

Araştırma Makalesi

**Alındı:** 5 Mayıs 2021 **Düzeltildi:** 16 Kasım 2021 **Kabul Edildi:** 22 Kasım 2021 **Yayımlandı:** 15 Aralık 2021

**Kaynakça Bilgisi:** Kaplan, E., Kul, H. H., Bektaş, O. ve Öner-Armağan, F. (2021). Sekizinci sınıf velilerinin uzaktan eğitim sürecine yönelik tutumları: Kayseri ili örneği. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 251-277. DOI: 10.47479/ihead.933142

**Citation Information:** Kaplan, E., Kul, H. H., Bektaş, O. ve Öner-Armağan, F. (2021). Sekizinci sınıf velilerinin uzaktan eğitim sürecine yönelik tutumları: Kayseri ili örneği. *Ihlara Journal of Educational Research*, 6(2), 251-277. DOI: 10.47479/ihead.933142

## SEKİZİNCİ SINIF VELİLERİNİN UZAKTAN EĞİTİM SÜRECİNE YÖNELİK TUTUMLARI: KAYSERİ İLİ ÖRNEĞİ

Ebru KAPLAN<sup>1</sup> , Hasan Hüseyin KUL<sup>2</sup> , Oktay BEKTAŞ<sup>3</sup> , Fulya ÖNER ARMAĞAN<sup>4</sup> 

 <https://doi.org/10.47479/ihead.933142>

### Öz

Bu çalışmada Covid-19 pandemi sürecinde Türkiye'de gerçekleştirilen uzaktan eğitim faaliyetlerine ilişkin sekizinci sınıf öğrenci velilerinin tutumlarının belirlenmesi hedeflenmiştir. Çalışma nicel araştırma yönteminin bir deseni olan tarama ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın ulaşılabilir evrenini 2020-2021 eğitim öğretim yılında Kayseri'de sekizinci sınıfa devam eden öğrencilerin velileri oluşturmuştur. Hedef evrenini ise Kayseri merkez Melikgazi ilçesindeki sekizinci sınıf öğrencilerin velileri oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini ise basit seçkisiz örnekleme ile belirlenen 140 sekizinci sınıf öğrenci velisi oluşturmaktadır. Kışla (2016) tarafından öğretmen adayları için geliştirilen ve 0,89 güvenirlik katsayısına sahip olan "Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği" velilere göre uyarlanmış ve veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Ölçek, fen eğitimi alandaki iki uzmanın geribildirimleri doğrultusunda son şeklini almıştır. Ölçeğin güvenirlik katsayısı 0,93 olarak tespit edilmiştir. Bu aşamadan sonra ölçeğin yapı geçerliği için açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan faktör analizleri neticesinde 18 maddelik tek faktörlü ölçek elde edilmiştir. Ölçek son hali ile velilere uygulandıktan sonra elde edilen veriler analize tabi tutulmuştur. Verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiş ve bu sebeple parametrik testler kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre ebeveynlerin uzaktan eğitime yönelik tutum düzeylerinin düşük olduğu sonucuna varılmıştır. Yapılan analizler sonucunda uzaktan eğitime yönelik veli tutum puanları arasında; cinsiyet, eğitim seviyesi, yaşanan yer ve öğrencinin öğrenim gördüğü okulun konumu değişkenleri açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Araştırma sonuçlarından hareketle farklı sınıf seviyelerinde öğrencisi bulunan velilerin ve eğitim sürecinin diğer paydaşları olan öğrenciler, öğretmenler ve öğretim elemanlarının uzaktan eğitim hakkında tutum düzeylerinin belirlenmesi önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Uzaktan eğitim; veli görüşü; tutum; nicel araştırma.

<sup>1</sup> T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, [kplnebru38@gmail.com](mailto:kplnebru38@gmail.com)

<sup>2</sup> T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, [hasanhuseyinkul@gmail.com](mailto:hasanhuseyinkul@gmail.com)

<sup>3</sup> Erciyes Üniversitesi, [obektas@erciyes.edu.tr](mailto:obektas@erciyes.edu.tr)

<sup>4</sup> Erciyes Üniversitesi, [onerf@erciyes.edu.tr](mailto:onerf@erciyes.edu.tr)

## EIGHTH GRADE PARENTS' ATTITUDES TOWARDS DISTANCE EDUCATION PROCESS: THE CASE OF KAYSERİ PROVINCE

### Abstract

In this study, it was aimed to determine the attitudes of eighth grade students' parents regarding distance education activities carried out in Turkey during the Covid-19 pandemic. The study was carried out by survey, which is a design of quantitative research method. The accessible population of the study was formed by the parents of the students attending the eighth grade in Kayseri in the 2020-2021 academic year. The target population is composed of parent of eighth grade students in Kayseri Melikgazi district. The sample of the study was composed of 140 parents of students who were eighth graders determined by simple selective sampling. The "Attitude Scale towards Distance Education" developed by Kışla (2016) for pre-service teachers and having a reliability coefficient of .89 was adapted to parents and used as a data collection tool. The scale took its final shape in line with the feedback of two experts in the field of science education. The reliability coefficient of the scale was determined as .93. After this stage, explanatory and confirmatory factor analysis were performed for the construct validity of the scale. As a result of the factor analysis, a single-factor scale of 18 items was obtained. After applying the scale to parents in the final version, the data obtained were analyzed in the SPSS 26 package program. It was found that the data showed normal distribution, and therefore parametric tests were used. Based on the findings, it was concluded that the attitude levels of parents towards distance education were low. As a result of the analysis, there was no significant difference between the attitude scores of parents towards distance education in terms of gender, education level, place of residence, and location of the school in which the student attended. Based on the results of the research, it is recommended that the level of attitude about distance education of parents with students at different grade levels, teachers and lecturers should be determined.

**Keywords:** Distance education, parent opinion, attitude, quantitative research.

### GİRİŞ

Uzaktan eğitim, teknolojik imkânlar aracılığıyla özel iletişim yöntemleri ile gerçekleştirilen, öğrenme mekân ve zaman kavramlarından etkilenmeyen birçok öğrenme faaliyetini ilgililerine planlı, tasarlanmış ve kapsamlı bir şekilde sunan öğrenme faaliyetidir (Altıparmak vd., 2011). Holmberg'e (1995) göre ise uzaktan eğitim rehberlik, planlama, öğretimin yapıldığı, öğrencilerin ve öğretmenlerin ders yapılan mekânda birlikte bulunması zorunluluğunun olmadığı, öğrencinin öğretmenin denetiminde olmadığı çeşitli çalışma şekillerini kapsayan yapıdır.

Uzaktan eğitimin kuramsal temelleri 1970'li yıllarda atılmıştır (Keegan, 1996). Son yıllarda bilgi ve iletişim teknolojilerinin gelişmesi sonucu yeni kuramlar üretilmiştir. Bu bağlamda "Bağımsız Öğrenme Kuramı" (Keegan, 1996); "Özerklik Kuramı" (Moore, 1973); "Endüstrileşme Kuramı" (Peters, 2010) ve "Transaksyonel Uzaklık Kuramı" (Moore, 1993) uzaktan eğitim kuramlarıdır. Benzer şekilde, "İletişim ve Etkileşim Kuramı" (Keegan, 1996); "Androgoji/Yetişkin Eğitimi Kuramı" (Knowles, 1975); "Mevcut Kuramların Sentezi Kuramı"(Perraton, 1981) ve Garrison vd., (2000) tarafından geliştirilen "Sorgulama Topluluğu Kuramı" uzaktan eğitime temel teşkil eden kuramlardır. Son olarak, "Eşitlik Kuramı" (Simonson, 1999) ve "Bağlaşımcılık Kuramı" (Siemens, 2005) önemli uzaktan eğitim kuramlarıdır. Uzaktan eğitime yönelik kuramların birbirinin etkisinde kalarak ve birbirinin eksiklerini tamamlamaya yönelik olarak sürekli değişiklik gösterdiği görülmektedir (Gökmen vd., 2016).

Son yıllarda tablet, telefon ve el bilgisayarları gibi mobil taşınabilir teknolojik cihazların artması ve yaygın kullanılması, yer ve zaman bağımsızlığı sağlaması, bireysel öğrenmeye imkân sunması uzaktan

eğitimin temel hedeflerine ulaşılması açısından büyük önem arz etmektedir. Bu cihazlar sahip oldukları özellikler nedeniyle internet hizmetlerini sunabilmesi nedeniyle yeni bir öğrenme kavramının ortaya çıkmasına neden olmuştur. 1980'li yılların sonunda Mark Weiser tarafından ortaya atılan, alan yazında "Ubiquitous Learning" olarak bilinen "u-öğrenme" kavramı ortaya çıkmıştır. U-öğrenmenin en önemli özelliği herkese her yerde ve her zamanda öğrenme imkânı tanınmasıdır (Yahya vd., 2010). 2004 yılında ortaya atılan bağlaşımcı teori 2005 yılında güncellenerek alan yazına sunulmuştur (Siemens, 2005). Bağlaşımcı teori bugün en çok benimsenen öğrenme teorilerinden birisi haline gelmiştir (Utecht ve Keller, 2019). Siemens (2005)'e göre bağlaşımcı teoride bilgi kaynakları özel ağların birbiri ile bağlanarak aktarılması, öğrenmeyi kolaylaştırmak için bu bağlantıların geliştirilmesi ve bu bağların sürdürülebilir kılınmasını ifade etmektedir. Sanal topluluklar, e-postalar, web aramaları, bloglar, çevrimiçi dersler gibi yöntemler bağlaşımcı teoride kullanılan temel uygulamalardır (Siemens, 2005; Horzum, 2007). Bağlaşımcılığa göre, "Bilgi bir bilgi ağı üzerinden dağıtılır ve çeşitli dijital formatlarda saklanabilir." (Siemens, 2008 akt. Kop ve Hill, 2008). Bağlaşımcılıkta öğrenmeye yardımcı olan iki temel yetenek, bilgiye ulaşma ve ulaşılan bilgileri filtreleme yeteneğidir (Kop ve Hill, 2008).

Bağlaşımcı teori bugün en çok benimsenen öğrenme teorilerinden birisi haline gelmiştir (Utecht ve Keller, 2019). Türkiye'de uzaktan eğitimin bağlaşımcı teori ilkelerinden hareketle "Kitleli Açık Çevrimiçi Dersler" (KAÇD) şeklinde yürütüldüğü görülmüştür. Kitleli açık çevrimiçi dersler farklı büyüklük ve sayıda öğrenenlerin olduğu, eğitim kaynaklarına ulaşımın sınırlandırılmadığı, bilişim ve iletişim teknolojileri sayesinde çevrimiçi ortamlarda bilgi alışverişinin yapıldığı dersler olarak tanımlanmaktadır (Bozkurt, 2015). Kitleli açık çevrimiçi dersler c-KAÇD ve x-KAÇD olarak iki kısımda yürütülmektedir. Bunlardan c-KAÇD az sayıda katılımcılar için özelleştirilmiş uzaktan eğitim programları iken x-KAÇD katılımcı sayısının daha fazla olduğu programlar şeklinde yapılandırılmıştır (Ravenscroft, 2011). KAÇD şeklinde tasarlanan uzaktan eğitim programları, bireysel öğrenmeye imkân tanıyan, eğitimde fırsat eşitliği sunan, kişisel ve mesleki gelişimler için olanak tanıyan hayat boyu öğrenme sağlayan bir uzaktan eğitim yaklaşımıdır. Bu nedenle çağımızın uzaktan eğitim sürecinin özelliği olan her zaman ve her yerde eğitim anlayışına en uygun yaklaşımın KAÇD ile yapılabileceği belirtilmektedir (Gökmen vd., 2016). Yapılan bu çalışmada da elde edilen veriler bağlaşımcı teori çerçevesinde KAÇD göz önüne alınarak yorumlanmıştır.

