

**T.C.
AMASYA ÜNİVERSİTESİ
FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ
ANABİLİM DALI**

**ÇEVİRİMİÇİ ÖĞRENME HAZIRBULUNUŞLUĞUNDA EBEVEYN DESTEĞİNİN
ROLÜNÜN İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

ÖMER DÜZENLİ

**AMASYA
Ağustos-2021**

**T.C.
AMASYA ÜNİVERSİTESİ
FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ
ANABİLİM DALI**

**ÇEVİRİMİÇİ ÖĞRENME HAZIRBULUNUŞLUĞUNDA EBEVEYN DESTEĞİNİN
ROLÜNÜN İNCELENMESİ**

**Hazırlayan
Ömer DÜZENLİ**

**Tez Danışmanı
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet KARA**

AMASYA-2021



Desteklerini esirgemeyen aileme...

ETİK BEYAN

Tezimin içerdığı yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı ve bu tezi Amasya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsünden başka bir bilim kuruluşuna akademik gaye ve unvan almak amacıyla vermediğimi; tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu bildirir, aksinin ortaya çıkması durumunda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. 20/08/2021

Ömer DÜZENLİ

ÖZET

ÇEVİRİMİÇİ ÖĞRENME HAZIRBULUNUŞLUĞUNDA EBEVEYN DESTEĞİNİN ROLÜNÜN İNCELENMESİ

Ömer DÜZENLİ

Amasya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans Ağustos/2021

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Mehmet KARA

Covid-19 pandemisi ile birlikte yüz yüze devam eden eğitim öğretimin yerini uzaktan öğretim almıştır. Uzaktan öğretimde eğitim gören öğrencilerin başarısını ve memnuniyetini etkileyen unsurlardan biri de çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluklarıdır. Çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk uzaktan öğrenme sürecine etkin katılım ve bağlılık için gereken öz-yönelimli öğrenme, bilgisayar ve internet öz-yeterliği, iletişim öz-yeterliği ve motivasyon gibi öğrenci özelliklerinden oluşmaktadır. Bu doğrultuda çalışmanın amacı, lise öğrencilerinin Covid-19 pandemisi döneminde çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluklarında ebeveyn desteğinin rolünü incelemektir. Daha özel olarak, demografik değişkenlerin yanı sıra, öğrenmeye yönelik anne ve baba desteğinin öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluklarını yordama düzeyi belirlenmiştir. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma Samsun ilinde 2020-2021 eğitim öğretim yılında eğitim gören 868 lise öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında veri toplama araçları olarak; öğrenmeye yönelik anne ve baba desteği ölçekleri ve çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk ölçekleri kullanılmıştır. Araştırma sorularına yönelik olarak betimsel analizler, bağımsız gruplu t-testi, MANOVA, Pearson Korelasyonu ve çoklu doğrusal regresyon analizleri yapılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre lise öğrencilerinin çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluk düzeyleri ve öğrenmeye yönelik anne ve baba destek düzeyleri yüksektir. Çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluğu oluşturan faktörlerde (öz-yönelimli öğrenme, öğrenme için motivasyon, öğrenen kontrolü, bilgisayar ve internet öz-yeterliği ve çevrimiçi iletişim öz-yeterliği) cinsiyete göre farklılaşma görülmektedir. Buna göre; erkek öğrencilerin bilgisayar ve internet öz-yeterliği ve çevrimiçi iletişim öz-yeterliklerinin kız öğrencilerden daha yüksek düzeyde iken; öz-yönelimli öğrenme faktöründe kız öğrenciler erkek öğrencilerden daha yüksek düzeye sahiptirler. Çevrimiçi

öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluğu oluşturan faktörler yaş ve ebeveynlerin eğitim düzeylerine göre farklılaşma görülmektedir. Bu farklılaşma açısından, çevrimiçi iletişim öz-yeterliği için 14 yaşında olanlar 16 yaşındakilerden, 18 yaşında olanlar 16 yaşındakilerden daha yüksek öz-yeterliğe sahiptir. Ebeveyn eğitim düzeyine göre ise bilgisayar ve internet öz-yeterliği faktörü için; anneleri ve babaları yükseköğretim mezunu olan öğrenciler, ebeveynleri yükseköğretim mezunu olmayan öğrencilerden daha yüksek puana sahiptirler. Lise öğrencilerinin ebeveynleri tarafından sunulan öğrenmeye yönelik destek algılarında cinsiyete göre farklılaşma görülmemiştir. Katılımcıların ebeveynleri tarafından sunulan öğrenmeye yönelik destek algıları yaşa göre değişmemektedir. Katılımcı öğrencilerin ebeveynleri tarafından sunulan öğrenmeye yönelik destek algıları ebeveynlerin eğitim durumlarına göre değişmektedir. Ebeveynler tarafından sunulan destek algıları anne eğitim düzeyine göre değişmemektedir. Baba tarafından sunulan öğrenmeye yönelik destek açısından; yükseköğretim düzeyinde eğitim alan babaların çocukları, yükseköğretim düzeyinde eğitim almayanların çocuklarına göre daha yüksek destek algısına sahiptirler. Öğrenmeye yönelik ebeveyn desteği ile öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk algıları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır. Öğrenmeye yönelik baba desteği, öğrencilerin bilgisayar ve internet öz-yeterliklerini ve iletişim öz-yeterliklerini anlamlı şekilde yordarken; öğrenmeye yönelik anne desteği yordamamaktadır. Benzer şekilde, öğrenmeye yönelik anne desteği öz-yönelimli öğrenme faktörünü yordarken; öğrenmeye yönelik baba desteği yordamamaktadır. Son olarak, öğrenen kontrolü faktörü ve öğrenme için motivasyon faktörü öğrenmeye yönelik hem anne desteği hem de baba desteği tarafından yordamaktadır. Analizlerle elde edilen bulgular ilgili alanyazın temel alınarak tartışılmış ve ileride yapılacak çalışmalar için öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Çevrimiçi Öğrenme Hazırbulunuşluğu, Ebeveyn Desteği, Öz-yönelimli Öğrenme, Öğrenme İçin Motivasyon, Öğrenen Kontrolü, Bilgisayar ve İnternet Yeterliği, Çevrimiçi İletişim Öz-yeterliği

ABSTRACT

AN INVESTIGATION OF THE ROLE OF PARENTAL SUPPORT IN LEARNERS' READINESS FOR ONLINE LEARNING

Ömer DÜZENLİ

Amasya University, Graduate School of Natural and Applied Sciences,
Department of Computer Education and Instructional Technology, M.Sc., August/2021

