmalı ve uygulamaya konulmalıdır.

Bütün düzeylerde öğrencilere okul ve arkadaş ortamından uzak kaldıkları süre boyunca yaşadıkları stres ve yalıtılmışlığın onarımı için psikolojik destek verilmelidir.

Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde atölye ve laboratuvarda işlenmesi gereken uygulamalı alan derslerinin uzaktan eğitimle verilebilmesi için gerekli simülasyon, yazılım ve bilgisayar programlarına öğrenci ve öğretmenlerinin daha kolay erişebilmeleri için destek verilmelidir.

Öğretmen adaylarının üniversitede öğrenim gördükleri süre zarfında uzaktan eğitime yönelik ders almaları ve uzaktan eğitim yaşantısı edinmeleri sağlanmalıdır.

5.2.2. Gelecek araştırmacılara yönelik öneriler

Mevcut çalışma Sakarya ilindeki Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmen ve öğrenim gören öğrenciler ile yapılmıştır. Benzer çalışmaların farklı illerde yapılması karşılaştırma yapılabilmesi için yararlı olacaktır.

Daha kalabalık örneklem gruplarıyla yapılacak çalışmalar genellemeler için bir dayanak oluşturabilir.

Uzaktan eğitime yönelik algı, tutum ve uzaktan eğitimi değerlendirme açısından öğretmen ve öğrencilerden daha kapsamlı veri elde edebilmek amacıyla nitel veya karma yöntem kullanılarak çalışmalar yapılabilir.

Uzaktan eğitim ile verilen meslek derslerinin etkililiğini tespit etmek amacıyla deneysel çalışmalar yapılabilir.

Mesleki eğitim veren farklı düzeyde eğitim kurumlarında araştırma yapılabilir.



KAYNAKLAR

- Ağaoğlu, A. (2020). *Uzaktan eğitimde oyunlaştırma uygulamalarının üniversite öğrencilerinin İngilizce derslerindeki akademik başarı ve motivasyonlarına etkisi* (Yüksek Lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 632014).
- Ağır, F. (2007). *Özel okullarda ve devlet okullarında çalışan ilköğretim öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutumlarının belirlenmesi* (Yüksek Lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 177901).
- Ağır, F., Gür, H. ve Okçu, A. (2008, Mayıs). *Özel okullarda ve devlet okullarında çalışan ilköğretim öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutumlarının belirlenmesi*. The 8th International Educational Technology Conference. Girne, KKTC. http://www.iet-c.net/publication_folder/ietc/ietc2008.pdf
- Ak, M. (2006). *II. Meşrutiyet döneminde mesleki ve teknik eğitim okulları (1908 – 1918)* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No. 210943).
- Akbulut, U. (2003). *Tanzimat'tan Cumhuriyete eğitim*. Türkiye Bilimler Akademisi.
- Akgün, F. (2015, Mayıs). *Uzaktan eğitim öğrencilerinin web tabanlı öğretime yönelik tutumları ve çevrim içi teknolojilere yönelik öz-yeterlik algılarının incelenmesi*. 9th International Computer ve Instructional Technologies Symposium. Afyonkarahisar. <http://www.icits.net/bildiri-kitapciklari/>
- Akhter, N. (2011). Evaluation of educational television programs for distance learning, *The Turkish Online Journal Of Educational Technology*, 10(4). https://www.researchgate.net/publication/296819302_Evaluation_of_educational_tlevision_programs_for_distance_learning
- Akpınar, Y. (2004). Eğitim teknolojisiyle ilgili öğrenmeyi etkileyebilecek bazı etmenlere karşı öğretmen yaklaşımları. *The Turkish Journal Online of Educational Tecnology*, 3(15). <http://www.tojet.net/articles/v3i3/3315.pdf>
- Akpotohwo, F.C., Jaja, A., Wellington-Igonibo S. ve Ogeibiri, C. (2017). Skill development in vocational and technical education for graduates employability in tertiary institutions in bayelsa state, Nigeria, *Higher Education Research*, 2(1), 18-21. <http://sciencepublishinggroup.net/journal/paperinfo?journalid=296&doi=10.11648/j.her.20170201.14>

- Aktaş, M. (2013). *Fen ve teknoloji dersinde web tabanlı uzaktan eğitimin öğrencilerin akademik başarı ve tutumları üzerindeki etkisi* (Yüksek Lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No. 345326).
- Al-Omari, A. (2009). Investigating online learning environments in a web-based math course in Jordan. *International Journal of Education and Development using ICT*, 5(3). <http://ijedict.dec.uwi.edu/viewarticle.php?id=700>.
- Aldemir, B. (2020). *Uzaktan eğitimde keman eğitiminin uygulanabilirliğine yönelik öğretim elemanı ve öğrenci görüşleri (Gazi Üniversitesi örneği)* (Yüksek Lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No. 638108).
- Alea, L. A., Fabrea, M. F., Roldan, R. D. A., ve Farooqi, A. Z. (2020). Teachers' Covid-19 awareness, distance learning education experiences and perceptions towards institutional readiness and challenges. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(6), 127-144. <https://doi.org/10.26803/ijlter.19.6.8>
- Alkan, C., Doğan, H. ve Sezgin, S.İ. (2001). *Mesleki ve teknik eğitimin esasları*, Nobel.
- Alkan, M. (2004). *Osmanlı geçmişi ve bugünün Türkiye'si: İmparatorluktan Cumhuriyete modernleşme ve ulusçuluk sürecinde eğitim*. İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Altıparmak, M., Dürdane Kurt, İ. ve Kapıdere, M. (2011, Şubat). *E-öğrenme ve uzaktan eğitimde açık kaynak kodlu öğrenme yönetim sistemleri*. Akademik Bilişim'11 - XIII. Akademik Bilişim Konferansı. Malatya. www.ab.org.tr/ab11/bildiri/129.doc
- Altuntaş Yılmaz, N. (2020). Yükseköğretim kurumlarında Covid-19 pandemisi sürecinde uygulanan uzaktan eğitim durumu hakkında öğrencilerin tutumlarının araştırılması: Fizyoterapi ve rehabilitasyon bölümü örneği. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 3(1), 15-20. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/neufhsj/issue/55814/751395>
- Amoor, S.S. (2011). *The challenges of vocational and technical education programmes in Nigerian universities*. *Journal of Research on Computing in Education*, 3, 479-495. <https://www.tandfonline.com/toc/ujrt20/43/3?nav=tocList>
- Aras, E. (2019). *Spor eğitimi kurumlarında görev yapan akademik personel ve spor eğitimi gören öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No. 269955).
- Arbuckle, J. L. (2014). Amos (Version 23.0) [Computer Program]. Chicago: IBM SPSS.