Son dönemde ortaya çıkan salgın hastalık nedeniyle alınan önlemler kapsamında yapılan uzaktan eğitim sürecinde eğitimde dijitalleşmenin ne kadar önemli olduğu bir kez daha anlaşılmıştır. Korona virüs nedeniyle ilk olarak 15 Şubat 2020 tarihinde Çin'de devamında Moğolistan'da okulların kapatılmasının üzerinden bir ay geçmeden 185 ülkede okullarda eğitime ara verilmiş olup milyarlarca öğrenci okullarından uzak kalmış ve örgün eğitime katılma imkânı bulamamıştır. Bu süreçte eğitimde dijitalleşme hızlı bir şekilde artmıştır. Bilişim teknolojileri alt yapısı güçlü olan ülkeler örgün eğitimin sürdürülememesinin ardından derhal uzaktan eğitim sürecine geçmiş ve uzaktan eğitim imkanlarını öğrenci ve öğretmenlerin kullanımına sunmuştur. Bu süreçte hızlı bir uzaktan eğitim modeli oluşturan ve alt yapısını daha öncesinde hazırlamış olan ülkelere bir tanesi de Türkiye'dir. Türkiye'de; Millî Eğitim Bakanlığı 23 Mart 2020 tarihinde ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde, yükseköğretim düzeyinde ise 121 üniversite 23 Mart 2020 tarihinde geriye kalan üniversiteler de ilerleyen haftalarda uzaktan eğitim sürecini başlatmışlardır (Bakırcı vd., 2021).

Türkiye'de ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde uzaktan eğitim süreci genel olarak iki platform üzerinden yürütülmüştür. Bunlar EBA (Eğitim Bilişim Ağı) ve TRT EBA TV televizyon kanallarıdır.

EBA; öğretmenlere çevrimiçi canlı dersler yapma imkânı, öğrencilere ise bu canlı derslere katılmanın yanı sıra hazırlanmış olan dijital eğitim içerikleri ile de öğrenme ihtiyaçlarını giderme imkânı sunmaktadır. TRT EBA TV kanalları ise belirli bir plan dahilinde ilköğretimden liseye kadar tüm sınıf düzeylerinde eğitim videoları yayımlamaktadır. 23 Mart 2020 tarihi ile 27 Kasım 2020 tarihleri arasında EBA platformu 10.3 milyar tıklanma ile dünyada en çok ziyaret edilen eğitim sitesi olmuştur. Bu tarihler arasında okul öncesi için 26.417 saat, ilkokullar için 19.552.983 saat, ortaokullar için 18.165.670 saat ve liseler için 12.282.152 saat canlı ders uygulaması yapılmıştır. TRT EBA TV kanalları için ise 112 farklı disiplinde yaklaşık 1000 öğretmen ile 13 stüdyoda 6327 ders videosu kayda alınmıştır. TRT EBA TV kanallarında ilkokul 2744 saat, ortaokul 2706 saat ve lise 6181 saat olmak üzere üç kanalda toplam 8631 saat ders yayını yapılmıştır. Bunların yanında toplam 687 ders dışı etkinlik yayınlanmıştır (MEB, 2020). Verilen bilgilerden hareketle Türkiye’de uygulanan uzaktan eğitim bağlaşımcı teori çerçevesinde oluşturulan "Kitlese Açık Çevrimiçi Dersler" şeklinde yürütülmektedir. Kitlese açık çevrimiçi dersler farklı büyüklük ve sayıda öğrenenlerin olduğu, eğitim kaynaklarına ulaşımın sınırlandırılmadığı, bilişim ve iletişim teknolojileri sayesinde çevrimiçi ortamlarda bilgi alış verişinin yapıldığı dersler olarak tanımlanmaktadır (Bozkurt, 2015). Uzaktan eğitim süreci ile beraber ebeveynlerin eğitim sürecindeki rolü önemli ölçüde değişmiştir (Bozkurt, 2020).

Eğitim ancak öğrenci, öğretmen ve veli işbirliği içerisinde yürütülebilecek bir süreçtir. Bunlardan birisinin eksik olması ya da olmaması eğitim sürecine çok ciddi zararlar verebilecektir. Birey eğitimine ilk ailesi ile başlar (Işık, 2019). Ailesi ile geçirdiği zaman kendi gelişiminin başlangıcıdır. Birey okul yaşantısına başladığında artık ebeveynler okul ile öğrenci arasında köprü görevi görmeye başlayacaklardır. Değişen ve dönüşen dünya şartları sonucunda oluşan yeni koşullara bireylerin adaptasyon süreci ailesi sayesinde daha çabuk gerçekleşecektir. Türkiye’de pandemi dönemi ile başlayan uzaktan eğitim sürecinde velilere düşen görev ve sorumluluklar hiç şüphesiz ki önemli oranda artmıştır (Bozkurt, 2020). Buna bağlı olarak da velilerin eğitimdeki yeri ile ilgili araştırmalar da artmaktadır (Işık, 2019). Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin ev ortamında derslerden nasıl ve ne derecede faydalandıklarının birinci şahidi ve onları en iyi gözlemleyen kişiler velilerdir (Mutlu, vd., 2020).

Alan yazın incelendiğinde velilerin görüşleri; taşınmalı eğitim (Işık ve Maya, 2003), teknoloji bağımlılığı, Fatih projesi (Altın, 2014), performans görevleri (Yılmaz ve Benli, 2011) ve evde eğitim (Işık, 2019) konularında çalışılmıştır. Ayrıca, ev ödevi (Deveci ve Önder, 2013; Duru ve Çöğmen, 2017; Kalsen, Kaplan ve Şimşek, 2020; Yıldırım, 2018), ailenin eğitime katılımı (Aykol, 2019), üstün yetenekli öğrencilerin değerler eğitimi (Sezer, 2016) ve internet üzerinden rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetleri (Savaş, 2006) gibi çeşitli konularda da çalışıldığı görülmektedir.

Bunun yanında alanyazında; bilim ve sanat merkezleri (Yılmaz ve Çaylak, 2009), evde fen eğitimi (Peker ve Taş, 2017), proje tabanlı öğrenme yöntemi (Kılıç ve Özel, 2015), teknoloji kullanımı (Kenar, 2012), performans görevleri (Tüysüz, vd, 2010) okul öncesi dönemde fen etkinlikleri (Dere ve Koyunlu Ünlü, 2020; Kılıç ve Ünal 2020), STEM uygulamaları (Akgündüz ve Akpınar, 2018) gibi konularda da velilere yönelik çalışmalar mevcuttur. Dere ve Ünlü, (2020); çocuğu anaokuluna devam eden ebeveynlerin fen etkinliklerine katılımlarını inceledikleri çalışmalarında çocuğu okul öncesi eğitimde bulunan 85 anne, 68 baba olmak üzere toplamda 153 ebeveyne Şahin vd.’nin, (2018) geliştirdikleri “Ebeveynlerin, Fene ve Okul Öncesi Dönemde Fen Etkinliklerine Yönelik Görüşlerini Belirleme Ölçeği”ni uygulamışlardır. Çalışma sonucunda velilerin cinsiyetine göre ölçekten aldıkları puanların anlamlı farklılık göstermediği

ancak velilerin eğitim durumu arttıkça fen etkinliklerine yönelik ölçekten aldıkları puanların eğitim seviyesi yüksek olan veliler lehine anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır. Veli eğitim seviyesinden kaynaklı bu farkı en aza indirmek için araştırmacılar velilerin daha çok okul içi ve okul dışı fen etkinliklerine katılmaları gerektiği önerisinde bulunmuşlardır. Dere ve Ünlü'nün, (2020) çalışmasına benzer olarak Kılıç ve Ünal (2020); Elâzığ ilinde çocuğu anaokuluna giden veliler ile 10 anaokulundan 302 ebeveynin Şahin vd.'nin, (2018) geliştirdikleri "Ebeveynlerin Fene ve Okul Öncesinde Fene Yönelik Görüşleri Ölçeği" aracılığı ile görüşleri alınmıştır. Bu ölçekte; ailelere çocukları ile basit deneyler yapmak, müze ziyaret etmek, fen ile ilgili gözlemler yaptırmak ve bu gözlem sonuçlarını tartışmak hakkında sorulara yer verildiği belirtilmiştir. Araştırma sonucunda; ebeveynlerin yaşları ile fen ve okul öncesi fen etkinlikleri ile ilgili genel görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Bununla birlikte, ebeveynlerin eğitim durumları, gelir düzeyleri, çocukları ile geçirdikleri süre ve fene olan ilgileri ile fen ve okul öncesi fen etkinlikleri ile ilgili genel görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Uzaktan eğitim kapsamında yapılan çalışmalarında özellikle son dönemde arttığı görülmektedir. Keskin ve Özer Kaya, (2020), 652 lisans ve lisansüstü öğrenciden veri toplamışlar ve çalışma sonucunda öğrencilerin pandemi sürecinde sosyal medya kullanımlarının ve televizyon izleme saatlerinin arttığı, web tabanlı uzaktan eğitimin öğrencilerin teorik bilgilerini artırdığı ancak uygulama becerisine katkısının teoriye göre daha az olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır. Buradan hareketle uzaktan eğitimin teorik bilgiyi artırsa bile pratikteki uygulamaları konusunda yetersiz kaldığı çıkarımı yapılmıştır.

Karadağ ve Yücel, (2020) üniversite öğrencilerine pandemi dönemindeki uzaktan eğitimin değerlendirilmesine yönelik olarak yaptıkları çalışmada uzaktan eğitime yönelik memnuniyet ölçeği kullanarak 163 üniversiteden 17.939 öğrenciden veri toplamışlardır. Çalışmada lisans öğrencilerinin büyük çoğunluğunun uzaktan eğitime erişmek için teknolojik cihazlara (bilgisayar, tablet, akıllı telefon) sahip olduğunu ve yükseköğretim kurulunun pandemi sürecinde uzaktan eğitim kararı almasından memnuniyet duydukları belirmişlerdir. Buna karşın üniversitelerin uzaktan eğitime yönelik teknolojik alt yapılarının yetersiz olduğu ve yine uzaktan eğitimde kullanılan dijital eğitim içeriklerini de sayı ve içerik olarak yetersiz gördüklerini belirtmişlerdir. Can (2020), çalışmasında pandeminin ilk döneminde ülkemizin uzaktan eğitimdeki genel durumunu değerlendirmiştir. Buna göre; özellikle uzaktan eğitimde kullanılacak ders içeriklerinin öğrencilere yeterince sunulmamış olmasını, öğrencilerin internet ve teknolojik cihaz eksikliklerinden dolayı görsel videolardan ziyade basılı veya yazılı doküman talepleri olduğu, uzaktan eğitim sürecinde etkili bir başarı değerlendirilmesinin yapılamadığı sonuçlarına ulaşmıştır.

İlgili alanyazın incelendiğinde uzaktan eğitim sürecine yönelik çalışmaları daha çok lisans öğrencilerine ve uzaktan eğitimin içeriğine yönelik çalışmalar oluşturmaktadır (Örneğin, Başar vd., 2019). Öğrencinin akademik başarısında ve kişisel gelişiminde ebeveynlerin etkisi çok büyüktür. Özellikle uzaktan eğitim sürecinde velilerin eğitim sürecine yönelik tutumları öğrenciyi de doğrudan etkilemektedir. Öğrenci okul yerine evde bulunduğundan velilerden öğrencinin uyku düzenini, çalışma ortamını, teknolojik ihtiyaçlarını, motivasyonlarını ve derse katılımlarını sağlamak adına büyük görev üstlenmeleri beklenmektedir (Aslanargun, vd., 2016). Bu bağlamda velilerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının bahsedilen sorumlulukları yerine getirmede önemli olduğu düşünülmektedir. Uzaktan eğitime yönelik olumsuz tutum içerisinde olan bir velinin öğrencisini bu süreç içerisinde aktif tutabilmesi ve motivasyonunu sağlamanın zor olacağı beklenen bir sonuçtur. O nedenle velilerin uzaktan eğitime

yönelik tutum düzeylerinin belirlenmesinin bu süreçte önemli olduğu görülmüş ve bu çalışmaya gerekçe olmuştur.