Advisor: Asst. Prof. Dr. Mehmet KARA

With the Covid-19 pandemic, face-to-face education has been replaced by distance education. One of the factors determining the success and satisfaction of students in distance education is their readiness for online learning. Readiness for online learning includes student characteristics, such as self-directed learning, computer and internet self-efficacy, communication self-efficacy and motivation, which are required for effective participation and commitment to the distance learning process. Therefore, the aim of this study is to examine the role of parental support in readiness for online learning for high school students during the Covid-19 pandemic. More specifically, the capability of parental support for learning, besides demographic variables, to predict the readiness of students for online learning was determined. As a research methodology, survey research design, which is one of the quantitative research methods, was used. The study was carried out with 868 high school student participants studying in Samsun during the 2020-2021 academic year. As the data collection instruments; parental support for learning and readiness for online learning scales were used. Descriptive analyses, independent samples t-test, MANOVA, Pearson Correlation and multiple linear regression analyses were performed to answer the research questions. The results of the study show that the online learning readiness of high school students and parental support for learning are high. The factors of readiness for online learning (self-directed learning, motivation for learning, learner control, computer and internet self-efficacy and online communication self-efficacy) demonstrate variation by gender. Based on the findings, female students have higher levels in self-directed learning factor, while male students have higher levels in computer and internet self-efficacy, and online communication self-efficacy factors. The factors of readiness for online learning demonstrate variation by age and education levels of the parents. In terms of variation, 14-year-old students have higher self-efficacy than

16-year-old students for online communication self-efficacy, and 18-year-old students have higher self-efficacy than 16-year-old students. Based on parental education level, students whose parents are graduates of higher education have higher scores for the computer and internet self-efficacy factor compared to students whose parents are not graduates of higher education. The perceptions for the learning support offered by the parents of high school students demonstrate no variation by gender. The perceptions for the learning support offered by the parents of participants do not vary by age. The perceptions for the learning support offered by the parents of student participants vary by the educational status of their parents. The perceptions for the support offered by parents do not change by the education level of mothers. In terms of paternal support for learning, the children of fathers with higher education degree have higher perception of support compared to children of those who do not have higher education degree. There is a positive and significant correlation between parental support for learning and students' perceptions of readiness for online learning. While computer and internet self-efficacy and communication self-efficacy of a student can be predicted by paternal support for learning; they cannot be predicted by maternal support for learning. Similarly, while self-directed learning factor can be predicted by maternal support for learning, it cannot be predicted by paternal support for learning. Finally, the learner control factor and motivation factor for learning can be predicted by both maternal and paternal support for learning. The findings obtained from the analyses were discussed on the basis of the relevant literature and suggestions are presented for future work.

Keywords: Online Learning Readiness, Parental Support, Self-directed Learning, Motivation for Learning, Learner Control, Computer and Internet Self-Efficacy, Online Communication Self-efficacy

ÖN SÖZ

Çin'in Wuhan kentinde 2019 yılında ortaya çıkarak bütün ülkeleri etkisi altına alan covid-19 pandemisi ile birlikte bütün ülkeler acil durum uzaktan eğitime geçmişlerdir. “Çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluğunda ebeveyn desteğinin rolünün incelenmesi” adlı bu araştırmada ilk olarak araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sınırlılıkları ve varsayımlarına yer verilmiştir. Alanyazında uzaktan öğrenme ile ilgili K12 düzeyinde çok az çalışma bulunmaktadır. Bu alanda yapılan çalışmada genelde yükseköğretim düzeyinde yapılmıştır. Araştırmada lise öğrencilerinin katılımlarıyla çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluğunda ebeveyn desteğinin rolü incelenerek sonuçlar ortaya koyulmuştur. Bu bağlamda çalışmanın alanyazına katkı sağlayacağı ve gelecek çalışmalara yol göstereceği düşünülmektedir.

Ömer DÜZENLİ

TEŞEKKÜR

Araştırmanın her aşamasında bilgi ve birikimi ile yol gösteren, tezimin oluşmasında ışık tutan, tecrübeleri ile sürekli destekleyen, kıymetli, muhabbetli tez danışmanım sayın hocam Dr. Öğr. Üyesi Mehmet KARA'ya süreç içinde sürekli motivasyonu yükselten uygulamalarından, rehberliğinden ve samimi duygularından ötürü şükranlarımı sunarım.

Amasya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü hocalarıma ders ve tez sürecinde katkılarından dolayı teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmanın veri toplama sürecinde Samsun ilinde görev yapan yönetici ve öğretmen arkadaşlarıma teşekkürlerimi sunarım.

Bu süreçte devamlı yanımda olup beni yalnız bırakmayan, sürekli motivasyon ve konsantrasyonumu artıran büyük oğlum Muhammed Emin'e, küçük oğlum Metehan Yusuf'a verdikleri destek ve sonsuz sevgiden dolayı teşekkürlerimi sunuyorum.

İÇİNDEKİLER

ÖZET	i
ABSTRACT	iii
ÖN SÖZ.....	v
TEŞEKKÜR	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar DİZİNİ.....	ix
ŞEKİLLER DİZİNİ	xi
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xii

I. BÖLÜM

1.GİRİŞ.....	1
1.1 Problem Durumu	1
1.2 Problem Cümlesi	2
1.3 Araştırmanın Önemi	3
1.4 Araştırmanın Sayıtları	4
1.5 Araştırmanın Sınırlılıkları	4
1.6 Tanımlamalar	4

II. BÖLÜM

2.KURAMSAL ÇERÇEVE.....	6
2.1 Öz-Belirleme Kuramı	6
2.2 Öğrenmeye Yönelik Ebeveyn Desteği	6
2.3. Çevrimiçi Uzaktan Öğrenme	7
2.4 Çevrimiçi Öğrenme Hazırbulunuşluğu	8
2.5 İlgili Araştırmalar.....	10
2.5.1 Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	10
2.5.2 Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	14
2.6 Sonuç.....	17

III. BÖLÜM

3. YÖNTEM	18
3.1 Araştırma Deseni.....	18
3.2 Katılımcılar	18
3.3 Veri Toplama Araçları.....	21
3.3.1 Demografik Bilgi Formu	21
3.3.2 Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Hazırbulunuşluk Ölçeği	21
3.3.3 Öğrenmeye Yönelik Ebeveyn Desteği Ölçeği: Anne Formu.....	25

3.3.4 Öğrenmeye Yönelik Ebeveyn Desteği Ölçeği: Baba Formu	29
3.4 Veri Toplama Prosedürü.....	32
3.5 Veri Analizi	33
3.6 Araştırma Etiği.....	35
IV. BÖLÜM	
4. BULGULAR	36
4.1. Betimsel Bulgular	36
4.2. Demografik Özelliklerin Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Hazırbulunuşluklarındaki Rolü	38
4.2.1. Öğrencilerin Demografik Özelliklerine Göre Değişimler.....	38
4.2.2. Ebeveynlerin Demografik Özelliklerine Göre Öğrenmeye Yönelik Ebeveyn Desteğinde Değişimler.....	46
4.3. Öğrenmeye Yönelik Ebeveyn Desteğinin Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Hazırbulunuşluklarındaki Rolü	50
4.3.1. Ebeveyn Desteği ve Hazırbulunuşluk Arasındaki İlişki	50
4.3.2. Öğrenmeye Yönelik Ebeveyn Desteğinin Çevrimiçi Öğrenme Hazırbulunuşluğunu Yordama Düzeyi.....	51
V. BÖLÜM	
5. TARTIŞMA	58
VI. BÖLÜM	
6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	63
6.1. Sonuçlar	63
6.2. Öneriler	65
6.2.1 Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler	65
6.2.2 Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	66
KAYNAKLAR	67
EKLER.....	76
EK.1 Veri Toplama Aracı	77
ÖZGEÇMİŞ	82