- Aslan, S. (2019). *Bilişim teknolojileri alanındaki meslek lisesi öğrencilerinin siber güvenliğe yönelik bilgi düzeylerinin belirlenmesi* (Yüksek Lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No. 555146).
- Ateş, A. ve Altun, E. (2008). Bilgisayar öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 125-145. <http://www.gefad.gazi.edu.tr/en/download/article-file/77108>
- Aydın, İ. E. (2012). Relationship between affective learning, instructor attractiveness and instructor evaluation in videoconference-based distance education courses. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 11(4), 247-252. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ989274.pdf>
- Baek, Y., Zhang, H. ve Yun, S. (2017). Teachers' attitudes toward mobile learning in Korea . *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 16(1), 154-163. <http://www.tojet.net/articles/v16i1/16114.pdf>
- Bahadır, F. (2020). Raylı Sistemler Programı öğrencilerinin e-öğrenmeye hazırbulunuşluklarının incelenmesi: *Refahiye Meslek Yüksekokulu örneği. Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 10(2), 310-317. <http://highereduci.beun.edu.tr/text.php3?id=1950>
- Balaman, F. (2018). Web tabanlı uzaktan eğitim ile geleneksel eğitimin İnternet Programcılığı 2 dersi kapsamında karşılaştırılması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 1173-1200. <https://doi.org/10.15869/itobiad.407953>
- Barış, M. F. (2015). Üniversite öğrencilerinin uzaktan öğretime yönelik tutumlarının incelenmesi: Namık Kemal Üniversitesi örneği. *Sakarya University Journal of Education*, 2, 36-46. <https://doi.org/10.19126/suje.38758>
- Bates, A.W. T. (2005). *Technology, E-learning and Distance Education*. Routledge.
- Bayram, M., Peker, A., Aka, S. ve Vural, M. (2019). Üniversite Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim Dersine Karşı Tutumlarının İncelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 4(3), 330-345. <https://doi.org/10.31680/gaunjss.586113>
- Bayram, H. (2021). Challenges secondary school teachers face during the distance education process, *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 6(12), 613-658. <http://dx.doi.org/10.35826/ijoecc.306>

- Baumgartner, H., ve Homburg, C. (1996). Applications of structural equation modeling in marketing and consumer research: A review. *International journal of Research in Marketing*, 13(2), 139-161. [https://doi.org/10.1016/0167-8116\(95\)00038-0](https://doi.org/10.1016/0167-8116(95)00038-0)
- Begimbetova, K. (2015). *Uzaktan eğitimde öğretim elemanı ve öğrencilerin memnuniyet düzeyi* (Yüksek Lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No. 392807).
- Belcheir, M. J. ve Cucek, M. (2002). *Faculty perceptions of teaching distance education courses*. Research Report 2002. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED480925.pdf>
- Bertiz, Y. (2018). Farklı bilişsel esneklik düzeyine sahip öğrencilerin uzaktan eğitime karşı motivasyon düzeylerinin incelenmesi (Yüksek Lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No. 532709).
- Bilen, T. (2019). *Meslek lisesi öğrencilerinin uzamsal düşüncelerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No. 590266).
- Bin, E., Islam, A., Gu, X., Spector, J.M. ve Wang, F. (2020). A study of Chinese technical and vocational college teachers' adoption and gratification in new technologies. *British Educational Research Association* 51(6), 2359-2375. <https://doi.org/10.1111/bjet.12915>
- Birişçi, S. (2013). Video konferans tabanlı uzaktan eğitime ilişkin öğrenci tutumları ve görüşleri, *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 2(1), 24-40. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jitte/issue/25080/264691>
- Brinkerhoff, J. ve Koroghlanian, C. M. (2005). Student computer skills and attitudes toward Internet-delivered instruction. *Journal of Educational Computing Research*, 32(1), 27-56. <https://doi.org/10.2190%2FAR4T-V3P8-UMMX-AB4L>
- Bozgeyikli, H. (2019). *Mesleki ve teknik eğitimin geleceği*. İlke İlim Kültür Eğitim Vakfı. <https://ilke.org.tr/images/yayin/pdf/meleki-egitimin-gelecegi.pdf>
- Bozkurt, A. (2017). Türkiye’de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 85-124. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/auad/issue/34117/378446>
- Bursa İl Milli Eğitim Müdürlüğü, (2015). Meslek ve Teknik Anadolu Liseleri tanıtım, temel eğitim sonrası kariyer danışmanlığı projesi bülteni.

https://bursa.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_11/11031653_modl_1_teog_kilavu_zu_ktap.pdf

Buyruk, M. (2009). *Ailenin sosyo ekonomik yapısının meslek lisesi öğrencilerinin gelecek beklentisine etkileri (İstanbul ili Bayrampaşa ilçesi İnönü Anadolu Teknik, Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi örneği)* (Yüksek Lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No. 308715).

Büyüköztürk, Ş. (2016). *Veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. ve Kılıç, E. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.

Cabı, E. (2018). Uzaktan eğitim ile bilgisayar okuryazarlığı öğretimi: eğitimden deneyimleri. *Başkent University Journal of Education*, 5(1), 61-68. <http://buje.baskent.edu.tr/index.php/buje/article/view/93>

Cemaloğlu, N., Arslanilay, A., Üstündağ, M., ve Bilasa, P. (2019). Meslek lisesi öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri özyeterlik algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 845-874. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59082/850423>

Chang, S. C. ve Tung, F. C. (2008). An empirical investigation of students' behavioural intentions to use the online learning course websites. *British Journal of Educational Technology*, 39(1), 71–83. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2007.00742.x>

Check, J. ve Schutt, R. K. (2012). *Research methods in education*. Sage.

Cicioğlu, H. (1985). *Türkiye Cumhuriyeti'nde ilk ve ortaöğretimin tarihi gelişimi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.

Cohen, J. 1988. *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. (2nd ed.). Routledge.

Creswell, J. W. (2017). *Eğitim araştırmaları: Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi*. EDAM Eğitim Danışmanlığı ve Araştırmaları.