Bu çalışmanın amacı sekizinci sınıf velilerinin uzaktan eğitim sürecine ilişkin tutumlarını belirlemektir.

Araştırma sorusu “Kayseri ilinde bulunan ve sekizinci sınıfta öğrenim gören öğrencisi bulunan velilerin uzaktan eğitim sürecine ilişkin tutumları ne düzeydedir?” olarak belirlenmiştir. Araştırmanın bağımsız değişkeni uzaktan eğitim, bağımlı değişkeni ise velilerin tutumudur. Araştırmanın alt problemleri ise şu şekildedir;

1. Kadın ve erkek velilerin uzaktan eğitim tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık var mıdır?
2. Velilerin eğitim düzeyleri açısından uzaktan eğitim tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık var mıdır?
3. Velilerin yaşadığı yer açısından uzaktan eğitim tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık var mıdır?
4. Kadın ve erkek katılımcıların çocuklarının eğitim gördüğü okulun konumu açısından uzaktan eğitim tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık var mıdır?

## YÖNTEM

### Çalışma Deseni

Sekizinci sınıfta öğrencisi olan velilerin uzaktan eğitime ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla yürütülen bu çalışmanın yöntemi nicel olup deseni nicel araştırma desenlerinden tarama (survey) desendir. Bir olgu ya da olaya açıklık getirmek ya da var olan bir sorunun çözümlenmesine ilişkin gerekli olan verilerin bilimsel araştırma yöntemlerine uygun olarak toplanıp sonuçların sayı ya da sembollerle ifade edilmesi nicel araştırma yöntemi olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, 2004). Nicel araştırma yöntemi pozitivist felsefeye dayanmaktadır. Pozitivist felsefede evrene genelleme kaygısı vardır, bu sebeple yürütülen çalışma dayandırılan felsefe gereği evrene genelleme amacına hizmet edecek şekilde tasarlanmıştır. Pozitivist felsefede sınırlar önceden belirlenmiştir, bu sebeple araştırma sorusu önceden belirlenmiş olup araştırma boyunca da sabit kalması düşünülmektedir. Nicel araştırma objektiftir, yani katılımcının çalışmaya dair görüş ve düşünceleri araştırma sonuçlarına etki etmeyecektir.

Geniş gruplar üzerinde yürütülen, gruptaki bireylerin bir olgu veya olayla ilgili olarak görüşlerinin, tutumlarının alındığı, araştırmaya konu olan olgu ve olayların ayrıntılı olarak betimlenmeye çalışıldığı araştırmalar “Tarama (Survey)” deseni olarak isimlendirilir. Tarama çalışmalarının temel amacı, durumlarla ve olaylarla ilgili olarak nicel veriler üretmek ve çeşitli istatistikler üretmektir. Bu tür araştırmalarda veriler daha çok evreni temsil eden bir örneklem üzerinden anketler veya görüşmeler yoluyla elde edilir. Geçerliği ve güvenilirliği yüksek araştırma sonuçları elde edebilmek için araştırmacı ele aldığı araştırma sorusu ile yöntemi arasındaki uyumu iyi sağlamalıdır (Büyüköztürk, 2004). Tüm bu gerekçelere dayanarak bu çalışmada öğrenci velilerinin uzaktan eğitime yönelik tutum düzeyleri araştırıldığından tarama deseninin özelliklerinin oluşturulan araştırma sorusuna seçilen en iyi cevap verecek desen olduğu belirlenmiştir.

## Çalışma Grubu

Sekizinci sınıfta öğrencisi olan velilerin uzaktan eğitime ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla yürütülen bu çalışmanın hedef evrenini Kayseri ilinde bulunan sekizinci sınıf velileri, ulaşılabilir evrenini Kayseri ili Melikgazi ilçesindeki sekizinci sınıf velileri, örneklemini ise 140 sekizinci sınıf velisi oluşturmaktadır. Ulaşma zorluğu gibi çeşitli sebeplerle evrene uygulama yapmak zordur bu yüzden örneklem oluşturulur. Örneklem oluşturulurken ulaşılabilir evrenin %10'u, ölçekteki madde sayısının 10 katı ya da G-power analizi sonucunda ortaya çıkan örneklem sayısı baz alınır (Pallant, 2020). Bu çalışmada soru sayısının 10 katı katılımcıya ulaşmak hedeflenmiş olup 140 katılımcıya ulaşılabilmektedir.

Araştırma örnekleminin belirlenmesi tarama araştırmalarının en önemli özelliklerinden birisi olması sebebi ile örneklem seçilirken evreni iyi temsil edecek örneklem oluşturulmaya çalışılmıştır. Araştırma amacına uymayan ya da evreni temsil etmeyen örneklem seçimi araştırmaya önemli ölçüde zarar verebilir (Büyüköztürk, 2004). Örneklemi oluşturan 320 veli, ulaşılabilir evrenden basit (seçkisiz) örnekleme yoluyla seçilmiştir. Basit seçkisiz örnekleme evrenden örneklem için seçim yapma işlemi seçkisizlik ilkesine uygun olarak yapılmaktadır. Burada kastedilen seçkisizlik evrenden alınan birimlerin örneklem olarak seçilme olasılıklarının eşit olmasıdır. İlave olarak örnekleme seçilebilecek birimlerin seçilme durumları birbirinden bağımsızdır (Büyüköztürk, 2004). Veriler online olarak toplanacağından örneklem içerisinde yer alacak kişilerle doğrudan iletişim kurma imkânı sınırlı olduğu için bu örnekleme türü kullanılmıştır. Katılımcıların demografik bilgileri aşağıda verilmiştir. Katılımcıların demografik bilgileri Tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1.** Katılımcıların Demografik Bilgileri

Değişken	Düzy	Frekans	Yüzde	Yüzde	Toplam Yüzde
Cinsiyet	Kadın	107	75,4	75,4	75,4
	Erkek	33	24,6	24,6	100,0
	Toplam	140	100	100,0	
Eğitim Düzeyi	İlkokul	40	28,2	28,2	28,2
	Ortaokul	37	26,2	26,2	54,4
	Lise	48	33,8	33,8	88,7
	Üniversite	12	8,5	8,5	97,2
	Lisansüstü	4	2,8	2,8	100
	Toplam	140	100	100,0	
Yaşanılan Yer	Köy	8	5,6	5,7	5,7
	Kasaba	1	0,7	0,7	6,4
	İlçe Merkezi	47	33,1	33,3	39,7
	İl Merkezi	85	59,9	60,3	100,0
	Toplam	140	99,3	100,0	
Öğrencinin Öğrenim Gördüğü Okul	Köy Okulu	5	3,5	3,5	3,5
	Kasaba Okulu	1	0,7	0,7	4,3
Okul	İlçe Merkezinde Bir Okul	54	38,0	38,3	42,6
	İl Merkezinde Bir Okul	80	57,0	57,4	100,0
	Toplam	140	100	100,0	

Katılımcıların demografik özelliklerine ait bilgiler Tablo 1'de verilmiştir. Tabloda katılımcıların cinsiyet, gelir düzeyi, yaşadıkları yer, eğitim düzeyi, öğrencilerinin öğrenim gördüğü okulun konumu gibi

değişkenler yer almaktadır. Araştırma çerçevesinde bu değişkenlerin seçilmesinin gerekçeleri mevcuttur.

Katılımcıların cinsiyetleri çalışmada tutum düzeylerinin kadın ve erkeklerde farklılık gösterip göstermediği bakımından önemli bir veri olacaktır. Çünkü alanyazında kadınların çocukların eğitiminde daha fazla çaba gösterdikleri yönündedir (Karan, 2019). Velilerin eğitim düzeyi değişkeni ise uzaktan eğitime yönelik tutum puanlarının eğitim düzeyi değiştikçe farklılaşacağı düşünüldüğü için araştırma kapsamında toplanan verilerdendir. Yaşanılan yer ile ilgili olarak toplanan verilerin özellikle uzaktan eğitimin gerektirdiği teknik özelliklerin (sürekli internet alt yapısı, mobil cihazların operatörlerinin çekmemesi gibi) yerleşim yerlerinde farklılık göstereceği inancı ile çalışmaya dahil edilmiştir. Son olarak öğrencinin öğrenim gördüğü okulun konumu ile ilgili olarak veri toplanmıştır. Öğrencinin öğrenim gördüğü konumun öğrencinin uzaktan eğitim sürecinde etkili olduğu düşünülmektedir. Çünkü genel olarak merkez okullarda tüm branş öğretmenleri bulunurken bazı köy veya kasaba okullarında norm kadro durumu nedeniyle bazı derslerin öğretmenlerinin olmaması veya bu derslere farklı branş öğretmenlerinin girmesinin öğrenciyi ve dolayısıyla velinin uzaktan eğitime yönelik tutum düzeyini etkileyebileceği düşünülmüştür.

### **Veri Toplama Araçları**

Nicel araştırmalarda ölçümler geçerli ve güvenilir testlere dayanmaktadır (Sağlam Arı, vd., 2009). Bu sebeple Kışla, (2016) tarafından öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarını belirlemede kullanılmak üzere geliştirilen ve geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmış olan ölçek, ölçüt ölçek olarak belirlenmiştir. Kışla bu testi geliştirirken bilgisayar ve öğretim teknolojileri bölümünde okuyan 83 üniversite öğrencisinden uzaktan eğitim, uzaktan eğitimde kullanılacak materyaller, kullanılan ortamlar, yöntemler ve uzaktan eğitimin amaçları hakkında kompozisyon yazmalarını istemiştir. Alan yazın taraması ve öğrencilerden elde edilen kompozisyonların incelenmesi sonucunda 83 maddelik bir soru havuzu hazırlamıştır. Bu soru havuzu 3'lü değerlendirme kriteri ile (uygun, uygun değil, düzeltilmeli) beş uzmanın görüşüne sunulmuş gerekli eleme işlemleri yapılmış ve sonuç olarak 35 maddelik son hali verilmiştir. Bu hali ile bir de dil uzmanının kontrolünden geçirilerek 121 kişilik üniversite öğrencisine uygulama yapılarak faktör analizleri yapılmış ve güvenilirlik katsayısı (Cronbach Alpha) 0,89 olarak elde edilmiştir. Bu bakımdan oldukça güvenilir bir test elde edildiği söylenebilir. Yapı geçerliğini sağlamak amacıyla Açıklayıcı faktör analizi (AFA) ile 35 sorunun bir faktör altında toplandığı görülmüş, doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile aynı sonuç elde edilerek AFA doğrulanmıştır. Faktör yüklerine göre faktörün toplam varyansın %28'ini açıkladığı sonucuna ulaşımlardır. Yıldırım, vd., (2014), uzaktan eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla 18 sorudan oluşan dört faktörlü bir ölçek geliştirmişlerdir fakat DFA analizini yürütmediklerinden ve güvenilirlik katsayısını hesaplamadıklarından bu çalışmada ölçüt ölçek olarak kullanılmamıştır. Faktörlerin toplam varyansı açıklama oranı düşük olmasına rağmen ölçeğin güvenilirlik katsayısı yüksek olduğunda, araştırma amacına uygun olarak doğrudan velilerin uzaktan eğitimle ilgili görüşlerinin alındığı bir çalışma bulunmadığından dolayısıyla bu ölçekteki soruların velilere göre uyarlanması uygun olacağından Kışla (2016), ölçüt ölçek olarak kabul edilmiştir. Kışla (2016), ile e-mail yolu ile iletişime geçilmiş, uygulanan ölçeğin son hali istenmiş ve uygulama için izin alınmıştır.