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. Test edilen araç için uyum indeksleri.....	22
Tablo 2. Çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluğu ölçeğine ilişkin güvenirlik katsayıları.....	23
Tablo 3. Alt %27 ve üst %27'lik gruplar için bağımsız gruplu t-testi sonuçları.....	24
Tablo 4.Çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluğu ölçeği için alt %27- üst %27'lik gruplar arası bağımsız gruplu t-testi sonuçları	24
Tablo 5. Test edilen ölçek için uyum indeksleri	26
Tablo 6. Öğrenmeye yönelik özerklik desteği ölçeğinin anne formuna ilişkin güvenirlik katsayıları	27
Tablo 7. Ölçeğin alt %27- üst %27 grupların ortalama puanları için t-testi analiz sonucu .	28
Tablo 8. Öğrenmeye yönelik ebeveyn desteği ölçeğinin anne formu için alt %27- üst %27'lik gruplar arası bağımsız gruplu t-testi sonuçları	28
Tablo 9. Test edilen ölçek için uyum indeksleri	30
Tablo 10. Öğrenmeye yönelik özerklik desteği ölçeğinin baba formuna ilişkin güvenirlik katsayıları	30
Tablo 11. Öğrenmeye yönelik özerklik desteği ölçeğinin baba formuna ilişkin alt %27- üst %27'lik gruplar için bağımsız gruplu t-testi sonucu	31
Tablo 12. Öğrenmeye yönelik özerklik desteği ölçeğinin baba formuna ilişkin alt %27- üst %27'lik gruplar arası bağımsız gruplu t-testi sonuçları	31
Tablo 13. Araştırma sorularına göre yapılan analizler tablosu.....	35
Tablo 14. Çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluğu ölçeğini oluşturan alt faktörlere ilişkin betimsel bulgular.....	36
Tablo 15. Öğrenmeye yönelik ebeveyn desteklerinin betimsel bulguları.....	37
Tablo 16. Çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluğu ölçeğini oluşturan faktörlere ilişkin cinsiyete göre levene'nin homojenlik testi sonuçları	38
Tablo 17. Cinsiyete göre çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluğundaki değişimlere ilişkin bağımsız gruplu t-testi sonuçları	39
Tablo 18. Lise öğrencilerinin yaşlarına göre çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluğundaki değişimlere ilişkin MANOVA bulguları	41
Tablo 19. Lise öğrencilerinin yaşlarına göre çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluk düzeylerine ilişkin sonuçlar	41
Tablo 20. Lise öğrencilerinin yaş gruplarına göre farklılaşma durumuna ilişkin Tukey testi sonuçları	42
Tablo 21. Lise öğrencilerinin alt faktörlere göre yaş ortalamaları.....	43

Tablo 22. Çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluğuna ilişkin ebeveynlerin eğitim durumlarına göre homojenlik testi sonuçları.....	44
Tablo 23. Çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluğuna ilişkin anne eğitim durumlarına göre bağımsız gruplu t-testi sonuçları	45
Tablo 24. Çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluğu ölçeğini oluşturan alt faktörlerin baba eğitim durumlarına ilişkin t-testi sonuçları.....	46
Tablo 25. Ebeveynleri tarafından sunulan öğrenmeye yönelik destek algılarına ilişkin levene'nin homojenlik testi sonuçları.....	47
Tablo 26. Ebeveynleri tarafından sunulan öğrenmeye yönelik destek algılarına ilişkin bağımsız gruplu t-testi sonuçları	47
Tablo 27. Lise öğrencilerinin yaşlarına göre ebeveyn tarafından sunulan öğrenmeye yönelik destek algılarına ilişkin sonuçlar.....	48
Tablo 28. Ebeveyn tarafından sunulan destek algılarının ebeveyn eğitim durumlarına ilişkin levene'nin homojenlik testi	48
Tablo 29. Ebeveynler tarafından sunulan destek algılarının ebeveyn eğitim durumlarına göre değişimine ilişkin bağımsız gruplu t-testi sonuçları.....	49
Tablo 30. Öğrenmeye yönelik ebeveyn desteği ve çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluğu arasındaki ilişki	50
Tablo 31. Öğrenmeye yönelik anne ve baba desteğinin bilgisayar ve internet öz-yeterliğini yordama düzeyleri	52
Tablo 32. Öğrenmeye yönelik anne ve baba desteğinin öz-yönelimli öğrenmeyi yordama düzeyleri	53
Tablo 33. Öğrenmeye yönelik anne ve baba desteğinin öğrenen kontrolünü yordama düzeyleri	54
Tablo 34. Öğrenmeye yönelik anne ve baba desteğinin öğrenme için motivasyonu yordama düzeyleri	55
Tablo 35. Öğrenmeye yönelik anne ve baba desteğinin çevrimiçi iletişim öz-yeterliğini yordama düzeyleri	56

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Katılımcıların cinsiyete göre dağılımları	19
Şekil 2. Katılımcıların yaşa göre dağılımları	19
Şekil 3. Katılımcıların sınıflara göre dağılımları	20
Şekil 4. Katılımcıların anne eğitim durumuna göre dağılımı.....	20
Şekil 5. Baba eğitim durumuna göre dağılımı.....	21
Şekil 6. Veri toplama süreci.....	32
Şekil 7. Veri analiz süreci.....	34
Şekil 8. Lise öğrencilerinin hazırbulunuşluk faktörleri için ortalamaları	37
Şekil 9. Öğrenmeye yönelik ebeveyn destek ortalamaları	38
Şekil 10. Kız ve erkek öğrencilerin hazırbulunuşluk puanları.....	40
Şekil 11. Ebeveyn tarafından sunulan destek algılarının ebeveyn eğitim durumlarına ilişkin ortalama puanları.....	50