Çağıltay, K. (2001). Uzaktan eğitim: Başarıya giden yol teknolojiye mi yoksa pedagojiye mi?

https://www.researchgate.net/publication/303405141_Uzaktan_Egitim_Basariya_Giden_Yol_Teknolojiye_mi_Yoksa_Pedagojiye_mi

- Çaklı, K. (2020). *Meslek lisesi 10. sınıf öğrencilerinin alan seçiminin kariyer kararı verme güçlükleri ve algılanan kariyer engelleri açısından incelenmesi (Eskişehir ve Lefkoşa örneği)* (Yüksek Lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No. 641535).
- Çandarlı, D. ve Yüksel, H. G. (2012). Students' perceptions of video-conferencing in the classrooms in higher education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 47, 357-361. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.663>
- Çerezci, E.T. (2010). *Yapısal eşitlik modelleri ve kullanılan uyum iyiliği indekslerinin karşılaştırılması* (Doktora tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No. 268916).
- Çetiner, M. H., Gencel, Ç. ve Erten Y. M. (1999, Kasım). *İnternete dayalı uzaktan eğitim ve çoklu ortam uygulamaları*. V. Türkiye'de İnternet Konferansı. Ankara. <http://inet-tr.org.tr/inetconf5/>
- Çınar, E. (2007). *XIX. Yüzyılda Osmanlı Devleti'nde mesleki ve teknik eğitim* (Yüksek Lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No. 217521).
- Çoban, Ö. (2018). Fatih Projesi eğitimlerinin eğitime yansımaları. MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü. https://yegitek.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_11/06102845_YmYr_Yoban.pdf
- Demir, E., Şen, H. (2009). Cumhuriyet Dönemi mesleki ve teknik eğitim reformları. *Ege Eğitim Dergisi*, 10(2) , 39-58. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/egeefd/issue/4909/67238>
- Demir, Ü. (2019). Meslek yüksekokulu özelinde mesleki eğitime yönelik algıların incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 147-163. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.43815-460207>
- Demirel, Ö. (2012). *Öğretim ilke ve yöntemleri: Öğretme Sanatı*. Pegem Akademi.
- Demirer, M. ve Dal, S. (2020). Güncellenen mesleki ve teknik eğitim programları üzerine eğitim yöneticileri ve meslek dersi öğretmenlerinin görüşleri. *Eğitim Ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori Ve Uygulama*, 11(22), 297-321. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/eibd/issue/57865/774376>
- Demirtaş, Z., Tutkun, Ö. ve Arslan, A. (2017). Mesleki Açık Öğretim Lisesi (MAÖL) öğrencilerinin mesleki eğitime yönelik görüşleri. *PESA Uluslararası Sosyal*

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/pesausad/issue/36306/413513>

- Dick, G. N., Case, T. L. ve Burns, O. M. (2001, Aralık). *Adopting distance education what do the students think?*. International Conferance on Informatics Education & Research (ICIER). New Orleans, USA. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED474103.pdf>
- Durmuş, A. ve Bağcı, H. (2013). Öğretmen adaylarının web tabanlı öğretime yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 2146-9199. http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/25._durmus.pdf
- Dündar, S., Candemir, Ö., Demiray, E., Genç Kumtepe, E., Öztürk, S., Sağlık Terlemez, M. ve Ulutak, İ. (2017). Anadolu Üniversitesi çalışanlarının açık ve uzaktan öğretime ilişkin tutumları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 187-227. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/auad/issue/34247/378495>
- Düşükcan, M. ve Başdaş, O. (2019). Ahilik ilke ve uygulamalarının günümüz Kobi'lerine yansımaları: Elâzığ ili örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(70), 866-881. <https://doi.org/10.17755/esosder.476801>
- Ekşioğlu, S. ve Taşpınar, M. (2014). Mesleki ve Teknik Liselerde uygulanan modüler öğretim programının değerlendirilmesi, *International Journal of Human Sciences*, 11(2), 1203–1223. <http://doi.org/10.14687/ijhs.v11i2.3095>
- Enfiyeci, T. (2019). *Çevrimiçi ortamlarda lisansüstü uzaktan eğitim öğrencilerinin topluluk hissi, motivasyon ve akademik başarısı arasındaki ilişki (Ahmet Yesevi Üniversitesi örneği)* (Yüksek Lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No. 546255).
- Ergin C. (2010). *İkögretim öğretmenlerinin uzaktan eğitime bakış açıları (Van il örneği)* (Yüksek Lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No. 257304).
- Ergüney, M. (2017). Uzaktan eğitimde mobil öğrenme teknolojilerinin rolü, *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(13), 1009-1021. <https://www.ulakbilge.com/makale/pdf/1495391489.pdf>
- Erkul, A. (2014). *Meslek lisesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyi* (Yüksek Lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No. 383903).

- Eşme, İ. (2007, Ocak). *Mesleki ve teknik eğitimin bugünkü durumu ve sorunlar*. T.C. YÖK uluslararası mesleki ve teknik eğitim konferansı. Ankara. <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/uluslararasi-mesleki-ve-teknik-egitim-konferansi.pdf>
- Eygü, H. ve Karaman, S. (2015). Uzaktan eğitim öğrencilerinin memnuniyet algıları üzerine bir araştırma. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 36-59. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kusbd/issue/19375/205547>
- Feyzi, K. (2020). Mesleki eğitimin değerlendirilmesi: Meslek yüksekokulları boyutu. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 975-991. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2020..-587067>
- Field, A. 2013. *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics*. Sage.
- Gillies, Donald. (2008). Student perspectives on video-conferencing in teacher education at a distance. *Distance Education*, 29(1), 107-118. <https://doi.org/10.1080/01587910802004878>
- Goss Sampson, M. (2019). Statistical analysis in JASP: A guide for students. https://gala.gre.ac.uk/id/eprint/25585/7/25585%20GOSS-SAMPSON_Statistical_Analysis_In_JASP_A_Guide_For_Students_%28Pub%29_2019.pdf
- Gök B. (2011). *Uzaktan eğitimde görev alan öğretim elemanlarının uzaktan eğitim algısı* (Yüksek Lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No. 285483).
- Gökkaya, Z. ve Akçiçek, B. (2012). Türkiye'deki uzaktan eğitim ve e-sertifika programlarına çağdaş bir yaklaşım: örnek bir çalışma. *İstanbul Journal of Social Sciences*, 2. <http://www.istjss.org/Makale/57-turkiye>
- Grek, S. ve Landri, P. (2020). Open Call For Papers - Education in Europe and the COVID-19. https://eera-ecer.de/fileadmin/user_upload/Documents/EERJ/EERJ_education_pandemic_call_final-1.pdf
- Güçlü, M. ve Bozgeyikli, H. (2017). Türkiye'de Mesleki Açık Öğretim Liseleri: tarihsel gelişim açısından bir değerlendirme. *Hak İş Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*, 6(14), 139-155. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hakisderg/issue/29571/297651>