Bu ölçek öğretmen adaylarının tutum düzeylerini belirlemeyi amaçladığı için sorular araştırmacılar tarafından velilere göre uyarlanmıştır. Uyarlanan ölçek için pilot çalışma yapılmış ve internet



ortamında online olarak toplanan veriler üzerinden geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yürütülmüştür. Ölçeğin güvenilirlik sonuçları geçerlik güvenilirlik başlığı altında verilmiştir.

### Geçerlik ve Güvenirlik

Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları nicel araştırmalar için oldukça önemli bir yere sahiptir. Yeterli örneklem sağlandıktan sonra ulaşılabilir evrene genelleme ihtimalini artıran en önemli kısım burasıdır. Geçerlik kavramı ölçülmek istenen davranışın başka özelliklerle karıştırılmadan, doğru bir şekilde ölçülmesi iken, güvenilirlik kavramı ise ardı ardına yapılan ölçümlerin tutarlı olması anlamına gelmektedir (Seçer, 2013). Geçerlik türleri; kapsam geçerliği, ölçüt geçerliği ve yapı geçerliğidir.

### Kapsam Geçerliği

Kapsam geçerliğini sağlamak adına araştırmacılar tarafından velilere göre uyarlanan ölçek Fen Eğitimi uzmanı iki öğretim üyesi tarafından incelenmiş ve uzmanların önerileri doğrultusunda üç madde hem ölçüt ölçek hem de velilere uygulanacak ölçekten çıkarılmıştır. Örneğin, ölçüt ölçekte öğretmen adaylarına yönelik "Uzaktan eğitim ile alınan diploma ödenen ücretlere değmiyor." maddesi şu aşamada verilen uzaktan eğitimde hiçbir ücret ödenmediği için her iki grup için bir anlam ifade etmemektedir ve bu nedenle çıkarılmıştır. Ölçek ölçekte iki tane olan ters kodlanmış madde sayısı uyarlanan ölçekte 15'e çıkartılmıştır. Örneğin ölçüt ölçekteki "Uzaktan eğitim dikkatimi çekiyor." maddesi uyarlanan ölçekte "Uzaktan eğitim çocuğumun dikkatini çekmez." şeklinde ters kodlanmıştır. Bir diğer yapılan değişiklik ise ölçüt ölçekteki şimdiki zaman ifadeleri geniş zamana çevrilmiştir. Örneğin ölçüt ölçekteki "Uzaktan eğitime ilgi duyuyorum" maddesi uyarlanan ölçekte "Çocuğum uzaktan eğitime ilgi duyar." şeklinde değiştirilmiştir.

### Yapı Geçerliği

Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Sonrasında elde edilen sonuçlar doğrulayıcı faktör analizi ile doğrulanmıştır. Bu işlemlerin analizinde SPSS 26.0 ve LISRELL 8.7 paket programları kullanılmıştır.

### Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)

Faktör analizini yürütebilmek için KMO değerinin 0,60 ve üzerinde olması gerekmektedir, bu değer istenilen aralıkta olması örneklem yeterliğinin sağlandığı aynı zamanda verilerin normal dağılım gösterdiğine işaret eder (Pallant, 2020). Barlett testin anlamlılık düzeyi 0,05'ten küçük olduğunda faktör analizi yürütmek anlamlıdır. Bu bakımdan ölçeğin 32 soruluk ilk halinde bu koşullar sağlanmıştır. İlk faktör analizinde "Eigenvalues" değeri 1 ve üzerinde olan beş faktör bulunmuş ve bu faktörlerin toplam varyansın %64'ünü açıkladığı tespit edilmiştir. Yamaç birikinti grafiğine bakıldığında iki faktörün anlamlı olabileceği görülmüştür. Tekrarlı faktör analizleri sonucunda binişik olan maddeler analizden çıkarılarak 18 maddeden oluşan tek faktörlü yapı ortaya çıkarılmıştır. Tek faktörlü yapının faktör analizi sonuçları Tablo 2'de sunulmuştur.

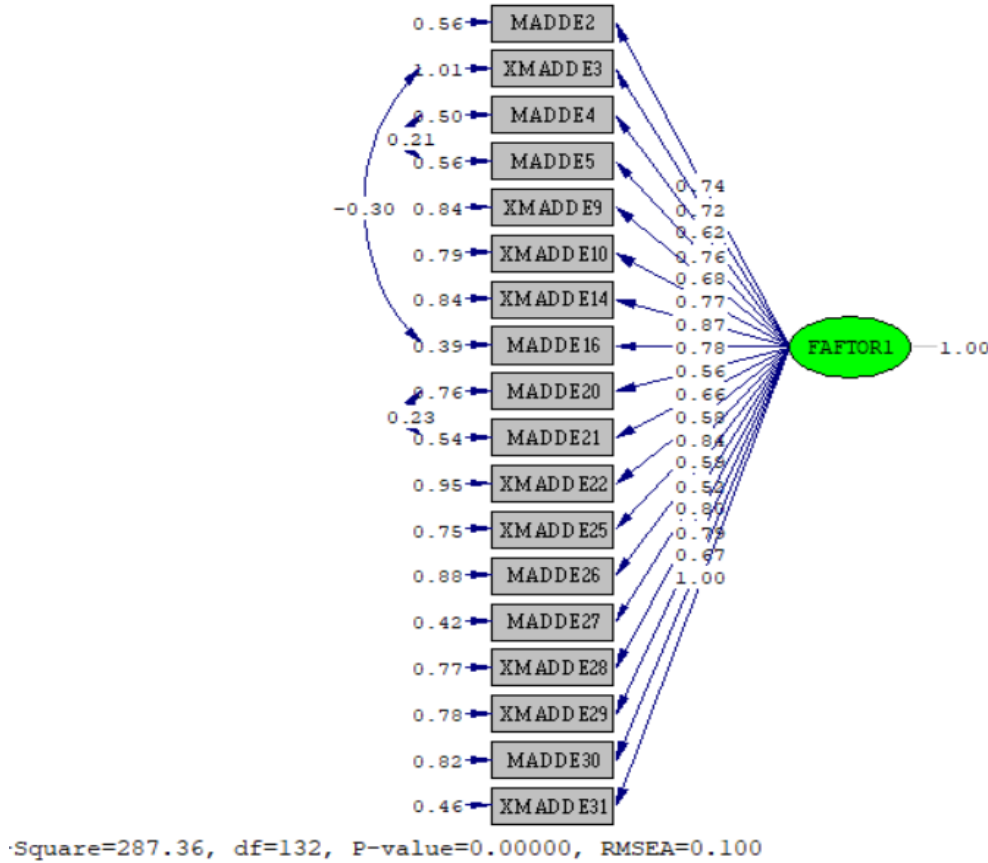
**Tablo 2.** Tek Faktörlü Yapının Faktör Analizi Sonuçları

Faktör Sayısı	Madde sayısı	KMO Değeri	Barlett Testi	Varyans (%)
1	18	0,92	0,00	45

Tablo 2'de de görüldüğü gibi, veriler üzerinde faktör analizi yürütülebileceği belirlenmiştir. Analiz sonucunda, her bir maddenin ölçeğin toplam varyansının %45'ini karşıladığı belirlenmiştir.

Büyüköztürk (2004)'e göre tek faktörlü yapılarda toplam açıklanan varyans oranının %30 ve üzerinde olması yeterlidir. Tek faktörlü yapı Niğde'de yaşayan 120 sekizinci sınıf velilerine uygulanarak LISRELL 8.7 programı ile doğrulanmıştır.

### Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)



Şekil 1. Doğrulayıcı Faktör Analizi Path Diyagramı

Şekil 1'de görüldüğü gibi AFA ile belirlenen maddeler faktör ile eşleştirilerek analiz çalıştırılmış olup modifiye edilmesi gereken maddeler tespit edilmiştir. Bu sebeple önce 16'dan 3'e sonra 5'ten 4'e ve son olarak 21'den 20'ye modifiye atılarak Şekil 1'de verilen path diyagramı elde edilmiştir. ChiSquare/Serbestlik derecesi 2,17 olarak hesaplanmış olup bu değer 3'ün altında olması beklenmektedir (Akyüz, 2018). Çalışmada elde edilen RMSEA değeri 0,10 olarak tespit edilmiştir. RMSEA değerinin 0,05 ile 0,08 arasında olması kabul edilebilir değerdir. Bu bağlamda yapısal eşitlik modellemelerinde kullanılan diğer uyum indekslerine bakılmıştır. Normlaştırılmış uyum indeksi (NFI) değeri 0,92 olarak elde edilmiş bu değer 0,90 ile 0,95 arasında ise kabul edilebilir bir değerdir. Normlaştırılmamış uyum indeksi (NNFI) değeri 0,95 olarak bulunmuş bu değer 0,95 ve üzeri olması mükemmel uyum ölçütü aralığındadır. Yine sıkı normlaştırılmış uyum indeksi (PNFI) değeri 0,79 olarak hesaplanmış bu değer 0,50 ile 0,95 arasında olması kabul edilebilir düzeyde bir uyum indeksi olduğunu gösterir. Karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI) değeri 0,96 olarak bulunmuştur. CFI değerinin 0,95 ve üzeri olması mükemmel uyum indeksi aralığında olduğunu bildirir (Kline, 2011). Bu bakımdan AFA ile elde edilen 18 maddeli tek faktörlü yapı, başka örneklem üzerinden doğrulanmıştır.

### Güvenirlilik Analizi

Uygulanan tutum ölçeğinin güvenirlik katsayısını hesaplamak için 32 maddenin tamamı analize dahil edilmiş olup güvenirlik katsayısı 0,93 olarak hesaplanmıştır. Bu sebeple ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğu söylenebilir (Tanrıöğen, 2009). Güvenirlik analizi sonucunda çıkarılması gereken madde olmadığı görülmüştür fakat faktör analizinde çıkarılması gereken maddeler tespit edilmiştir. Güvenirlik analizi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3.** Güvenirlik Analizi Sonuçları

Cronbach Alfa	Standartlaştırılmış Maddeler	Madde sayısı
0,93	0,93	18

Faktör analizi sırasında ölçekten maddeler çıkarıldığından kalan maddelerin güvenirlik katsayısı yeniden hesaplanmıştır. 18 maddelik ölçeğin güvenirlik katsayısı 0,93 olarak hesaplanmış olup yüksek derecede güvenilir bir test elde edilmiştir. Kışla (2016), güvenirlik katsayısını 0,89 olarak hesaplamıştır. Bu çalışmada bazı soruların ölçekten çıkarılması ve bazılarının da revize edilmesi sonucunda Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı Tablo 3'te görüldüğü gibi 0,93 olarak hesaplanmıştır.

### Veri Toplama Süreci

Pandemi süreci sebebi ile veriler örneklemden yüz yüze toplanamamıştır, bunun üzerine Google form üzerinden ölçek çevrimiçi olarak 26 Ocak 2021 tarihinde hazırlanıp ulaşılabılır evrene whatsapp, instagram, facebook, email vb. iletişim araçları yoluyla ulaştırılmıştır. Kayıp veri oluşumunun önüne geçmek adına boş bırakılan ölçek maddesi olması halinde diğer soruya geçmeme özelliği aktive edilmiştir. Ayrıca ölçek velilere yönelik olduğundan Likert ölçek puanlamasını açıklayan görsel eklenerek yanlış puanlama yapılma olasılığı azaltılmaya çalışılmıştır. Ayrıca araştırmaya katılacak veliler için ölçeğin hemen başında gönüllü onay formu oluşturularak çalışmaya velilerin istekli olarak katılım göstermeleri sağlanmıştır.