KISALTMALAR DİZİNİ

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

BİT: Bilgi ve İletişim Teknolojileri

DFA: Doğrulayıcı Faktör Analizi

BiÖY: Bilgisayar ve internet öz-yeterliği

ÖYÖ: Öz-yönelimli öğrenme

ÖK: Öğrenen kontrolü

ÖM: Öğrenme için motivasyon

ÇiÖY: Çevrimiçi iletişim öz-yeterliği

AD: Öğrenmeye yönelik anne desteği

BD: Öğrenmeye yönelik baba desteği

YÖ: Yükseköğretim

İoÖ: İlk-ortaöğretim

I. BÖLÜM

1.GİRİŞ

1.1 Problem Durumu

Hayat boyunca ilk eğitimler aile içinde gerçekleşir. Eğitim öğretim süreci içerisinde ebeveynler sistemin bir parçası olarak önemli bir görev üstlenirler (Morkoyunlu & Konyalıoğlu, 2020). Eğitim hayatı içinde; ergenlik, fiziksel, bilişsel ve sosyolojik değişimlerin olduğu bir dönemdir (Çelik, 2015). Bu anlamda, özellikle ergenlik dönemi olmak üzere öğrencilerin hayatları boyunca ebeveyn desteğinin önemli değeri vardır (Lamborn & Felbab, 2003). Ebeveynlerin çocuklarının öğrenimine katılmaları çocukların akademik başarılarını etkilemektedir (Rogers, Hickey, Wiener, Heath & Noble, 2018). Okul dışı zamanlarda ebeveynler öğrencilerin okul çalışmalarına, ev ödevlerine, evde çalışma ortamının oluşturulması gibi durumlara katılabilirler. Ebeveynler çocukların öğrenimine katıldıkları düzeye göre başarıya etkileri vardır (Cotton & Wikelund, 1989). Ancak çocukların eğitim gördükleri kademeler boyunca ebeveyn desteğinin miktarı ve niteliği değişim göstermektedir (Green, Walker, Hoover-Dempsey & Sandler, 2007). Çocukların aile içinde sosyal, bilişsel, duygusal ve fiziksel olarak ilk başlayan eğitimleri ile daha sonra okul eğitimleri boyunca süren ebeveyn desteğinin öğrenim hayatları içinde stratejik bir yeri vardır (Şahin & Özbey, 2007). Örnek vermek gerekirse; ilkokul ve ortaokul kademelerinde başarının özendirilmesi, okul ve ailelerin işbirlikçi bir düzende olmasında ebeveyn desteği gereklidir (Hill & Tyson, 2009). Çocukların okul işlerinde, ev ödevlerinde, evde öğrenmede ve evde öğrenme ortamları için gerekli koşulları oluşturmada ebeveyn desteğinin etkisi ortaya konulmuştur (Bazán, Castellanos, & Fajardo, 2020).

Yüz yüze eğitimde, gereksinim duyulan ve pek çok araştırmaya konu olan ebeveyn desteği, K12 düzeyinde yapılan çevrimiçi eğitimin de gerekli bir unsuru olarak görülebilir. Ancak, ebeveynlerin K12 çevrimiçi eğitiminde önemli rolü olmasına rağmen ebeveynlerin katılımı çok az çalışmada incelenmiştir (Martin, Bacak, Polly & Dymes, 2021). K12 düzeyinde çevrimiçi uzaktan öğretim uygulamalarının sınırlı olmasından dolayı alanyazında çok az çalışma incelenmiştir. Benzer şekilde, Türkiye bağlamında da pandemi öncesi bu düzeyde çevrimiçi uzaktan öğretim çalışmalarının sınırlı olduğu ve ilgili literatürde ebeveynlerin öğrenmeye yönelik desteğine dair çalışmalar da oldukça sınırlıdır.

Covid-19 pandemisi ile birlikte eğitimde radikal bir şekilde çevrimiçi uzaktan öğretime geçiş yaşanmıştır. Bu durum, K12 düzeyinde uzaktan öğretimin yapılması ile

beraberinde problemlerin çıkmasına neden olmuştur. Hayatımıza 2019 Aralık ayı ile giren covid-19 pandemisinin her alanda olumsuz etkileri görülmektedir. Sanattan ticarete, turizmden spora, ekonomiden üretim alanında faaliyet gösteren sektörlerle, sağlıktan eğitim gibi sosyal hayatımızı sürdürdüğümüz her alanda olumsuzluklar yaşanmıştır. Eğitim öğretimin uzaktan olarak devam etmesi ile çevrimiçi öğrenme kavramı bu dönemde daha yoğun bir şekilde hayatımıza girmiştir. Eğitim alanında yüz yüze devam eden eğitim öğretimin yerini covid-19 salgınının sonuçları doğrultusunda acil durum çevrimiçi uzaktan eğitim süreci almıştır. Pandemi ile birlikte eğitim öğretimde yeni normaller ortaya çıkmış ve çevrimiçi öğrenme kavramı K12 düzeyinde hayatımıza girerek yeni çevrimiçi öğrenmede materyal ve ders tasarımı, dijital yeterlikler ve dijital kavramların eğitim öğretime entegrasyonu gerçekleşmiştir (Bozkurt, 2020). Bu süreçte yaşanan temel kaygılardan biri de öğrencilerin özerk veya öz-yönelimli çalışma becerileri gibi çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluklarının uzaktan öğretim için yeterli olup olmaması durumudur (Kara, 2021). Bu anlamda ebeveyn desteğinin rolü de K12 düzeyinde uzaktan öğretimin başarısı ve öğrenci hazırbulunuşluğu için önemli bir gereksinim olarak görülmektedir.

Uzaktan öğretimde öğrenci başarısı ve memnuniyetini etkileyen temel unsurlardan biri de çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluktur. Hazırbulunuşluk kavramı öğrencilerin öğretim süreçlerine aktif katılımı ve bağlılığı için gerekli olan; öz-yönelimli öğrenme, bilgisayar öz-yeterliği, iletişim öz-yeterliği, motivasyon ve öğrenen kontrolü gibi öğrenci özelliklerini içermektedir (Hung, Chou, Chen & Own, 2010). Çevrimiçi iletişim için gerekli olan çoklu ortam materyallerinin kullanılması ve o kültüre sahip olunması (Sumuer, 2018) ile bilgisayar ve internet teknolojilerini normal kullanım dışında eğitim amaçlı olarak kullanma yeterliği (Horzum, 2019) çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluğu için gereklidir.

COVID-19 pandemisi nedeniyle eğitim öğretimde uzaktan eğitime geçilmesiyle birlikte ortaya çıkan kaygılardan biri de özellikle K12 düzeyindeki öğrencilerin uzaktan eğitim için hazırbulunuşluklarının yeterli olup olmamasıdır. Çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk yükseköğretim düzeyinde pek çok çalışmada incelenmiştir (örn. Kara, 2021; Dikbas Torun, 2020). Ancak özellikle Türkiye bağlamında K12 düzeyinde uzaktan eğitimin yaygın olmaması nedeniyle bu düzeyde yeterince incelenememiştir. Bu bağlamda, bu çalışmada öğrenmeye yönelik ebeveyn desteğinin öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluklarına katkısı incelenmiştir.

1.2 Problem Cümlesi

Bu araştırmada incelenen ana araştırma sorusu şu şekildedir: Lise öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk düzeylerinde ebeveyn desteğinin katkısı

nedir? Bu doğrultuda çalışmanın amaçlarından biri lise öğrencilerinin çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluğu ve ebeveyn desteği algılarının cinsiyet, yaş ve ebeveynlerin eğitim durumlarına göre değişimlerini ortaya koymaktır. Araştırmanın diğer amacı da; öğrenmeye yönelik anne ve baba desteğinin öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluklarını yordama düzeyini incelemektir. Bu çalışmada araştırmanın amacına ulaşabilmek için aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır.