- Güler, E. (2010). *Meslek lisesi öğrencilerinin kariyer değerlerine ilişkin algılarının incelenmesi [İstanbul ili Tuzla ilçesi örneği]* (Yüksek Lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No. 249054).
- Güler, İ. (2000). XVIII. Yüzyılda Osmanlı esnaf ve zanaatkârları ve sorunları üzerine gözlemler. *Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1(2). <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/217460>
- Gülnar, B. (2008). Bilgisayar ve internet destekli uzaktan eğitim programlarının tasarım, geliştirme ve değerlendirme aşamaları (SUZEP Örneği). *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 259-273. <http://dergisosyalbil.selcuk.edu.tr/susbed/article/view/416/398>
- Gündüz, A. B. (2013). *Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algısı* (Yüksek Lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No. 353100).
- Gür Erdoğan, D., Demirtaş, Z. ve Özalan, S. (2020). Teknik öğretmenlerin gözünden mesleki eğitimde karşılaşılan sorunların incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(3), 44-57. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/omuefd/issue/53756/722859>
- Gürkan, F. (2017). *Açık ve uzaktan eğitimde öğrenim gören öğrencilerin mobil öğrenmeye yönelik tutumlarının incelenmesi* (Yüksek Lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No. 490642).
- Gürol, A. ve Yavuzalp, N. (2009). Mesleki eğitim okullarında bilişim teknolojileri bölümü öğrencilerinin teknolojiyi kullanma durumları. *Education Sciences*, 4(4), 1274-1285. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/nwsaedu/issue/19826/212391>
- Güvemli, O. (1998). *Türk Devletleri Muhasebe Tarihi* (Cilt 2). Avcıol.
- Güzel, N. S. (2010). Web tabanlı uzaktan eğitim sisteminde öğretim gören yükseköğretim öğrencilerinin yönetim sürecini algılamaları (Yüksek Lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No. 264078).
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R., L., ve Black, W. C. (1998). *Multivariate data analysis (Fifth edition)*. Prentice-Hall.
- Hali, S. ve Rencüzoğulları, S. (2017). İslamiyet öncesi dönemde Türklerde eğitim. 21. *Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(17). <https://dergipark.org.tr/tr/pub/egitimvetoplum/issue/35909/402840>

- Harvey, D., Greer, D., Basham, J., ve Hu, B. (2014). From the student perspective: Experiences of middle and high school students in online learning. *American Journal of Distance Education*, 28(1), 14-26. <https://doi.org/10.1080/08923647.2014.868739>
- Horzum, M. (2003). *Öğretim elemanlarının internet destekli eğitime yönelik düşünceleri (Sakarya üniversitesi örneği)* (Yüksek Lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No. 136842).
- Horzum, M., Albayrak, E. ve Ayvaz, A. (2012). Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitimde uzaktan eğitime yönelik inançları. *Ege Eğitim Dergisi*, 13(1), 55-72. <https://dergipark.org.tr/pub/egeefd/issue/4904/67214>
- Hu, L. T., ve Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- IBM Corp. Released (2016). IBM SPSS Statistics for Windows, Version 24.0. Armonk, NY: IBM Corp.
- Işık, A. H., Karacı, A., Özkaraca, O. ve Biroğul, S. (2010). Web tabanlı eş zamanlı (senkron) uzaktan eğitim sistemlerinin karşılaştırmalı analizi. *Akademik Bilişim*, 10-12. <https://ab.org.tr/ab10/bildiri/178.doc>
- İleri, Ü. (2019). Anadolu Selçuklu'dan Osmanlı'ya esnaf örgütlenmeleri. *Hak İş Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*, 8(21), 201-220. <https://doi.org/10.31199/hakisderg.570656>
- İngeç, Ş. (2015). Investigation of students' attitudes towards e-learning in terms of different variables- a case study in a technical and vocational high school girls. *Academic Journals*, 10 (1) 81-91, <https://doi.org/10.5897/ERR2014.1980>
- İşman, A. (2011). *Uzaktan eğitim*. Pegem Akademi.
- İşman, A. (2015). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. Pegem Akademi.
- Jabeen, S. S. ve Thomas, A. J. (2015, Ekim). *Effectiveness of online language learning*. Proceedings of the World Congress on Engineering and Computer Science. San Francisco, USA. http://www.iaeng.org/publication/WCECS2015/WCECS2015_pp297-301.pdf
- Jacob, M. ve Solga, H. (2015). Germany's vocational education and training system in transformation: changes in the participation of low- and high-achieving youth over

time, *European Sociological Review*, 31(2), 161-171.
<https://doi.org/10.1093/esr/jcv016>

Jöreskog, K. G., ve Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the simplis command language*. Scientific Software International.

Kaleli Yılmaz, G. ve Güven, B. (2015). Öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik algılarının metaforlar yoluyla belirlenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 6(2), 299-322.
<https://doi.org/10.16949/turcomat.75936>

Karaoğlu, A. (2008). *İlköğretim bilgisayar derslerinde web tabanlı eğitimin öğrenci başarı düzeyine etkisi* (Yüksek Lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No. 215943).

Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Akademik.

Kaya F. (2020). *Yükseköğretimde Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi dersinin uzaktan eğitim yoluyla verilmesine ilişkin öğrenci görüşleri (Kastamonu Üniversitesi örneği)* (Yüksek Lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No. 646698).

Kaya, O. (2019). *Meslek lisesi öğretmen ve öğrencilerinin eğitim bilişim ağına ilişkin görüşleri* (Yüksek Lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No. 593098).

Kaya, Z. (2002). *Uzaktan eğitim*. Pegama.

Kaysi, F. (2020). Mesleki yeterlik algıları ölçeğinin geliştirilmesi ve uygulaması. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD)*, 4(1), 29-48. <https://doi.org/10.32960/uead.693885>

Keller, C., ve Cernerud, L. (2002) Students' perceptions of e- learning in university education. *Journal of Educational Media*, 27(1-2), 55-67.
<https://doi.org/10.1080/1358165020270105>

Keskin Kızıltepe, S., ve Kurtgöz, A. (2020). Hemşirelik Öğrencilerinin Covid-19 Pandemisi Sürecinde Aldıkları Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum ve Görüşlerinin Belirlenmesi. *Journal of International Social Research*, 13(74). <https://doi.org/10.17719/jisr.11213>

Khan, B. (2005). *Managing e-learning strategies: Design, delivery, implementation and evaluation*, Information Science.