Veri toplama sürecinde iç geçerliği düşürücü etki yapacak bazı tehditler yer almaktadır. Kayıp veride bunlardan birisidir bu sebeple araştırmada doldurulması zorunlu alanlar sayesinde bir soru cevaplanmadan diğer soruya geçilemediğinden bu tehdit ortadan kaldırılmıştır. Ölçme aracının zayıf olması ya da okunmaması gibi durumlar da tehditler arasında yer almaktadır. Bu bakımdan da yukarıda bahsedilen açıklamalar sebebiyle bu tehdidin de ortadan kaldırıldığı düşünülmektedir. Anketin online uygulanması ve dolayısıyla katılımcıların hangi şartlarda, nasıl bir yerde uygulamaya katıldıkları gözlemlenemediğinden katılımcıların birbirinden etkilenmediği varsayılmıştır. Anketin uygulanma süresinin kısıtlılığı ve zaten yetişkin olan velilere yönelik olması dolayısıyla olgunlaşma tehdidinin araştırmayı etkilemediği düşünülmektedir. Araştırma deneysel desende yürütülmediği için ölçme aracını uygulayıcının özellikleri, testing (ön test son test arasındaki süre), history (deney ve kontrol grubuna testlerin aynı anda uygulanması) ve Hawthorne etkisinden (deney grubunun motivasyonunun yüksek olması) bahsedilemez.

Veri toplama sürecine başlamadan önce araştırmacılar tarafından Erciyes Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kuruluna "01" numaralı başvuru yapılarak, araştırmacının etik açıdan uygun bulunduğuna dair 26/ 01/ 2021 tarihinde rapor alınmıştır.

## Verilerin Analizi

Veri analizi için her bir katılımcıya sırası ile bir ID numarası verilmiş olup, katılımcıların demografik bilgileri ile ilgili değişkenler oluşturulup uygun şekilde kodlanmıştır. Örneğin cinsiyet değişkeni oluşturulup kadın katılımcılara "2" erkek katılımcılara "1" numarası verilmiştir. Ham veride "kesinlikle katılmıyorum" ifadesi "1" şeklinde, "katılmıyorum" ifadesi "2" "kararsızım" ifadesi "3" olarak, "katılıyorum" ifadesi "4" olarak ve "kesinlikle katılıyorum" ifadesi "5" şeklinde kodlanmıştır. Daha sonra 17 madde ters kodlanmıştır.

Sekizinci sınıf velilerinin 18 maddelik beşli likert tipinde uygulanan uzaktan eğitime yönelik tutum ölçeğinden alabilecekleri en düşük puan 18 iken en yüksek puan 90'dır. En yüksek ve en düşük puanlar arasındaki fark yani ranj 72'dir, bu değer ölçekteki madde sayısına bölümü (beş madde) sonucunda elde edilen değer 14 olarak hesaplanmıştır. En düşük puandan itibaren üzerine 14 değeri eklenerek katılımcıların tutum düzeyleri belirlenmiştir (Tekin, 2002). Velilerin uzaktan eğitim tutum aralıkları Tablo 4'te gösterilmiştir.

**Tablo 4.** Velilerin Uzaktan Eğitim Tutum Aralıkları

Aralık	Düzy	Frekans
1- 32	Çok Düşük	24
33- 47	Düşük	58
48- 62	Orta	41
63- 77	Yüksek	16
78- 90	Çok Yüksek	2

Velilerin uzaktan eğitim tutum puanlarının ortalaması 45'tir ve bu değer Tablo 4'te verilen aralıklar baz alınarak "düşük" düzeyinde tespit edilmiştir. Her bir alt problemin hangi istatistiksel test ile çözümleneceğine karar verilmiş olup öncelikli olarak varsayımlar karşılanmış devamında alt problemin analizi yapılarak bulgular kısmında başlıklar halinde verilmiştir. Alt problemlerin çözümü için kullanılacak istatistiksel analiz türleri Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5.** Alt Problemlerin Çözümü İçin Kullanılacak İstatistiksel Analiz Türleri

Alt Problemler	İlişkisiz		
	Örneklemler t testi	Tek Yönlü ANOVA	İki Yönlü ANOVA
Kadın ve erkeklerin uzaktan eğitim tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık var mıdır?	✓		
Katılımcıların eğitim düzeyleri açısından uzaktan eğitim tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık var mıdır?		✓	
Katılımcıların yaşadığı yer açısından uzaktan eğitim tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık var mıdır?	✓		
Kadın ve erkek katılımcıların çocuklarının eğitim gördüğü okulun konumu açısından uzaktan eğitim tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık var mıdır?			✓

Tablo 5'te alt problemlerin hangi parametrik testlerle analiz edileceği görülmektedir. Her bir alt probleme cevap oluşturmak için parametrik testlerden bağımlı örneklem t testi, ilişkisiz örneklem t

testi, tek yönlü ANOVA ve çift yönlü ANOVA analizi sonuçlarına yer verilmiştir. Parametrik testlerden biri olan t testleri bağımlı ve bağımsız değişken sayısı bir olduğunda ve bağımsız değişkenin iki grubu olduğunda kullanılan bir analiz türüdür. Tek yönlü ANOVA analizi ise grup sayısı ikiden fazla olan bir bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde etkisini incelemek için kullanılan istatistiksel bir analizdir. İki yönlü ANOVA analizi bağımsız değişken sayısının iki, bağımlı değişken sayısının bir tane olduğu durumlarda bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerinde etkisinin araştırıldığı istatistiksel bir analiz türüdür. (Pallant, 2020, Tabachnick ve Fidell, 2007). Bu analizlerden elde edilen sonuçlar bulgular kısmında verilmiştir.

## BULGULAR ve YORUMLAR

Bu bölümde her bir alt problem için başlıklar halinde uygun analizler yürütülüp yorumlanmıştır. Analiz sonuçlarının öncesinde varsayımlar karşılanmış olup normal dağılım varsayımını karşılamak adına ortalama, budanmış ortalama, medyan, basıklık ve çarpıklık, değerleri yorumlanmıştır.

### Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

"Kadın ve erkek velilerin uzaktan eğitime yönelik tutum ölçeğinden almış oldukları puanları arasında istatistiksel olarak far var mıdır?" sorusuna cevap bulabilmek adına ilişkisiz örneklem t testi kullanılmıştır. Bu testi kullanabilmek adına karşılanması gereken üç varsayım test edilmiştir. Bunlar sırasıyla örneklem büyüklüğü ( $N > 15$ ), normal dağılım ve varyansların eşitliği varsayımlarıdır (Pallant, 2020). Katılımcıların cinsiyete göre dağılımı Tablo 6'daki gibidir.

**Tablo 6.** Katılımcıların Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet		Hücreler					
		Geçerli Veri		Kayıp		Toplam	
		N	Yüzde	N	Yüzde	N	Yüzde
Toplam Tutum	Erkek	33	100,0%	0	0,0%	33	100,0%
	Kadın	107	100,0%	0	0,0%	107	100,0%

Tablo 6 incelendiğinde 33 erkek, 107 kadın araştırmaya katılmıştır. Her hücrede 15 ve üzerinde katılımcı olduğu için yeterli örneklem varsayımı karşılanmıştır (Pallant, 2020). Öte yandan, katılımcıların cinsiyete göre betimsel istatistik sonuçları Tablo 7'deki gibidir.

**Tablo 7.** Kadın ve Erkek Katılımcıların Tutum Puanları Dağılımının Betimsel İstatistik Sonuçları

Cinsiyet	N	Budlanmış				
		Ortalama	Ortalama	Medyan	Çarpıklık	Basıklık
Kadın	107	86,56	86,39	86,00	0,21	0,18
Erkek	33	85,78	85,61	83,00	0,17	-0,28

Tablo 7'ye göre kadın ve erkek velilerin tutum puanlarının ortalama, medyan ve budlanmış ortalama değerleri yakındır. Basıklık ve çarpıklık değerleri ise -2 ile +2 arasında olduğundan kadın ve erkek katılımcıların uzaktan eğitim tutum puanlarının normal dağılım gösterdiği söylenebilir (Seçer, 2013). Öte yandan, cinsiyete göre varyans dağılımı Tablo 8'deki gibidir.



sebeple mezuniyet kategorisinde üç hücre ile analizler yürütülecektir. Pallant'a göre her hücrede en az 15, Tabachnick ve Fidell'e göre 20 katılımcı olmalıdır. Bu sebeple eğitim düzeyi ilkököl, ortaokul ve lise olan katılımcılar için yeterli örneklem varsayımı karşılanmıştır. Analiz yürütülecek olan üç hücrenin basıklık ve çarpıklık değerleri ise -2 ile +2 arasında; ortalama, budanmış ortalama ve medyan değerleri birbirine yakın olduğundan ilkököl, ortaokul ve lise mezunu katılımcıların uzaktan eğitim tutum puanlarının normal dağılım gösterdiği söylenilebilir (Seçer, 2013). Bir diğer varsayım olan varyansların eşitliği için analiz yapılmış ve aşağıdaki Tablo 11 elde edilmiştir.

**Tablo 11.** Eğitim Düzeyi Açısından Katılımcıların Varyanslarının Eşitliği

Levene Testi	df1	df2	Sig.
0,64	4	136	0,64

Tablo 11'de verilen Levene testi sonuçları incelendiğinde eğitim düzeyi açısından varyansların eşit olduğu görülmektedir ( $p>0,05$ ). İkinci alt problemde tek yönlü ANOVA testi yürütmek için varsayımlar karşılanmıştır. Araştırmanın ikinci alt problemini cevaplandırmak için bağımsız değişkenin ikiden fazla gruba sahip olmasından dolayı tek yönlü ANOVA analizi yapılmış ve sonuçları Tablo 12'de verilmiştir.

**Tablo 12.** Tek Faktörlü ANOVA Sonuçları

ANOVA					
Toplam Tutum					
	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	Sig.
BetweenGroups	7456,17	4,00	1864,04	5,15	0,00
WithinGroups	49266,68	136,00	362,26		
Total	56722,85	140,00			

Tablo 12'de verilen ANOVA sonuçları incelendiğinde gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür ( $p=0,001<0,05$ ). Bu farkın hangi grup lehine olduğunu belirlemek için Post Hoc Tablo 13 sonuçlarına bakılmıştır.

**Tablo 13.** Post Hoc Sonuçları

Tukey HSD		Toplam Tutum				
(I) Eğitim	Ortalama Fark (I-J)	Std. Hata	Sig.	95% Güven Aralığı		
				Alt Sınır	Üst Sınır	
İlkokul	Ortaokul	-1,19	4,34	1,00	-13,19	10,81
	Lise	10,78	4,07	0,07	-0,48	22,05
	Üniversite	20,33*	6,26	0,01	3,01	37,64
	Y.Lisans veya Dr	-7,43	9,98	0,95	-35,02	20,17
Ortaokul	İlkokul	1,19	4,34	1,00	-10,81	13,19
	Lise	11,97*	4,16	0,04	0,46	23,48
	Üniversite	21,51*	6,32	0,01	4,03	38,99
	Y.Lisans veya Dr	-6,24	10,02	0,97	-33,93	21,46
Lise	Ortaokul	-11,97*	4,16	0,04	-23,48	-0,46
	İlkokul	-10,78	4,07	0,07	-22,05	0,48
	Üniversite	9,54	6,14	0,53	-7,44	26,52
	Y.Lisans veya Dr	-18,21	9,91	0,36	-45,59	9,18

Üniversite	Ortaokul	-21,51*	6,32	0,01	-38,99	-4,03
	İlkokul	-20,33*	6,26	0,01	-37,64	-3,01
	Lise	-9,54	6,14	0,53	-26,52	7,44
	Y.Lisans veya Dr	-27,75	10,99	0,09	-58,13	2,63

Tablo 13 incelendiğinde ilkokul mezunu veliler ile ortaokul mezunu veliler arasında ortaokul lehine fark olup bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ( $p=1,00>0,05$ ). İlkokul mezunu veliler ile lise mezunu veliler karşılaştırıldığında ilkokul mezunu veliler lehine fark olduğu ancak bu farkın da istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür ( $p=0,07>0,05$ ). Ancak ortaokul mezunu veliler ile lise mezunu velilerin tutum puanları ortalaması karşılaştırıldığında ortaokul mezunu velileri lehine bir fark elde edilmiş olup bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ( $p=0,04<0,05$ ).

### Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan "Katılımcıların yaşadığı yer açısından uzaktan eğitim tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık var mıdır?" sorusunu cevaplamak için bağımsız değişkendeki grup sayısı ikiden fazla olduğu için ANOVA testi kullanılması düşünülmüş olup bu testin varsayımlarını karşılayıp karşılamadığı tespit edilmiştir. Katılımcıların yaşadığı yer ve tutum puanlarına ilişkin Tablo 14 aşağıda verilmiştir.

**Tablo 14.** Katılımcıların Yerleşim Yerlerine Göre Betimsel İstatistik Değerleri

Yerleşim	Budunmuş					
	Yeri	N	Ortalama	Medyan	Ortalama	Çarpıklık
Köy	8	102,00	101,00	101,94	0,04	-1,94
Kasaba	1	-	-	-	-	-
İlçe Merkezi	47	89,55	86,00	88,81	0,56	0,51
İl Merkezi	85	83,17	83,00	83,48	-0,18	-0,67

Tablo 14'te verilen katılımcıların yerleşim yerine göre dağılımları incelendiğinde köy ve kasabada bulunan katılımcılar yeterli örneklem varsayımını karşılamadığı için analizlere dahil edilmeyecektir. İlçe merkezi ve il merkezinde bulunan katılımcılar yeterli örneklem varsayımını karşıladığı için analizler bu iki hücre üzerinden yürütülecektir. Tablo 14'e göre ortalama, medyan ve budunmuş ortalama değerleri yakındır. Basıklık ve çarpıklık değerleri -2 ile +2 arasında olduğundan ilçe merkezi ve il merkezindeki katılımcıların uzaktan eğitim tutum puanlarının normal dağılım gösterdiği görülmüştür (Seçer, 2013). Bağımsız değişkendeki hücre sayısı ikiye düştüğünden ANOVA testi yerine ilişkisiz örneklem t-testi yürütülmüş ve bu bağlamda son varsayım olan varyansların eşitliği varsayımı test edilmiş ve sonuçlar Tablo 15'te sunulmuştur.

**Tablo 15.** Katılımcıların Yaşadığı Yere Göre Tutum Puanlarının Varyanslarının Eşitliği

F	Anlamlılık değeri (p)
0,50	0,48

Tablo 15 incelendiğinde katılımcıların yaşadığı yere göre tutum puanlarının varyanslarının eşit olduğu görülmektedir ( $p>0,05$ ). Üçüncü alt problem için ilişkisiz örneklem t-testinin yürütülebileceği varsayımları karşılanmasıyla tespit edilmiştir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan "Katılımcıların yaşadığı yer açısından uzaktan eğitim tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık var mıdır?" sorusuna ilişkin yapılan ilişkisiz örneklem t-testi sonuçları aşağıda verilmiştir. Katılımcıların yaşadığı yer bağımsız değişkeni dört



grup içermekte iken, köy ve kasaba hücrelerinde yeterli veri olmadığı için ANOVA testi yerine ilişkisiz örneklem t-testi analizi yapılmış ve sonuçları Tablo 16'da sunulmuştur.

**Tablo 16.** Katılımcıların Yaşadığı Yer İle Uzaktan Eğitim Tutum Puanları Arasında Anlamlı Farklılık Olup Olmadığına İlişkin t-testi Sonuçları

		Levene's Test Sonuçları		t-testi Sonuçları						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Ortalama Fark	Std. Hata Farkı	Farkın %95 Güvenirlik Aralığı	
									En Düşük	En Yüksek
Toplam	Varyanslar	0,50	0,48	1,77	130	0,08	6,38	3,60	-0,74	13,50
	Eşit									
Tutum	Varyanslar			1,71	84,90	0,09	6,38	3,74	-1,06	13,81
	Eşit Değil									

Tablo 16'da varyansların homojen olarak dağıldığı ( $p=0,48>0,05$ ) belirlenmiştir. Bu sebeple yaşanan yer açısından velilerin uzaktan eğitime yönelik tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir (İlçe merkezi  $\bar{X}=89,55$ ,  $SS=21,48$ ) ve il merkezi ( $\bar{X}=83,18$ ,  $SS=18,81$ ;  $t(130)=1,77$ ,  $p=0,08$ ).

#### Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bağımsız değişken sayısı iki tane olduğu için hem de okulun konumu değişkeninin iki hücresi (il merkezi ve ilçe merkezi), cinsiyetin iki hücresi (kadın, erkek) olmak üzere toplam hücre sayısı ikiden fazla olduğu için iki yönlü ANOVA testi ile analiz edilmiştir. İki yönlü ANOVA analizi için gerekli olan varsayımlar; yeterli örneklem, normal dağılım ve varyansların homojenliğidir. İki yönlü ANOVA için varsayımlar test edilmiştir. Tablo 17 cinsiyet ve okul konumuna göre betimsel istatistik sonuçlarını vermektedir.

**Tablo 17.** Katılımcıların Cinsiyet ve Okulun Konumuna Göre Betimsel İstatistik Değerleri

Okulun		Budanmış					
Konumu	Cinsiyet	N	Ortalama	Medyan	Ortalama	Çarpıklık	Basıklık
İlçe	Erkek	15	45,78	44,00	45,26	0,60	-0,14
	Kadın	39	46,23	44,00	45,24	1,05	1,06
İl Merkezi	Erkek	18	45,44	43,00	45,27	0,252	-1,11
	Kadın	63	43,04	42,00	42,94	0,13	-0,77

Tablo 17 incelendiğinde her hücre bazında yeterli örneklemin olduğu ( $N>15$ ) görülmüştür. Çocuğunun okuduğu okul ilçe ve il merkezinde bulunan kadın ve erkek velilerin uzaktan eğitime yönelik tutum puanlarının ortalama, budanmış ortalama ve medyan değerlerinin birbirine yakın olması, basıklık ve çarpıklık değerlerinin -2 ile +2 arasında yer alması sebebiyle puanlar normal dağılım göstermiştir (Seçer, 2013). Bir diğer varsayım olan varyansların homojenliğini Tablo 18'de test edilmiştir.

**Tablo 18.** Yaşadıkları Yere Göre Kadın ve Erkek Velilerin Varyanslarının Eşitliği

F	df1	df2	Sig.
1,31	7	133	0,25

Tablo 18’de verilen Levene testi sonuçlarına göre ilçe ve il merkezinde bulunan kadın ve erkek katılımcıların tutum puanlarının varyansları eşittir. Dördüncü araştırma sorusunu cevaplamak için iki yönlü ANOVA analizinin varsayımları karşılanmıştır. Buna göre analiz yürütülmüş ve sonuçları Tablo 19’da sunulmuştur.

**Tablo 19.** İki Yönlü ANOVA Analizi Sonuçları

Kaynak	Tip III		Ortalama Kare	F	Sig.	Etki Büyüklüğü	Gözlenen Güç
	kareler toplamı	df					
Okul	156,443	3	52,148	,270	,847	,006	,101
Cinsiyet	117,835	2	58,917	,305	,737	,005	,098
<b>Okul * Cinsiyet</b>	163,059	2	81,530	,423	<b>,656</b>	<b>,006</b>	,117
Hata	25664,582	133	192,967				
Toplam	311942,000	141					

Tablo 19’da verilen ANOVA analizi sonuçları incelendiğinde Okul\* Cinsiyet etkileşiminin anlamlılık değeri 0,05’ten büyük olduğu için kadın ve erkek katılımcıların çocuklarının eğitim gördüğü okulun konumu açısından uzaktan eğitim tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur ( $F(2,133)=0,42$  ve  $p=0,66>0,05$ ). Etki büyüklüğüne bakıldığında Cohen’e göre çok küçük bir etki olduğu söylenebilir.

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada sekizinci sınıf velilerinin uzaktan eğitime yönelik tutum puanlarının “düşük” düzeyde olduğu tespit edilmiş olup elde edilen sonuç Barış’ın (2015) sonuçlarına benzerdir. Barış (2015), üniversite öğrencilerinin uzaktan öğretime yönelik tutumlarını araştırdığı çalışmasında üniversite öğrencilerinin tutumlarının “düşük” düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Yıldız (2016), pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarını “orta” düzeyde, Kocayiğit ve Uşun (2020), öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarını “yüksek” düzeyde tespit etmişlerdir. Bu bakımdan Yıldız (2016) ile Kocayiğit ve Uşun’un (2020) ulaştığı sonuçlar bu araştırmanın sonuçları bakımından farklılık göstermektedir.

Araştırmanın birinci alt problemi olan kadın ve erkek velilerin uzaktan eğitime yönelik tutum puanları arasında fark olup olmadığı sorusuna ilişkin yapılan analizlerde anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür. Türkiye de çocuklarının eğitimine kadınların verdiği katkının daha yüksek olduğu bilinmektedir (Karan, 2019). Kadınların çocuklarının eğitime katkısının daha fazla olmasına rağmen kadın ve erkek velilerde anlamlı bir farkın ortaya çıkmamasında anne ve babaların her ikisinin de pandemi nedeniyle uygulanan sokağa çıkma yasaklarının olması veya esnek çalışma düzenine geçilmiş olması nedeniyle evde çocukları ile geçirdikleri zamanın artması, dolayısıyla süreçte yaşanan durumlara ortak olarak hâkim olmalarından kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Bu süreçte velilerin öğrencilere destek olmak adına onlara uygun ders ortamı, teknolojik gereksinimleri giderme, öğrencileri teşvik etme, uyku düzeni ve ev içi işleri öğrenciye göre düzenleme şeklinde yardımcı oldukları bilinmektedir (Başaran Doğan, Karaoğlu ve Şahin, 2020). Bu süreçte Milli Eğitim Bakanlığının uyguladığı uzaktan eğitim programları da veliler tarafından desteklenmekte ve teşvik edilmektedir (Yılmaz Altuntaş, Başaran, Özeke ve Yılmaz 2020). Kaynar, Kurnaz, Doğrukök, ve Barışık (2020) yürüttükleri çalışmalarında cinsiyet değişkeninin uzaktan eğitim ile ilgili ortaokul öğrencilerinin

algılarında bir farklılık oluşturmadığı sonucuna varmışlardır. Basantia ve Village-Karhara (2021), uygulamalı ders öğrenen ve teorik ders öğrenen öğrencilerin uzaktan eğitim sistemine karşı tutum düzeylerini ortaya çıkardıkları çalışmalarında kadın ve erkek öğrencilerin uzaktan eğitim tutum puanları arasında anlamlı fark olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Ulaşılan sonuçlar araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Bu sonuçlardan farklı olarak Liaw ve Huang, (2015), kadın ve erkek öğrencilerin mobil uzaktan eğitime karşı sahip oldukları tutum düzeylerinin farklılık gösterdiği bulgusuna ulaşmışlardır. Kolak, Markić, Horvat, Klemenčić ve Stojanac, (2021), ebeveynlerin öğretmen olduğu dönem olarak tanımladıkları korona sürecinde velilerin uzaktan eğitime karşı tutumlarının incelendiği çalışmada anne ve babaların uzaktan eğitime yönelik tutumlarının farklılık gösterdiğini tespit etmişlerdir.