1. Lise öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk düzeyleri nedir?
2. Lise öğrencilerinin ebeveynleri tarafından sunulan öğrenmeye yönelik destek algıları ne düzeydedir?
3. Çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluğu oluşturan faktörler (öz-yönelimli öğrenme, öğrenme için motivasyon, öğrenen kontrolü, bilgisayar ve internet öz-yeterliliği ve çevrimiçi iletişim öz-yeterliliği), cinsiyet, yaş ve ebeveynlerin demografik özelliklerine göre değişmekte midir?
4. Öğrencilerin ebeveynleri tarafından sunulan öğrenmeye yönelik destek algıları cinsiyet, yaş ve ebeveynlerin demografik özelliklerine göre değişmekte midir?
5. Öğrencilerin ebeveynleri tarafından sunulan öğrenmeye yönelik destek algıları ile çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşlukları arasında anlamlı ilişki var mıdır?
6. Öğrencilerin ebeveynleri tarafından sunulan öğrenmeye yönelik destek algıları hazırbulunuşluklarını ne düzeyde yordamaktadır?

1.3 Araştırmanın Önemi

Covid-19 pandemisi ile birlikte her kademedede çevrimiçi uzaktan eğitim yapılmaya başlanmıştır. Çevrimiçi uzaktan eğitimde çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluğun öğrencilerin cinsiyetine, yaşına, akademik başarısına, bağlılığına ve memnuniyetine etkisi pek çok araştırmayla ortaya konulmuştur (örn. Dorsah, 2021; Chung, Subramaniam & Dass, 2020). Benzer şekilde, K12 düzeyinde öğrenmeye yönelik ebeveyn desteğinin de öğrencilerin öğrenme deneyimlerini etkilediği bilinmektedir (örn. Leonard, 2013; Froiland & Worrell, 2017). Ancak, dünyada K12 düzeyinde eğitim giderek artış gösterirken (Martin vd., 2021) ülkemizde K12 düzeyinde uzaktan eğitim uygulamaları sınırlı olduğundan; öğrenciler, eğitim verenler, ebeveynler ve eğitimin içinde olan diğer paydaşlara ilişkin araştırmaların yapılması ilgili alanyazına katkı sağlayacaktır (Hamaidi, Arouri, Noufal & Aldrou, 2021).

Alanyazında çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk ile ilgili incelenen çalışmalar çoğunlukla üniversite düzeyindeki öğrencilerin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Öğrenmeye yönelik ebeveyn desteği ile ilgili çalışmalar ise pandemi öncesinde yüz yüze

eğitim ortamlarında öğrenim gören öğrencilerle yapılmıştır. Pandemi döneminde acil durum uzaktan eğitim uygulamaları sırasında öğrencilerin çevrimiçi öğrenmesine yönelik ebeveyn desteğinin incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu anlamda, öğrenmeye yönelik ebeveyn desteğinin lise öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluğundaki rolü bu çalışmayla ortaya koyulacaktır. Bu yönleriyle, bu araştırma pandemi sonrası K12 düzeyinde yapılacak çevrimiçi uzaktan eğitim uygulamalarına da yol gösterici olacaktır. Bu bakımdan, çalışmanın ilgili alanyazına katkı sağlayacağı ve daha sonra yapılacak araştırmalara da yol gösterebileceği düşünülmektedir.

1.4 Araştırmanın Sayıtları

Bu araştırma aşağıda belirtilen sayıtlara dayalı olarak yapılmıştır.

1. Veri toplama sürecinde araştırmaya katılan katılımcıların sorulara doğru cevaplar verdikleri ve kendilerini en iyi ifade eden seçeneği seçtikleri varsayılmıştır.
2. Toplanan verilerin gerçeği yansıttığı varsayılmıştır.

1.5 Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmanın kapsamı ve sınırlılıkları aşağıdaki gibidir.

1. Araştırma 2020-2021 eğitim öğretim yılında Samsun il genelinde eğitim gören ve araştırmaya gönüllü olarak katılan lise öğrencileri ile sınırlandırılmıştır.
2. Araştırma kapsamında toplanan veri çevrimiçi form aracılığı ile toplandığından internet erişimi ve bilgisayar, tablet veya mobil cihazı olan katılımcılar ile sınırlıdır.

1.6 Tanımlamalar

Uzaktan Eğitim: Çevrimiçi öğrenme materyalleri kullanılarak öğrenme durumunun gerçekleştirilmesidir (Spector & De La Teja, 2001; Palloff & Pratt, 2001).

Acil Durum Uzaktan Eğitimi: Acil olarak oluşan durum ve krizler sırasında yüz yüze devam eden eğitim öğretimin geçici olarak uzaktan eğitim ile devam etmesidir.

Öğrenmeye Yönelik Ebeveyn Desteği: Öğrencilerin okul başarısını artırmayı amaçlayan ebeveyn ve çocuk etkileşimidir (Rogers, Theule, Ryan, Adams & Keating, 2009).

Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Hazırbulunuşluk: Çevrimiçi ortamda öğrenim gören öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye katılımlıları ve etkili öğrenme süreçleri için gerekli teknik becerileri ve öğrenen kontrolünü kapsayan çok boyutlu öğrenen yeterliğidir (Hung vd., 2010).



II. BÖLÜM

2.KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1 Öz-Belirleme Kuramı

Deci ve Ryan (1985) tarafından ortaya konulan öz-belirleme kuramı, kişilik gelişimi ve davranışlarının iç yapısını oluşturan süreçler ile ilgilenen içsel ve dışsal motivasyon ve kişilik kuramıdır. Kişilik davranışlarının düzenlenmesi, içsel ve dışsal motivasyonları ve kaynaklarını açıklayan geniş bir kuramdır (Deci & Ryan, 2012). Kurama göre; kişinin sosyal etkileşim içinde bulunduğu durumda iç ve dış dürtü araçları ile tutum ve sergilenen davranışların sonucu değerlendirilip içselleştirilir (Grolnick, Deci & Ryan, 1997).

Öz-belirleme kuramı; özerklik, yeterlik ve ilişki olmak üzere insan motivasyonu ve başarısında temel düzeyde rol oynayan üç ihtiyaca ve bu ihtiyaçları etkileyen sosyal koşullara vurgu yapmaktadır (Deci & Ryan, 2008). Öz-belirleme kuramına göre; ebeveynler tarafından sunulan özerklik desteğinin, çocukların motivasyonuna, psikolojik iyi oluşuna ve akademik çıktılarına olumlu etkileri olacağı varsayılmaktadır (Vasquez, Patall, Fong, Corrigan & Pine, 2016). Bu varsayımla, Vasquez ve diğerleri (2016) tarafından yapılan bir meta analiz çalışması; ebeveynlerin özerklik desteğinin daha yüksek akademik başarıyla, özerk motivasyonla, psikolojik sağlıkla, algılanan yeterliklerle, okula bağlılıkla ve okula karşı olumlu tutumla ilişkili olduğu ortaya konulmuştur. Öz- belirleme kuramına göre ebeveyn baskısı olumsuz, ebeveynlerin özerklik desteği ise motivasyon ve öz-yeterliği olumlu etkilemektedir (Joussemet, Landry & Koestner, 2008). Bu açıdan, öz-belirleme kuramı temel alınarak ebeveynlerin öğrenmeye yönelik özerklik desteğinin, motivasyon, öz-yeterlik ve özerklik gibi boyutları da kapsayan öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluklarını olumlu şekilde yordadığı varsayılmıştır.