- Kılıç, Y. ve Yılmaz, E. (2018). Mesleki eğitimin önemine ilişkin bir durum çalışması. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 1-16. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/egitim/issue/34125/394421>
- Kılınç, M. (2012). Türkiye’de mesleki teknik eğitimi şekillendiren eğitim kurumlarından, ahilik, gedik, lonca, enderun mektebinin tarihsel gelişimleri, *E-journal of New World Sciences Academy*, 7(4). <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/112081>
- Kim, H-Y. (2013). Statistical notes for clinical researchers: Assessing normal distribution (2) using skewness and kurtosis. *Restorative Dentistry and Endodontics*, 38, 52–54. <https://doi.org/10.5395/rde.2013.38.1.52>
- Kırmacı, Ö. ve Acar, S. (2018). Kampüs öğrencilerinin eşzamanlı uzaktan eğitimde karşılaştıkları sorunlar. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(3), 276-291. <https://doi.org/10.17244/eku.378138>
- Kışla, T. (2005). *Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları* (Yüksek Lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No. 162473).
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling (3rd ed.)*. Guilford.
- Kocayiğit, A. ve Uşun, S. (2020). Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları (Burdur ili örneği). *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 8(23), 285-299. <https://doi.org/10.33692/avrasyad.662503>
- Koçer, H. A. (1991). *Türkiye’de modern eğitimin doğuşu ve gelişimi (1773-1923)*. MEB.
- Kumru, M. ve Demirtaş, Z. (2015). İşletmelerde beceri eğitimine (staja) giden meslek lisesi çocuk gelişimi öğrencilerinin staja ilişkin görüşleri. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal, Uluslararası Katılımlı 3. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongre Kitabı*, <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hsbfd/issue/7893/103907>
- Kuşkonmaz, H. (2011). *İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin mobil öğrenmeye yönelik algı düzeylerinin belirlenmesi* (Yüksek Lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No. 292792).
- Kürtüncü, M. ve Kurt, A. (2020). Covid-19 pandemisi döneminde hemşirelik öğrencilerinin uzaktan eğitim konusunda yaşadıkları sorunlar. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi*

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/asead/issue/54658/725503>

Leney, T. ve Green, A. (2002). Achieving the Lisbon goal: The contribution of VET. *European Journal of Education*, 40(3), 261-278. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2005.00225.x>

Malkoç, E. (2016). *Ahilik sistemi örgütlenme yapısının günümüz Türkiye esnaf ve sanatkarları konfederasyonu ile karşılaştırılması* (Yüksek Lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No. 442954).

Maushak, N. J. ve Ellis, K. A. (2003). Attitudes of graduate students toward mixed medium distance education. *The Quarterly Review of Distance Education*, 4(2). <https://www.learntechlib.org/p/95284/>

MEB (1973). Milli Eğitim Temel Kanunu. <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>

MEB (2005). *Mesleki ve teknik eğitimin tarihçesi*. MEB Devlet Kitapları Müdürlüğü.

MEB (2013). Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=18812&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>

MEB (2018). Türkiye’de mesleki ve teknik eğitimin görünümü. Eğitim analiz ve değerlendirme raporları serisi No 1. https://mtegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_11/12134429_No1_Turkiyede_Mesleki_ve_Teknik_Egitimin_Gorunumu.pdf

MEB (2019). *Geçmişten günümüze fotoğraflarla meslekî ve teknik eğitim*. Millî Eğitim Bakanlığı eğitim analiz ve değerlendirme raporları serisi, No: 5. http://mtegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_05/30125511_30093130_mesleki_teknik_egitim_kitap.pdf

MEB (2020a). Sayılarla uzaktan eğitim. <http://yegitek.meb.gov.tr/www/sayilarla-uzaktan-egitim/icerik/3149>

MEB (2020b, 4 Eylül). *Milli Eğitim İstatistikleri* (Örgün Eğitim 2019/2020) https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_09/04144846_2019-2020_Ozet_Tablolar.xlsx

- MEB (t.y.). *Okul türleri ve programlar*.
<https://meslegimhayatim.meb.gov.tr/hakkimizda/okul-turleri-programlar>
- Midkiff, S. F. ve DaSilva, L. A. (2000, Ağustos). *Leveraging the web for synchronous versus asynchronous distance learning*. International Conference on Engineering Education. Taipei, Taiwan. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.5.3925>
- Moçoşoğlu, B. ve Kaya, A. (2020). Koronavirüs hastalığı (Covid-19) sebebiyle uygulanan uzaktan eğitime yönelik öğretmen tutumlarının incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 2(1), 15-43.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/ksued/issue/59531/800151>
- Mokoena, S. (2017). Student teachers' experiences of teaching practice at open and distance learning institution in South Africa. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 18(2), 122-133. <https://doi.org/10.17718/tojde.306564>
- Moore, M. G. ve Kearsley, G. (2011). *Distance education: a systems view*. Publishing Company.
- Morkoç, D. ve Doğan, M. (2014). Meslek yüksekokulu mezunu çalışanların mesleki eğitime yönelik görüşleri: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi örneği. *Ejovoc (Electronic Journal of Vocational Colleges)*, 4(4), 112-121.
<https://doi.org/10.17339/ejovoc.66071>
- Morkoç, D.K. ve Doğan, M. (2014). Meslek yüksekokulu mezunu çalışanların mesleki eğitime yönelik görüşleri: Çanakkale Onsekiz Mart üniversitesi örneği. *Electronic Journal of Vocational Colleges*, 4(4), 112-121. <https://doi.org/10.17339/ejovoc.66071>
- Muğan Ertuğral, S. (2018). Beşeri sermaye oluşumunda mesleki eğitimin önemi. *International Journal of Entrepreneurship and Management Inquiries*, 2(3), 49-63.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijemi/issue/39142/452474>
- Muladi, M., Wibawa, A. P. ve Moses, K. M. (2017, Ekim). *A study of the impact of cooperation between vocational high school and industries in Malang City*. Journal of Physics: Conference Series, Volume 1028, 2nd International Conference on Statistics, Mathematics, Teaching and Research. Makassar, Indonesia.
<https://doi.org/10.1088/1742-6596/1028/1/012077>

- Niittylahti, S., Annala, J. ve Mäkinen, M. (2021). Student engagement profiles in vocational education and training: a longitudinal study, *Journal of Vocational Education ve Training*. <https://doi.org/10.1080/13636820.2021.1879902>
- Ojo, D.O. ve Olakulihin, F.K. (2006). Attitudes and perceptions of students to open and distance learning in Nigeria, *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 7(1), 1-10. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v7i1.313>
- Özbay, Ö. (2015). Dünyada ve Türkiye’de uzaktan eğitimin güncel durumu, *The Journal of International Educational Sciences*, 2(5), 376-394. <https://inesjournal.com/DergiTamDetay.aspx?ID=174>
- Özbudun, F. (2010). *Web tabanlı uzaktan eğitimin mesleki ve teknik eğitimde kullanımı üzerine bir araştırma* (Yüksek Lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No. 268587).
- Özdamar, K. (2013). *Paket programları ile istatistiksel veri analizi (Cilt: 2)*. Nisan Kitapevi.
- Özer B. (2011). *Uzaktan eğitim programlarının öğrenci ve öğretim üyesi görüşleri açısından değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No. 304286).
- Özer, M. (2020a). Türkiye’de mesleki eğitimde paradigma değişimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(2), 357-384. <https://doi.org/10.17152/gefad.752523>
- Özer, M. (2020b). The contribution of the strengthened capacity of vocational education and training system in Turkey to the fight against Covid-19. *Yükseköğretim Dergisi*, 10(2), 134-140. <https://doi.org/10.2399/yod.20.726951>
- Özer, M., ve Perc, M. (2020). Dreams and realities of school tracking and vocational education. *Palgrave Communications*, 6, 34. <https://doi.org/10.1057/s41599-020-0409-4>
- Özgen, K., Obay M. ve Bindak, R. (2009). Ortaöğretim matematik öğretmen adaylarının bilgisayar ve bilgisayar destekli eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi, *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 12-24. <https://www.researchgate.net/publication/326973335>
- Özgüven, E. (1987). Ülkemizin üst düzey teknisyen ihtiyacı ve eğitimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7835/103161>