Araştırmanın ikinci alt problemi olan katılımcıların eğitim düzeylerine göre uzaktan eğitim tutum puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına bakıldığında sadece ortaokul mezunu veliler ile lise mezunu veliler arasında ve ortaokul mezunu olan veliler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Çalışmada elde edilen bulgular incelendiğinde eğitim seviyesi düştükçe uzaktan eğitime yönelik tutum puanlarının genel olarak artış gösterdiği görülmüştür. Bunun nedeni olarak da eğitim seviyesi arttıkça daha bilinçli olan veli profilinin uzaktan eğitimin içeriğini daha fazla sorgulaması veya uzaktan eğitimden beklentisinin daha yüksek olması nedeniyle tutum puanlarının azaldığı düşünülmektedir.

Alanyazında Karan (2019), yapmış olduğu çalışmada velilerin çocukların eğitimine katılım düzeylerine yönelik tutum puanlarında okul ve öğretmenlerle iletişim, öğrencinin ödev ve çalışmalarına destek verme, gönüllü aktif katılım, öğrenmeyi destekleyici ev ortamı yaratmak gibi farklı değişkenler bakımından incelediği çalışmada eğitim düzeyinin istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmadığını tespit etmiştir. Bu sonuçlara benzer olarak Kolak vd. (2021), ebeveynlerin eğitim seviyesine bağlı olarak uzaktan eğitime yönelik tutumlarının değiştiği sonucuna ulaşmışlardır. Yapılan araştırmaya göre düşük eğitim düzeyine sahip ebeveynlerin (ilkokul ve ortaokul) çoğunlukla diğer ebeveynlere göre daha yüksek değerlendirme yaptıkları belirlenmiştir.

Araştırmanın üçüncü alt probleminde katılımcıların yaşadığı yer açısından uzaktan eğitim tutum puanları arasında farklılık olup olmadığı sorusuna cevap aranmış ve il merkezinde yaşayan veliler ile ilçe merkezinde yaşayan veliler arasında tutum puanları bakımından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonucun elde edilmesinde, uzaktan eğitim sürecinin il, ilçe, kasaba veya köylere göre farklı bir tasarım göstermemesi, tüm öğrencilere sunulan içeriklerin ve programların aynı olmasının neden olduğu düşünülmektedir. Araştırma sonuçlarına benzer şekilde Basantia ve Village-Karhara (2021), uygulamalı ders öğrenen ve teorik ders öğrenen öğrencilerin uzaktan eğitim sistemine karşı tutum düzeylerini ortaya çıkardıkları çalışmalarında kırsal bölgede yaşayan ve kentsel bölgede yaşayan öğrencilerin uzaktan eğitim tutum puanları arasında anlamlı fark olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bununla beraber bu çalışmada köy ve kasabalarda yaşayan veli sayısının analiz açısından yetersiz sayıda olması nedeniyle istatistiksel analizler yapılamadığından sadece il ve ilçe merkezlerinde yaşayan velilerin tutumları karşılaştırılmıştır. Oysa yapılan başka çalışmalarda özellikle köy ve kasabalarda internet erişiminin sınırlı olması ve öğrencilerin uzaktan eğitim sürecini daha çok TV ekranlarından takip etmesinin il ve ilçe merkezlerinde bulunan öğrencilere göre farklı sonuçları olduğunu ortaya koymuştur. Örneğin; Başaran ve arkadaşlarının (2020), öğrenci ve veliler ile uzaktan eğitim sürecine yönelik yapmış oldukları çalışmada EBA TV'den derslerin takip edildiği evlerde derslerin erken

saatlerde başlaması, eğitim görmesi gereken birden fazla öğrencinin olması ama evde bir adet televizyonun bulunması gibi nedenlerden dolayı öğrencilerin derse katılmadıkları belirtilmiştir.

Çocuğu il merkezinde ve çocuğu ilçe merkezinde okuyan kadın ve erkek katılımcıların uzaktan eğitim tutum puanları açısından aralarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre yaşanan yerdeki farklılıklar ve cinsiyet katılımcıların uzaktan eğitim uygulamaları hakkındaki tutumlarını değiştirmemiştir. İlçe merkezlerinde bulunan kadın ve erkek katılımcıların il merkezinde bulunan kadın ve erkek katılımcılarla uzaktan eğitim uygulamaları hakkında tutumları benzerdir. Buradan hareketle çocuğunun okul konumu değiştiğinde kadın ve erkek velilerin uzaktan eğitim tutum düzeylerinin anlamlı olarak farklılaşmaması, uzaktan eğitim sürecinde öğrencilere benzer içeriklerin sunulduğu, okul ikliminden meydana gelebilecek örtük öğrenmelerin uzaktan eğitim sürecinde öğrencilere aktarılmadığı ve bu durumun kadın ve erkek velilerin uzaktan eğitime ilişkin tutumlarını değiştirmedeği düşünülmektedir. Uzaktan eğitim sürecinde okulun konumu değişkeni öğrencinin öğrenme ortamı olarak düşünülebilir. Bağlaşımci teoriye göre bilgi bir ağ üzerinden öğrenenlere aktarılır ve bu aktarım tüm öğrenenler için aynı içeriği barındırmaktadır (Kop ve Hill, 2008). Liaw ve Huang, (2015); öğrenme ortamının öğrencilerin mobil uzaktan eğitime karşı tutumu üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

## ÖNERİLER

Yapılan çalışmada yerleşim yeri olarak kasaba ve köylerde ikamet eden veri sayısı yeterli olmadığından sonuçları değerlendirilememiş olup, ilerdeki çalışmalarda bu bölgelerdeki velilerden daha fazla katılımcıya ulaşılarak çalışmalar yürütülebilir.

Yapılan çalışmada katılımcıların yaş dağılımı genellikle 30-45 yaş aralığında dağılmıştır. Bu nedenle yaş değişkenine ilişkin veriler sunulamamıştır. Farklı yaş gruplarını içeren verilerle çalışmalar yapılabilir.

Çalışma kapsamında 8. sınıf öğrenci velilerinden veriler toplanmış olup ilerdeki çalışmalar farklı sınıf düzeylerinde öğrencisi olan veliler ile yapılabilir.

Uzaktan eğitim sürecinin diğer paydaşları olan öğrenciler, öğretmenler ve öğretim üyeleri üzerinde araştırmalar yapılabilir.

Velilerin uzaktan eğitime yönelik tutumları “evde internet olma” değişkeni açısından incelenebilir.

Bu araştırma sonucunda eğitim düzeyleri farklı olan velilerin uzaktan eğitim tutum puanları arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir, başka örneklem üzerinde bu sonuç araştırılabilir.

## Çıkar Çatışması ve Etik Bildirimi

Yazarlar, aralarında çıkar çatışması bulunmadığını beyan etmiştir. Yazarlar tüm etik kurallara uyduklarını bildirmiştir.

## KAYNAKÇA

Akgündüz, D., ve Akpınar, B. C. (2018). Okul öncesi eğitiminde fen eğitimi temelinde gerçekleştirilen STEM uygulamalarının öğrenci, öğretmen ve veli açısından değerlendirilmesi. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 32(1), 1-26.

- Akyüz, H. (2018). Yapı geçerliliği için doğrulayıcı faktör analizi: Uygulamalı bir çalışma. *Bitlis Eren Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 7(2), 186-198. DOI: 10.17798/bitlisfen.414490.
- Altın, H. M. (2014). *Öğrenci, öğretmen, yönetici ve veli bakış açısıyla FATİH projesinin incelenmesi*. (Doktora tezi), Başkent Üniversitesi, Ankara.
- Altıparmak, M., Kurt, İ. D., ve Kapıdere, M. (2011). E-öğrenme ve uzaktan eğitimde açık kaynak kodlu öğrenme yönetim sistemleri. *XI. Akademik Bilişim Kongresi*, 319-327
- Anderson, T. (2003). Getting the Mix Right Again: An updated and theoretical rationale for interaction. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 4(2), 1- 14.
- Aslanargun, E., Bozkurt, S., & SARIOĞLU, S. (2016). Sosyo ekonomik değişkenlerin öğrencilerin akademik başarıları üzerine etkileri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(27/3), 201-234.
- Aykol, B. G. (2019). *Öğretmen ve veli görüşlerine göre ailenin eğitime katılımı*. (Doktora tezi) İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- Bakırcı, H., Doğdu, N., & Artun, H. (2021). Covid-19 pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin mesleki kazanımlarının ve sorunlarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 640-658.
- Barış F. M., (2015). "Üniversite Öğrencilerinin Uzaktan Öğretime Yönelik Tutumlarının İncelenmesi: Namık Kemal Üniversitesi". *Sakarya University Journal of Education*, 5/2 (Ağustos/August 2015): 36-46.
- Basantia, T. K., & Village-Karhara, P. F. (2021). The attitude of learners of practical based courses and learners of theory based courses towards distance learning system. *The Online Journal of Distance Education and e-Learning*, 9(1), 162-172.
- Başar, M., Arslan, S., Günsel, E., & Akpınar, M. (2019). Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algısı. *Journal of Multidisciplinary Studies in Education*, 3(2), 14-22.
- Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu, E., & Şahin, E. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi sürecinin getirisi olan uzaktan eğitimin etkililiği üzerine bir çalışma. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 368-397. <https://dergipark.org.tr/en/pub/egitim/issue/54643/753149>
- Bozkurt, A. (2015). Kitleli Açık Çevrimiçi Dersler (Massive Online Open Courses -MOOCs) ve sayısal bilgi çağında yaşamboyu öğrenme fırsatı. *AUAd*, 1(1), 56-81.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemisi sırasında ilköğretim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik imge ve algıları: Bir metafor analizi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 1-23. DOI: 10.29065/usakead.777652
- Büyüköztürk, Ş. (2004). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (4. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Can, E., (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11-53.
- Dere, Z., & Ünlü, Z. (2020). Çocuğu anaokuluna devam eden ebeveynlerin fen etkinliklerine katılımlarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 154-182. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefad/issue/57218/808079>
- Deveci, İ., & Önder, İ. (2013). Fen ve Teknoloji derslerinde verilen ödevlere yönelik öğretmen, öğrenci ve veli ölçeklerini geliştirme çalışması. *Journal of Turkish Science Education*, 10(3), 159-184.
- Duru, S., ve Çoğmen, S. (2017). İlkokul-ortaokul öğrencileri ve velilerin ev ödevlerine yönelik görüşleri. *Elementary Education Online*, 16(1), 354-365.
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2(2/3), 87-105.