2.2 Öğrenmeye Yönelik Ebeveyn Desteği

Öğrenmeye yönelik ebeveyn desteği, öğrencilerin okul başarısını artırmayı amaçlayan ebeveyn ve çocuk etkileşimidir (Rogers vd., 2009). K12 düzeyinde eğitim gören öğrencilerin sınıf düzeylerinde okul başarısını artırmada ebeveynlerin katılımının güçlü bir etkisi vardır (Hill & Tyson, 2009). Ebeveynlerin eğitim öğretime katılımının niteliği ve miktarı her sınıf düzeyine göre değişmektedir (Green vd., 2007). Bu durum okul içinde uygulanan müfredat ve çocukların psikolojik ihtiyaçlarının değişmesinden

kaynaklanmaktadır (Rogers vd., 2018). Ebevenylerin öğrenmeye yönelik katılımlarının, çocukların öğrenmeleri için içsel motivasyonlarını geliştirerek okul başarılarını olumlu yönde artırdığı görülmüştür (Pomerantz, Moorman & Litwack, 2007). Benzer şekilde, lise öğrencilerinin de çevrimiçi uzaktan öğretim için gerekli yeterliklere ve özerk çalışma becerilerine sahip olmaları için ebeveyn desteğine ihtiyaç duyabilecekleri düşünülmektedir.

2.3. Çevrimiçi Uzaktan Öğrenme

Öğrenme, geleneksel yöntemlerle sınıf içi ortamlarda yüz yüze, sınıf dışı ortamlarda ise hem yüz yüze hem de uzaktan gerçekleşebilen bir süreçtir. Eğitim teknolojileri alanında yaşanan hızlı gelişimler ile ortaya çıkan yeni oluşumlardan birisi çevrimiçi öğrenmedir (Yurdugül & Sırakaya, 2013). Çevrimiçi ve internet tabanlı öğrenmenin ilk adımları 1996 yılında atılmış ve öğrencilerin çevrimiçi öğrenme materyalleri oluşturulmaya başlanmıştır (Peters, 2003). Çevrimiçi öğrenme, geleneksel öğrenme ortamlarının dışında öğrenme ve öğretme etkinliklerinin gerçekleştiği, eş zamanlı olarak birden çok öğrenme kaynakları ile etkileşim içinde (Leichty, 2021); interneti kullanarak öğrenmeyi uzaktan gerçekleştirme durumudur (Ploj Virtic, Dolenc & Šorgo, 2021).

Çevrimiçi öğrenme, internet tabanlı kaynaklardan ve bileşenlerden yararlanılarak öğrenmenin desteklendiği çoklu ortam tabanlı öğrenme ortamının içinde bulunduğu öğrenmedir (Mayer, 2019). Çevrimiçi öğrenme, geleneksel öğrenme gibi öğrencilerin yeni bilgileri öğrenme ve öğrenilen bilgileri bilgiye dönüştürmek, dönüşen bilgileri çeşitli durumlarda kullanım becerilerine geliştirmek için öğretmen ile kurulan bir öğrenmedir (Jung, 2000). Allen ve Seaman'a (2017) göre ise geleneksel öğrenme ortamlarının dışında yüz yüze eğitim ortamlarının olmadığı eş zamanlı ve eş zamansız olarak öğreten ve öğrenen arasında düzenli ve anlamlı etkileşimin olduğu birden çok teknolojinin kullanıldığı öğrenmedir.

Dünyada meydana gelen covid-19 pandemisi ile birlikte acil durum uzaktan eğitimine geçilmiştir. Acil durum uzaktan eğitimi, planlı olarak yapılan çevrimiçi kursların aksine çok acil durum ve krizler sırasında yüz yüze devam eden eğitim öğretimin geçici olarak uzaktan öğretime kaydırılmasıdır (Hodges, Moore, Lockee, Trust, & Bond, 2020; Affouneh, Salha & Khlaif, 2020). Müfredatların güncellenmesi ile okullar bu duruma hazır hale getirilmiştir (Raguindin, Lising & Custodio, 2021). Bu çerçevede çevrimiçi eğitim veren öğretmenler yeni çevrimiçi yaklaşımlar edinmeye çalışırken öğrenciler açısından acil durum uzaktan eğitimi bunaltıcı bir hal alabilmektedir (Phirangee & Bakir, 2021). Acil durum uzaktan eğitiminin bağlamı mevcut uzaktan eğitim durumlarından farklılaştığı için

acil durumlarda yapılan uzaktan eğitiminde bu bağlama özgü uygulamalar yapılmakta ve sorunlar gözlemlenebilmektedir. Bu çalışmada, çevrimiçi uzaktan öğrenme ile Covid-19 pandemisi döneminde gerçekleştirilen acil durum uzaktan eğitimi ele alınmıştır.

2.4 Çevrimiçi Öğrenme Hazırbulunuşluğu

Hazırbulunuşluk, öğrenenlerin çoklu ortam yapılarını ve öğrenme kaynaklarını amacına uygun biçimde kullanma yeterliklerine sahip olmalarıdır (Ergün & Adibatmaz, 2020). Çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluğu, çoklu ortam teknolojileri ve materyallerinden yararlanma için gerekli bilgi ve becerileri ifade etmektedir (Kaur & Zoraini Wati, 2004). Borotis ve Poulymenakou'ya (2004) göre kurumsal açıdan çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluğu, bir kurumun bir takım e-öğrenme durumları ve yapılarının oluşması için zihinsel veya fiziksel hazırlığıdır. Choucri ve diğerleri'ne (2003) göre Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin (BİT) kullanımını kolaylaştırıp bu değerlerden yarar elde etme yeterlidir. Smith'e (2005) göre çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluğu, öğretmen ve öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamlarında kullanılan donanım ve yazılım araçlarına yönelik teknik beceriler, öğrenme stillerine ve çevrimiçi iletişim ve etkileşim bilgi ve becerilerine sahip olmalarıdır. Chung, Noor ve Mathew (2020) çalışmasında ise çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluğu, öğrenci ve öğretmenin çevrimiçi öğrenme donanımları ve yazılımlarında yeterlilik ve çevrimiçi iletişim ve etkileşim becerileri olarak tanımlamıştır.