- Özköse, H., Arı, S. ve Çakır, Ö. (2013, Nisan). *Uzaktan eğitim süreci için swot analizi*. International Conference On Innovation and Challenges In Education 2013 (CICE 2013). Kütahya.
https://www.researchgate.net/publication/308983166_Uzaktan_Egitim_Sureci_icin_SWOT_Analizi
- Özköse, K. (2011). Ahilikte ahlak ve meslek eğitimi. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 15(2), 5-19. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cuifd/issue/4288/254961>
- Özmen, A. ve Ediz İ. G. (2002, Nisan). *Uzaktan eğitim ve Dumlupınar Üniversitesi Modeli*. Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu. Eskişehir.
http://aof20.anadolu.edu.tr/bildiriler/Ahmet_Ozmen.doc
- Özsoy İlhan, F. (2010). *Mesleki ve teknik eğitimde uzaktan eğitim ile geleneksel eğitimin karşılaştırılması* (Yüksek Lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No. 269955).
- Özyürek, A., Begde, Z., Yavuz, N. ve Özkan, İ. (2016). Uzaktan eğitim uygulamasının öğrenci bakış açısına göre değerlendirilmesi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 595-605.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/joiss/issue/30780/323661>
- Petretto, D. R., Masala, I. ve Masala, C. (2020). Special educational needs, distance learning, inclusion and COVID-19. *Education Sciences*, 10(6), 154.
<https://doi.org/10.3390/educsci10060154>
- Poellhuber, B., Anderson, T. ve Roy, N. (2011). Distance students' readiness for social media and collaboration. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 12(6), 102-125. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v12i6.1018>
- Polat, Ş. (2018). Meslek lisesi öğrencilerinin kişisel ve mesleki yetkinlik düzeylerine ilişkin görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 1202-1217.
<https://doi.org/10.29299/kefad.2018.19.02.003>
- Rifma, R., Rusdinal, R. ve Meizatri, R. (2018). Vocational high school culture, *Journal of Educational and Learning Studies*, 1(1). <https://doi.org/10.32698/0192>
- Rovai A. P., M. K. Ponton, M. J. Wighting ve J. D. Baker. (2007). A comparative analysis of student motivation in traditional and e-learning courses. *International JI. On on E-Learning*, 6, 413-432.

https://www.researchgate.net/publication/255567119_A_Comparative_Analysis_of_Student_Motivation_in_Traditional_Classroom_and_E-Learning_Courses

- Sakaoğlu, N. (2003). *Osmanlı'dan günümüze eğitim tarihi*. İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Sarıbıyık, M. (2013). Meslek yüksekokullarında nitelikli işgücü yetiştirmek için 3+1 eğitim modeli. *APJES-Academic Platform Journal of Engineering and Science*, 1(1), 39-41. <https://doi.org/10.5505/apjes.2013.32042>
- Sertel, N. (1993). *Genel olarak ve Türkiye açısından istihdam ve gelişme*. İstanbul Üniversitesi.
- Sever, Y., Yirci, R. ve Kocabaş, İ. (2019). Mesleki ve teknik ortaöğretim yönetici ve öğretmenlerinin mesleki eğitimde özelleştirmeye ilişkin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17(1), 56-80. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/46309/517408>
- Sezer, S. (2020). *Atatürk ilkeleri ve inkılap tarihi dersinin uzaktan eğitim yoluyla verilmesi konusunda öğrenciler ve öğretim elemanları ne düşünüyor? Tek durumlu bir örnek olay çalışması* (Yüksek Lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No. 612422).
- Sezgin, İ. (2009). *Mesleki ve teknik eğitimde program geliştirme*. Nobel.
- Shin-ye, K., Taeyong, A. ve Nadya, F. (2016). Family influence on Korean students' career decisions: A Social Cognitive Perspective, 24(3). doi.org/10.1177/1069072715599403
- Sığın, S. (2020) *Atatürk ilkeleri ve inkılap tarihi dersinin uzaktan eğitim yoluyla verilmesi konusunda öğrenciler ve öğretim elemanları ne düşünüyor? Tek durumlu bir örnek olay çalışması* (Yüksek Lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No. 612422).
- Smidt, E., Bunk J., McGrory B., Li, R. ve Gatenby, T. (2014). Student Attitudes about Distance Education:Focusing on Context and Effective Practices. *The IAFOR Journal of Education*, 2(1), 40-64. https://digitalcommons.wcupa.edu/langcult_facpub/9/
- Şimşek, A., İskenderoğlu, T. ve İskenderoğlu, M. (2010). Investigating preservice computer teachers' attitudes towards distance education. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 324–328. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.158>

- Sipahi, K.B. (2019). *Mesleki açık öğretim lisesi öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik algıladıkları engeller ile tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No. 538965).
- Song, Q. (2021). Research on the teaching reform of tourism vocational education based on the idea of "integration of teaching and doing" taking the handicraft course of batik dyeing as an example, *Journal of Contemporary Educational Research*, 5(1). <https://doi.org/10.26689/jcer.v5i1.1816>
- Süer, İ., Kaya, Z., Bülbül, H. İ., Karaçanta, H., Koç, Z. ve Çetin, Ş. (2005). Gazi Üniversitesi'nin uzaktan eğitim potansiyeli. *The Turkish Online Journal Of Educational Technology*. 4(1), 107-113. <http://www.tojet.net/articles/v4i1/4114.pdf>
- Şekerci, R. ve Karataş, S. (2020). Öğretmen liderliği eğitim programına katılan yaygın eğitim kurumları usta öğretici ve öğretmenlerinin program hakkındaki görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (53), 317-335. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.539751>
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Nobel.
- Tekin, O. (2007). *Uzaktan eğitim yöntemi ile verilen hizmet-içi eğitim programının öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ve tutumlarına etkisi – Muğla ili örneğinde* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No. 214292).
- Temel, H. (2007). *Ahilik teşkilatının halkın eğitimi ve öğretimindeki rolü* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No. 331862).
- TESK. (2019, 26 Kasım). *Mesleki Eğitim*. <https://www.tesk.org.tr/view/menu/goster.php?Guid=b70d9370-101c-11ea-9eaf-000c29b32a85>
- Thode, H. C. (2002). *Testing for normality*. Marcel Dekker.
- Tırnovalı, A. (2012). *Uzaktan eğitimde internet tabanlı eğitim programlarının temel boyutlarına yönelik öğrenci ve öğretim elemanlarının görüşleri ve öneriler* (Yüksek Lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No. 327411).
- Tosun, T. (2010). *Tanzimat'tan günümüze Türkiye'de mesleki ve teknik eğitim politikaları* (Yüksek Lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No. 263770).
- Turan, K. (1992). *Mesleki teknik eğitimin gelişmesi ve Mehmet Rüştü Uzel*. MEB.