- Gökmen, Ö. F., Duman, İ., ve Horzum, M. B. (2016). Uzaktan eğitimde kuramlar, değişimler ve yeni yönelimler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 29-51.
- Holmberg, B. (1995). *Theory and Practice of Distance Education* (Second Edition). Routledge.
- Horzum, M. B. (2007). İnternet Tabanlı Eğitimde Transaksyonel Uzaklığın Öğrenci Başarısı, Doyumu ve Özyeterlilik Algısına Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitimi Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Işık, E., (2019). *Evde eğitime ilişkin öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat üniversitesi, Elazığ.
- Işık, H., ve Maya, İ. (2003). Taşınabilir ilköğretim uygulaması ve bu uygulamaya son verilmesiyle ilgili veli görüşleri. *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 11(2), 285-296.
- Kalsen, C., Kaplan, İ., ve Şimşek, M. (2020). İlkokullardaki ev ödevlerine ilişkin yönetici, öğretmen ve veli görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 527-547. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2020.20.52925-622803>
- Karadağ, E., ve Yücel, C. (2020). Yeni tip Koronavirüs pandemisi döneminde üniversitelerde uzaktan eğitim: Lisans öğrencileri kapsamında bir değerlendirme çalışması. *Yükseköğretim Dergisi*, 10(2), 181-192.
- Karan, M., (2019). *İlkokullarda velilerin eğitim sürecine katılımının incelenmesi (Sultanbeyli Örneği)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi.
- Kaynar, H., Kurnaz, A., Doğrukök, B., & Barışık, C. Ş. (2020). Ortaokul Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 15(7). 3269-3292. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44486>
- Keegan, D. (1996). *Foundation of Distance Education* (Third Edition). London: Routledge
- Kenar, İ. (2012). Teknoloji ve derslerde teknoloji kullanımına yönelik veli tutum ölçeği geliştirilmesi ve tablet PC uygulaması *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 123-139.
- Keskin, M, Özer Kaya, D. (2020). COVID-19 sürecinde öğrencilerin web tabanlı uzaktan eğitime yönelik geri bildirimlerinin değerlendirilmesi. *İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(2), 59-67. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ikcusbfd/issue/55773/754174>
- Kılıç, İ., ve Özel, M. (2015). Proje tabanlı öğrenme yönteminin fen ve teknoloji derslerinde uygulamaları hakkında öğretmen ve veli görüşlerinin incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 5(2), 7-20.
- Kılıç, R., ve Ünal, M. (2020). Ebeveynlerin okul öncesi dönemde fen ve fen etkinlikleri hakkındaki görüşlerinin incelenmesi (Elazığ İli Örneği). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 8(10), 1-20.
- Kışla, T. (2016). Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirme Çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(1), 258-271.
- Kline, R.B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. The Guilford Press.
- Knowles, M. S. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. New York: Association Press.
- Kocayığit, 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.
- Kolak, A., Markıcı, I., Horvat, Z., Klemenčić, M., & Stojanac, M. (2021). When the parent becomes the teacher-attitudes on distance learning in the time of Corona-Teaching from parents' perspective. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 20(1), 85-94.
- Kop, R., & Hill, A. (2008). Connectivism: Learning theory of the future or vestige of the past?. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 9(3), 1-13.
- Liaw, S. S., & Huang, H. M. (2015). How factors of personal attitudes and learning environments affect gender difference toward mobile distance learning acceptance. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 16(4), 104-132.

- Moore, M. (1973) Toward a theory of independent learning and teaching. *Journal of Higher Education*, 44, 661-679
- Moore, M. G. (1993). Theory of transactional distance. In D. Keegan (Ed.), *Theoretical principle of distance education* (pp. 22-38). London: Routledge.
- Pallant, J. (2020). *SPSS kullanma kılavuzu: SPSS ile adım adım veri analizi*. Anı Yayıncılık.
- Peters, O. (2010). *Distance Education in Transition* (5th Edition). BIS-Verlag der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.
- Peker, E. A., ve Taş, E. (2017). Evde eğitim uygulaması üzerine bir durum çalışması: Evde fen eğitimi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 139-174.
- Perraton, H. (1981). A Theory for distance education. *prospects: Quarterly Review of Education*, 11(1), 13-24.
- Ravenscroft, A. (2011). Dialogue and connectivism: A new approach to understanding and promoting dialogue-rich networked learning. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12(3), 139-160.
- Sağlam Arı, G., Armutlu, C., Güneri Tosunoğlu, N., ve Yücel Toy, B., (2009). Pozitivist ve Postpozitivist paradigmlar çerçevesinde metodoloji tartışmalarının yönetim ve pazarlama alanlarına yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 27(1), 113-141.
- Savaş, A. C. (2006). *Liselerde internet üzerinden rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerinin yürütülmesine ilişkin öğrenci, veli ve rehber öğretmen görüşlerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Seçer, İ. (2013). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sezer, Ş. (2016). Velilerin Üstün Yetenekli Öğrencilerin Değerler Eğitimine İlişkin Görüşleri. *Üstün Yetenekliler Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi (UYAD)*, 4(2), 29-47.
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1), 3-10.
- Simonson, M. (1999). Equivalency theory and distance education. *TechTrends*, 43(5), 5-8.
- Şahin, Ç., Uludağ, G., Gedikli, E., & Karakaya, L. (2018). Ebeveynlerin, Fene ve Okul Öncesi Dönemde Fen Etkinliklerine Yönelik Görüşlerini Belirleme Ölçeği'nin Geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 101-108.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Experimental designs using ANOVA* (p. 724). Belmont, CA: Thomson/Brooks/Cole.
- Tannıoğan, A. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı yayıncılık.
- Tekin, H. (2002). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayıncılık.
- Tüysüz, C, Tüysüz, C, Karakuyu, Y, Karakuyu, Y, & Tatar, E. (2010). Fen ve teknoloji dersindeki performans görevlerine yönelik veli tutumlarının belirlenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 4(1), 108-122. <https://dergipark.org.tr/en/pub/balikesimf/issue/3370/46521>
- Utecht, J., Keller, D. (2019). Becoming Relevant Again: Applying Connectivism Learning Theory to Today's Classrooms. *Critical Questions in Education*, 10(2), 107-119.
- Yahya, S., Ahmad, E.A. ve Jalil, K.A. (2010). International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology, (IJEDICT), 2010, 6(1), 117-127.
- Yıldırım, S., Yıldırım, G., Çelik, E., & Karaman, S. (2014). Uzaktan eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik görüşleri: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi Journal of Research in Education and Teaching*, 3(3), 365-370.
- Yıldırım, V. Y. (2018). Öğretmen, öğrenci ve velilerin ortaokul düzeyinde verilen günlük ödevler hakkındaki görüşleri. *Millî Eğitim Dergisi*, 47(220), 201-224.

- Yıldız, S., (2016), Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Öğrencilerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları, *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, XVI, 1: 301-329.
- Yılmaz Altuntaş, E., Başaran, M., Özeke, B., ve Yılmaz, H. (2020). Covid–19 pandemisi sürecinde üniversite öğrencilerinin yükseköğretim kurumlarının uzaktan eğitime yönelik stratejilerine ve öğrenme deneyimlerine ilişkin algı düzeyleri. *Uluslararası Halkla İlişkiler ve Reklam Çalışmaları Dergisi*, 3(2), 8-23.
- Yılmaz, M., ve Benli, N. (2011). İlköğretim I. kademede verilen performans görevlerinin veli görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 287-302.
- Yılmaz, M., ve Çaylak, B. (2009). Bilim Sanat Merkezinin Öğrencilerin Fen ve Teknoloji Dersindeki Başarılarına Sağladığı Katkıları İlişkin Velilerin Görüşleri/*Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 368-382.
- Yılmaz, E., & Güner, B., Mutlu, H., & Arın Yılmaz, D. (2020). Farklı öğrenim kademelerindeki öğrencilere verilen uzaktan eğitim hizmetinin veli görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 477-503.



## EXTENDED ABSTRACT

### Purpose

Distance Education, whose theoretical foundations date back to the 1970s, has increased in importance with the coronavirus epidemic occurring worldwide. As the role and responsibilities of parents in distance education also increase, it is important to get their level of attitude of parents towards distance education in this process. Therefore, the aim of this study is to determine the attitudes of parents of eighth grade students regarding distance education process.

The researchers answered the research question "What level are the attitudes of parents who have eighth grade students regarding distance education process in Kayseri?" The independent variable of the research is Distance Education, and the dependent variable is the attitude of parents. The sub-problems of the research are as follows;

Is there a statistically significant difference between distance education attitude scores of male and female parents?

Is there a statistically significant difference between distance education attitude scores of parents in terms of their ' educational levels?

Is there a statistically significant difference between distance education attitude scores of parents in terms of where participants live?

Is there a statistically significant difference between distance education attitude scores of parents in terms of the location of the school where the children are educated?

### Research Method

The method of this study is quantitative and the design of the study is a survey. The accessible population of the study was formed by the parents of the students attending the eighth grade in Kayseri in the 2020-2021 academic year. The target population is composed of parent of eighth grade students in Kayseri Melikgazi district. The sample of the study was composed of 140 parents of students who were eighth graders determined by simple selective sampling. The "Attitude Scale towards Distance Education" developed by Kışla (2016) for pre-service teachers and having a reliability coefficient of 0.89 was adapted to parents and used as a data collection tool. The scale took its final shape in line with the feedback of two experts in the field of science education. The reliability coefficient of the scale was determined as 0.93. After this stage, explanatory and confirmatory factor analysis were performed for the construct validity of the scale. As a result of the factor analysis, a single-factor scale of 18 items was obtained. After applying the scale to parents in the final version, the data obtained were analyzed in the SPSS 26 package program.

### Results

Based on the findings, it was concluded that the attitude levels of parents towards distance education were low. There was no statistically significant difference between the attitude scores of the female and male parents towards distance education. Besides, it was determined that the parents' attitude scores towards distance education did not show a significant difference according to their education level.

Finally, there was no significant difference between the attitude scores of parents towards distance education in terms of place of residence, and location of the school in which the student attended.

### **Discussion, Conclusion and Suggestions**

As a result of the research, it was found that parents' attitude scores towards distance education were found to be low. In parallel with the results of this study, it is seen that there are similar results in the literature. Barış (2015) found in his study with university students that students' attitudes towards distance education were low. However, Kocayığıt and Uşun (2020) reached the conclusion that teachers' attitudes towards distance education are at a high level. Therefore, it differs from the results obtained from this study.

Another result of the study is that there is no statistically significant difference between the attitude scores of female and male parents towards distance education. Similarly, there are studies in which there is no significant difference between female and male students' attitude scores on distance education (Basantia&Willage-Karhara, 2021; Kaynar, Kurnaz, Doğrukök, &Barışık, 2020; Kolak, Markic, Horvat, Klemencic, &Stojanac, 2021).

There was no significant difference between the attitude scores of parents towards distance education in terms of education level. However, as the education level of the participants decreased, their attitude scores towards distance education generally increased. It is thought that as the education level of parents increases, their expectations towards distance education increase and their attitude scores decrease due to the fact that they question the content of distance education more. Similar to the results of the study, Kolak et al. (2021) found that the attitude scores of parents towards distance education was higher at the lower education level. On the other hand, Karan (2019) revealed that the education level of parents did not make a significant difference in terms of different variables related to the education of the child.

There was no statistically significant difference between the attitude scores of parents towards distance education in terms of where they live. It is seen that similar results have emerged in the studies conducted for students in the literature. Basantia and Village-Karhara (2021) revealed that there is no difference between the attitude scores of students living in rural areas and those living in urban areas towards distance education. However, Başaran et al. (2020) concluded that students living in rural areas have difficulty following the lessons due to the lack of technological equipment and infrastructure and cannot attend most of the lessons because they only follow the lessons on TV. Finally, there was no statistically significant difference between distance education attitude scores of parents in terms of the location of the school where the children are educated.

### **Pedagogical Implications**

Based on the results obtained from the study, it is recommended to conduct a study with larger groups and more participants. In this study, the number of parents living in villages and towns was not included in the analysis because of the small number of parents living in these regions. In particular, a study can be conducted in which teachers, students and parents, who are the main stakeholders of the distance education process, are included. As a result of the study, it was revealed that the parents' attitude scores towards distance education were low. For this reason, measures should be taken to keep parents in this process more dynamically and to increase their attitudes towards distance education. In

this context, seminars, presentations and informative brochures about distance education can be distributed to parents. Again, meeting the technological infrastructure and technological device requirements of the students stands out as the main factor in the success of distance education. The Ministry of National Education has studies in this direction and it is thought that these studies should be accelerated.