Warner, Christie ve Choy (1998), çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluğunu tanımlarken üç farklı açıdan ele almıştır. İlk olarak öğrencilerin geleneksel sınıf ortamı yerine BİT araçlarını kullanarak öğrenmeyi tercih etmeleri olarak ifade etmiştir. İkinci olarak internet ve iletişim yollarını kullanma yeterliliklerini ve üçüncü olarak ise kendi kendine öğrenme becerisi olduğunu ifade edilmiştir. Çevrimiçi öğrenmenin; bağımsız öğrenme, BİT kullanarak iletişim ve geleneksel sınıf ortamı dışında farklı bir öğrenme ortamında hazır olunması gereken bir öğrenme olduğundan bahsedilmektedir.

Çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluğunu Hung ve diğerleri (2010) beş boyutta tanımlamıştır. Bunlar; (1) öz-yönelimli öğrenme, (2) öğrenme için motivasyon, (3) bilgisayar ve internet öz-yeterliği, (4) öğrenen kontrolü ve (5) çevrimiçi iletişim öz-yeterliğidir. Çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluğu ile ilgili alanyazın incelendiğinde birçok ölçeğin geliştirilmiş olduğu görülmektedir. Bu çalışmada, çevrimiçi hazırbulunuşluğa yönelik geliştirilen en güncel, kapsamlı ve ilgili alanyazında en çok kabul gören Hung ve diğerleri. (2010) tarafından ortaya konulan çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluğu çerçevesi kullanılmıştır. Hung ve diğerleri (2010) tarafından geliştirilen ve Yurdugül ve Sırakaya (2013) tarafından Türkçe'ye uyarlanan çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluğu ölçeği bu

çalışmada kullanılmıştır. Bu çerçeveye göre, çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluğu beş faktör olarak ele alınmıştır. Bunlar: öz-yönelimli öğrenme, öğrenme için motivasyon, öğrenen kontrolü, bilgisayar ve internet öz-yeterliliği ve çevrimiçi iletişim öz-yeterliliğidir.

Knowles (1975) öz-yönelimli öğrenmeyi, bireylerin kendi öğrenme ihtiyaçlarını belirlemede inisiyatif alma, öğrenme hedeflerini belirleme, öğrenme için gerekli materyal ve içerikleri belirlemede kendisi dışındaki kişilerin yardımı olsun veya olmasın karar verme yetkisinin kendinde olduğu süreç olarak tanımlamaktadır. Bir yaşam biçimi olarak öğrenmeyi planlamak, uygulamak ve değerlendirmek için öğrenenin öğrenme içinde bütün sorumluluğu aldığı öğrenme etkinliğidir (Brockett & Hiemstra, 1991). Bireyler kendi ihtiyaç ve istekleri doğrultusunda öğrenme sürecinin yönetilmesi (Karataş, 2017) ile birlikte süreç içinde öğrencilerin inisiyatif alarak öğrenme stratejilerini ve bu süreçteki planlamalarını oluştururken süreç içinde karar alıcı ve süreci yönetme konumunda yer almaktadırlar (Horzum, 2019). Öz-yönelimli öğrenme, öğrencilere öğrenme materyallerinin seçimi ve değerlendirmesinde önemli ölçüde geniş bir rol verir (Loyens, Magda & Rikers, 2008). Öz-yönelimli öğrenme yetişkin eğitiminin bir kavramı olsa da uzaktan öğretim için gerekli bir hazırbulunuşluk boyutu olarak görülmektedir. Özellikle yetişkin eğitiminin bir kavramı olması nedeniyle K12 düzeyindeki çevrimiçi eğitim uygulamalarında bu boyut açısından hazırbulunuşluk için ebeveyn desteğinin gerekli olduğu varsayılmıştır.

Eğitim araştırmalarında ve uygulamalarında motivasyon, öğrencilerin öğrenme durumları (Bishara, 2016) ve tutumları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Deci & Ryan, 1985; Knowles, & Kerkman, 2007). Motivasyon öğrenme isteği ile yakından ilişkili, çaba, öz-yeterlik, öz-düzenleme, öz-saygı ve ulaşılması hedeflenen yönelimleri bütünleştiren karmaşık bir kavramdır (Harlen & Deakin Crick, 2003). Çevrimiçi öğrenme ortamları geleneksel sınıf yapısı içinde görülen yüz yüze öğrenmeden farklı öğrenme stratejileri gerektirirken; bu öğrenme ortamlarında öğrenme şekline göre öğrencinin kendi kendini motive edecek farklı uygulamalara yer verdiği içsel motivasyonu artırıcı durumlar sunulabilir (Horzum, 2015). Çevrimiçi öğrenme boyutlarından biri olan öğrenme için motivasyon boyutu öğrencilerin kendi istekleri ile uyumlu olarak öğrenmelerini ve öğrenme durumlarını değerlendirme çabalarını kolaylaştırabilir (Hung vd., 2010) .

Web tabanlı olarak gerçekleştirilen öğrenme ortamları ile geleneksel olarak sürdürülen öğrenme ortamlar birbirinden farklıdır. Çevrimiçi öğrenmede öğrencilerin, kendi isteklerine ilişkin öğrenmeleri nasıl gerçekleştireceği, hangi zamanda, hangi ortamlarda, ne kadar ölçüde olacağının seçimidir (Kraiger & Jerden, 2007). Öğrenciler tarafından çevrimiçi öğrenme ortamlarında oluşturulan öğrenen kontrolü, daha önce öğrenilenleri ifade etmek için seçilen yöntemdir. Öğrenenin bu kontrolü öğrenme ve öğrenme

tutumlarını geliştirmekte ve öz-yeterliği artırabilmektedir (Taipjutorus, Hansen & Brown, 2012). Chou ve Liu'ya (2005) göre web tabanlı öğrenme ortamlarındaki öğrenen kontrolü ile öğrenme performansı ve öğrenme ortamlarındaki memnuniyeti ilişkilidir.

Çevrimiçi öğrenme ile birlikte bireylerin bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmak için bir takım özelliklere sahip olmaları gerekir. Öz-yeterlik, bireylerin yaşantılarını etkileyen durumları başarı ile yerine getirebilmeye olan inanışlarıdır (Bandura, 2010). Heslin ve Klehe'ye (2006) göre öz-yeterlik, insanların kendi belirledikleri hedefler ile her alanda en iyi performanslarını ortaya çıkarabileceklerinin motivasyon açısından bir yordayıcısıdır. Çevrimiçi öğrenme ortamlarına bilgisayar ve internet aracılığıyla öğrenme süreci gerçekleşmektedir. Gerekli teknolojiye sahip olmanın yanı sıra bu araçları kullanmaya yönelik öz-yeterliğin de olması gerekmektedir (Horzum, 2019). Hung ve diğerlerine (2010) göre bilgisayar öz-yeterliği, bilgisayarın normal kullanımı dışında; bilgisayar ile elde edilen verilerin analizinin gerçekleştirilmesini ve etkinlikler için farklı yazılımların kullanılmasını sağlayan yeterliklerdir. İnternet öz-yeterliği ise kişinin internet eylemlerini belirli planlarda gerçekleştirme ve bu planları gerçekleştirme inancının yanında acemi internet kullanıcılarından ayrılarak deneyimli kullanıcı haline gelme çabasıdır (Eastin & LaRose, 2000).