- TÜİK, (2020). Hanehalkı Bilişim Teknolojileri (BT) Kullanım Araştırması. [https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-\(BT\)-Kullanim-Arastirmasi-2020-33679](https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-(BT)-Kullanim-Arastirmasi-2020-33679)
- TÜİK, (2021). İl Bazında Gayrisafi Yurt İçi Hasıla, 2019. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Gross-Domestic-Product-by-Provinces-2019-33663>
- Ural, O. (2007). Attitudes of graduate students toward distance education, educational technologies and independent learning. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 8(4), 34-43. <https://eric.ed.gov/?id=ED499340>
- Uslusoy, B. (2017). *Uzaktan eğitime yönelik öğrenci tutumları üzerine karşılaştırmalı bir çalışma: ABD/Türkiye örneği* (Yüksek Lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No. 453008).
- Uşun, S. (2006). *Uzaktan eğitim*. Nobel.
- Ülkü, S. (2018). *İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları* (Yüksek Lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No. 502435).
- Ünlü, D. (2016). Mesleki eğitimin tarihi süreci. *Giresun Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 2(4), 89-98. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/guiibd/issue/51745/671999>
- Vladislavovich, S.V, Alexandrovna, L.E. ve Konstantinovna, P.V. (2014). Language competence in a puzzle of modern Russian vocational education, *International Education Studies*, 7(12). <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v7n12p37>
- Willhelm, W. J. (2003). Teaching communications online using the master teacher model. *Delta Pi Epsilon Journal*, 45(1). 34-47. <https://www.learntechlib.org/p/97452/>
- World Health Organization, (2020). WHO Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID-19. <https://www.who.int/dg/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-March-2020>
- Yalçınkaya, S. (2006). *Web tabanlı uzaktan eğitim sistemi ve Çukurova Üniversitesi öğretim elemanlarının yatkınlıkları* (Yüksek Lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No. 206679).

- Yalman, M. ve Kutluca, T. (2013). Matematik öğretmeni adaylarının bölüm dersleri için kullanılan uzaktan eğitim sistemi hakkındaki yaklaşımları, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 197-208. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/zgefd/issue/47941/606527>
- Yavuz, R. (2016). *Eğitim fakültesi 1. sınıf öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin tutumları ile İngilizce dersine ilişkin tutumları arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No. 446048).
- Yazıcı, N. (1996). Lonca sisteminin işsizlik sigortasıyla ilgisi üzerine bazı düşünceler. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 35(1). https://doi.org/10.1501/Ilhfak_00000000853
- Yekta, M. (2004). *Çoklu Ortam Araçları Kullanılmış Web Tabanlı Uzaktan Mesleki Teknik Eğitimin Geleneksel Mesleki Teknik Eğitime Göre Öğrenci Başarısına Etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No. 190379).
- Yenal, A. Ç. (2009). *Uzaktan eğitim* (Yüksek Lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No. 241846).
- Yenilmez, K., Turgut, M. ve Balbağ, M. (2017). Öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 91-107. <https://doi.org/10.17556/erziefd.305902>
- Yıldırım, K. ve Şahin, L. (2015). Osmanlı'dan günümüze mesleki eğitimin gelişimi. *Çalışma ve Toplum*, 1(44), 77-112. <https://www.calismatoplum.org/makale/osmanlidan-gunumuze-mesleki-egitimin-gelisimi>
- Yıldırım, S. ve Kaban, A. (2010). Attitudes of pre-service teachers about computer supported education. *Journal of Human Sciences*, 7(2), 158-168. <https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/1102>
- Yıldız, E. (2016). *Çevrimiçi ortamlarda uzaktan eğitim öğrencilerinin topluluk hissi, akademik başarı ve katılımları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No. 456604).
- Yıldız, S. (2016). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumları. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 301-329. <https://doi.org/10.11616/basbed.vi.455852>

- Yılmaz, Ö. ve Özkan, B. (2014). Uzaktan eğitim BÖTE öğrencilerin uzaktan eğitim ile ilgili görüşlerinin incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 85-94.
<https://hayefjournal.org/tr/uzaktan-egitim-bote-ogrencilerin-uzaktan-egitim-ile-ilgili-goruslerinin-incelenmesi-16481>
- Yorgancı, S. (2014). Web tabanlı uzaktan eğitim yönteminin öğrencilerin matematik başarılarına etkileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 1401-1420.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/22598/241409>
- Yörük, S., Dikici, A., Uysal, A. (2002). Bilgi Toplumu ve Türkiye’de mesleki eğitim. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 299-312,
<http://web.firat.edu.tr/sosyalbil/dergi/arsiv/cilt12/sayi2/299-312.pdf>
- Yurdakul, B. (2005). *Uzaktan öğretim*. (Ö. Demirel, Ed.) Eğitimde yeni yönelimler, PegemA.

EKLER

Ek 1. Öğrenci Kişisel Bilgi Formu

Cinsiyetiniz : Kadın () Erkek ()

Sınıf düzeyiniz : 9 () 10 () 11 () 12 ()

Alanınız :

- a) Bilişim Tek. () b) Elektrik-Elektronik Tek. () c) Makine Tek. ()
d) Metal Tek. () e) Mobilya Tek. () f) İnşaat Tek. ()
g) Muhasebe ve Fin. () h) Grafik ve Fotoğraf () i) Çocuk Gelişimi ()
j) Yiyecek-İçecek Hiz. () k) Kimya Tek. () l) Diğer ()

Bilişim Teknolojilerini Kullanma yeterliliğiniz:

- a) Çok İyi () b) İyi () c) Orta () d) Kötü () e) Çok Kötü ()

Daha önce uzaktan eğitim tecrübeniz oldu mu? :

- a) Evet () b) Hayır () c) Kısmen ()

Uzaktan eğitim sistemine erişimde internet bağlantısı kopma sorunu yaşıyor musunuz ?:

- a) Evet () b) Hayır () c) Kısmen ()

Uzaktan eğitim sistemine erişimde yeterli bilişim teknolojileri (bilgisayar, tablet, telefon, aksesuar vb.) araçlarına sahip misiniz? :

- a) Evet () b) Hayır () c) Kısmen ()

Ailenizi gelir durumu hangi aralıktadır?

- a) 2500 TL ve altı () b) 2500 TL – 5000 TL ()
c) 5000 TL – 7500 TL () d) 7500 TL ve üstü ()

Ek 2. Öğretmen Kişisel Bilgi Formu

Cinsiyetiniz : Kadın () Erkek ()

Öğrenim Durumunuz : Lisans () Lisansüstü ()

Branşınız : a) Meslek dersi öğretmeni ()
b) Kültür dersi öğretmeni ()

Mesleki Kıdeminiz (yıl olarak) :

a) 0-5 () b) 6-10 () c) 11-15 () d) 16-20 () e) 20 ve üzeri ()

Bilişim Teknolojilerini Kullanma yeterliliğiniz:

a) Çok İyi () b) İyi () c) Orta () d) Kötü () e) Çok Kötü ()

Daha önce uzaktan eğitim tecrübeniz oldu mu? :

a) Evet () b) Hayır () c) Kısmen ()

Uzaktan eğitim sistemine erişimde internet bağlantısı kopma sorunu yaşıyor musunuz? :

a) Evet () b) Hayır () c) Kısmen ()

Uzaktan eğitim sistemine erişimde yeterli bilişim teknolojileri (bilgisayar, tablet, telefon, aksesuar vb.) araçlarına sahip misiniz? :

a) Evet () b) Hayır () c) Kısmen ()

Ek 3. Uzaktan eğitim tutum ölçeği

Uzaktan eğitim hakkında ne düşünüyorsunuz?	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Uzaktan eğitimle bireylerin başarı süreçleri daha kolay takip edilir.					
2. Uzaktan eğitimde zaman ve mekân kısıtlaması olmaması eğitimin sürekliliğini sağlar.					
3. Uzaktan eğitim, istenildiği kadar tekrar edebilme esnekliği sağlar.					
4. Yüz yüze eğitim, uzaktan eğitimden daha yararlıdır.					
5. Uzaktan eğitim işitsel, görsel tasarımlar ve teknoloji yoluyla etkili öğrenmeyi sağlar.					
6. Uzaktan eğitimde, eğitim ortamının kontrolü sağlıklı bir şekilde yapılamaz.					
7. Uzaktan eğitim ile fırsat eşitliği sağlanır.					
8. Uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme sonucunun hemen alınması öğrenci motivasyonu artırır.					
9. Uzaktan eğitimle öğrenme anti-sosyaldır.					
10. Uzaktan eğitimde bilgi birikimlerinin internet ortamında paylaşılması sebebiyle bilgiye erişim hızlıdır.					
11. Uzaktan eğitim ile öğrenme, yüz yüze eğitimle öğrenmeye göre daha zevklidir.					
12. Uzaktan eğitim ilgi çekici değildir.					
13. Uzaktan eğitim, yüz yüze eğitimden daha etkilidir.					
14. Uzaktan eğitim uygulamalarından nitelikli sonuçlar elde edilir.					
15. Eğitimin en iyi şekilde gerçekleşmesi için yüz yüze etkileşim gereklidir.					
16. Uzaktan eğitim özdeğerlendirme becerilerini geliştirir.					
17. Uzaktan eğitim büyük bir güce sahiptir.					
18. Uzaktan eğitim uygulamalarının sonuçları etkili değildir.					
19. Uzaktan eğitim, örgün eğitim uygulamalarında ortaya çıkan birçok problemin çözümünde etkilidir.					
20. Uzaktan eğitim, ülkemizde sağlıklı bir şekilde uygulanamaz.					
21. Uzaktan eğitimle herkes kendi düzeyinde eğitim alabilir.					

Ek 4. Etik onay belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 09/11/2020-E.10210



T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Kurulu



Sayı :61923333/050.99/
Konu :28/08 Tanju DEMİR

Sayın Tanju DEMİR

İlgi : Tanju DEMİR 22/10/2020 tarihli ve 0 sayılı yazı

Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığının 04.11.2020 tarihli ve 28 sayılı toplantısında alınan "08" nolu karar örneği ekte sunulmuştur.
Bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. Abdulvahit İMAMOĞLU
Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu
Başkanı V.

8. Tanju DEMİR'in " Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri Öğretmen ve Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim Çalışmalarına Yönelik Tutum Düzeyleri Üzerine Bir Çalışma " başlıklı çalışması görüşmeye açıldı.

Yapılan görüşmeler sonunda Tanju DEMİR'in " Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri Öğretmen ve Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim Çalışmalarına Yönelik Tutum Düzeyleri Üzerine Bir Çalışma " başlıklı çalışmasının Etik açıdan uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

Evrakı Doğrulamak İçin : <http://193.140.253.232/envision.Sorgula/BelgeDogrulama.aspx?V=BESNB5023>

Etik Kurulu Esentepe Kampüsü 54187 Serdivan SAKARYA / KEP Adresi:
sakaryauniversitesi@hs01.kep.tr
Tel:0264 295 50 00 Faks:0264 295 50 31
E-Posta :ozelkalem@sakarya.edu.tr Elektronik Ağ :www.sakarya.edu.tr



Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Ek 5. Araştırma izni



T.C.
SAKARYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 74060378-44-E.17700386
Konu: Araştırma İzni (Tanju DEMİR)

04/12/2020

VALİLİK MAKAMINA

Sakarya Üniversitesi Rektörlüğü, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü Eğitimi Bilimleri EABD Eğitim Programları ve öğretimi Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Tanju DEMİR'in "Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri Öğretmen ve öğrencilerinin uzaktan eğitim Çalışmalarına Yönelik Tutum Düzeyleri Üzerine Bir Çalışma" konulu anket çalışmasını Müdürlüğümüze bağlı ek'te isimleri yazılı okullarda uygulamak istediklerini 16.11.2020 tarihli ve 10352 sayıları ile bildirilmiştir.

Söz konusu anket çalışmasının, Müdürlüğümüze bağlı ek'te isimleri yazılı okullarda yapılması, yasal gerekliliğin ilgili Okul Müdürlüklerince yerine getirmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ergüven ASLAN
İl Millî Eğitim Müdür V.

OLUR
04/12/2020

Murat KARASU
Vali Yardımcısı

Ek: Anket Örneği (19 Sayfa)

Resmî Daireler Kampüsü
B Blok 54290 Adapazarı / SAKARYA
[http:// www.meb.gov.tr](http://www.meb.gov.tr) - Sosyal-Kültürel-Sportif Faaliyetler

Ayrıntılı bilgi için: Arzu AKINCI 1238
Tel: 0 264 251 36 14 - 15 - 16
Faks: 0 264 251 36 04

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden f9e4-b7fd-31ea-abc1-27cc kodu ile teyit edilebilir.