Çevrimiçi öğrenme, çevrimiçi iletişim araçları ve etkinlikleri aracılığıyla gerçekleşmektedir. Öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ile birlikte diğer katılımcılar ile etkileşime girme fırsatının, öğrenme sürecinde bilgi oluşturmada, öğrenme kaynağına ulaşmada ve süreci değerlendirmede önemli bir yeri vardır (Sumuer, 2018). Demir ve Yurdugül'e (2015) göre çevrimiçi iletişim öz-yeterliği, öğrenenlerin çevrimiçi öğrenme ortamlarına ait dili ve kültürü benimseme durumlarını ve bu ortamlarda kendilerini ne kadar ifade ettikleri ile ilgili kendi algıları olarak tanımlamaktadır.

2.5 İlgili Araştırmalar

2.5.1 Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk ile ilgili araştırmalar: Covid-19 pandemisinin etkisi ile eğitim öğretimde acil ve hızlı önlemler alınmıştır. Buna bağlı olarak, çevrimiçi eğitimin başarılı şekilde yapılabilmesi için ilk kaygılardan biri erişim olanakları iken; bir diğer kaygı da hazırbulunuşluk olmuştur (Kara, 2021). Bu yüzden, çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazır olup olmadıkları ile ilgili pek çok araştırma yapılmıştır.

Dorsah (2021) öğretmen adaylarının covid-19 sonrasında acil durumlarda çevrimiçi öğrenmeye hazır olması ile ilgili Gana'da 115 öğretmen adayının katıldığı bir çalışma yapmıştır. Çalışmada çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluğu ölçeğinden elde edilen ortalama puan 3.65 elde edildiği rapor edilmiştir. Alt boyutlardan en yüksek puana sahip faktör öğrenme motivasyonu (3.97) olurken ikinci olarak kendi kendine öğrenme faktörü (3.82) olduğu bildirilmiştir. Diğer faktörlerden elde edilen ortalama puanlar öğrenci kontrolü için 3.30, bilgisayar ve internet öz yeterliği için 3.43 ve çevrimiçi iletişim öz yeterliği için ise 3.47'dir. Çalışmada cinsiyet açısından anlamlı bir fark olmadığı belirtilmiştir. Çalışmanın bulguları doğrultusunda katılımcıların çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluklarının yüksek olduğu bildirilmiştir.

Joosten ve Cusatis (2020) çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluğu ile ilgili ABD'de Midwestern yükseköğretim kurumunda lisans ve lisansüstü eğitim gören iki grup toplam 620 katılımcı ile bir çalışma yapmışlardır. Verilerin, öğrencilerin demografik bilgileri, ders notları ve öğrenci anketlerinden elde edildiği belirtilmiştir. Çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluğunun, öğrencilerin bazı demografik özellikleri tarafından önemli ölçüde etkilendiği bildirilmiştir. Araştırmada düşük gelirli, azınlık, ilk nesil ve engelli öğrenci grupları arasındaki çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluğu ve çevrimiçi öğrenmeye hazırlıklı olma algılarındaki farklılıklar incelenmiş, engelli öğrencilerin organizasyon becerileri ve özyönetim raporlarında önemli ölçüde farklılaşma olduğu ve algılarının önemli ölçüde düşük olduğu ortaya konulmuştur. Ayrıca gruplar arasında organizasyon ve özyönetim algılarının yanı sıra çevrimiçi iş becerileri, tercihleri ve sosyalleşme ihtiyacı ile ilgili algılarında önemli ölçüde farklılaşma olduğu, azınlıkların sosyalleşme tercihlerine ilişkin algılarının benzer gruplara göre daha yüksek olduğu rapor edilmiştir.

Pandemiden her eğitim kademesi doğrudan veya dolaylı olarak etkilenmiştir. Chung ve diğerleri (2020) Malezya'da eğitim gören üniversite öğrencilerinin covid-19 pandemisinin içinde iken çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluklarını araştırmışlardır. Araştırmaya katılan 399 katılımcının demografik özelliklerinin çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluklarında farklılaşmaya neden olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmada, katılımcıların genellikle çevrimiçi öğrenmeye hazır oldukları ve kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluk düzeylerinin daha yüksek düzeyde oldukları rapor edilmiştir. Lisans eğitimi gören kız öğrencilerin erkek öğrencilerden çevrimiçi öğrenme memnuniyeti açısından daha yüksek düzeye sahip oldukları belirtilmiştir. Katılımcıların yarısından fazlası gelecekte bir seçenek sunulursa çevrimiçi öğrenmeye devam etmek istemediklerini belirttiği ve öğrencilerin çevrimiçi öğrenme

sürecinde internet kaynaklı sorunların ve konu içeriklerini anlamada zorluklar yaşadıkları tespit edilmiştir.

Zgheib, AlDaia, Serhan ve Melki (2019) Lübnan'da eğitim gören üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluklarını ve hazırbulunuşluğu oluşturan faktörleri incelemişlerdir. Araştırmaya 328 üniversite öğrencisi katılmış, araştırmada betimleyici istatistikler ve açıklayıcı faktör analizi yapıldığı bildirilmiştir. Çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluğuna katkı veren teknoloji becerileri, teknoloji alt yapısına erişim, çevrimiçi iletişim, sosyal etkileşim, kalıcılık ve motivasyon olmak üzere dört faktörün güvenilir olduğu, katılımcıların ise teknolojiye ilgi duydukları, öz-yönelimli öğrenme ve sosyal iletişim becerilerine sahip oldukları bildirilmiştir.

Wei ve Chou (2020) Tayvan'da çevrimiçi derslere kayıtlı 356 lisans öğrencisinin çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluk durumunun öğrencilerin çevrimiçi öğrenme performansını ve ders memnuniyetini etkileyip etkilemediğini belirlemek için kapsamlı bir araştırma yapmışlardır. Araştırmada yapısal eşitlik modellemesi ile öğrencilerin bilgisayar ve internet öz yeterliklerinin ve öğrenme motivasyonlarının çevrimiçi tartışma puanları ve ders doyumları üzerinde doğrudan ve olumlu bir etki yaptığını belirtmişlerdir. Ayrıca araştırma sonucunda çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluğunu oluşturan faktörlerden bilgisayar ve internet öz-yeterliklerinin sadece çevrimiçi öğrenme algıları üzerinde olmadığı, aynı zamanda çevrimiçi öğrenme algıları ve ders doyumları üzerinde önemli bir etkisinin olduğu ortaya rapor edilmiştir.

Öğrenmeye yönelik ebeveyn desteği ile ilgili çalışmalar: Pandemi döneminde eğitime ebeveyn katılımına yönelik sınırlı çalışma olduğundan, öğrenmeye yönelik ebeveyn desteği ile ilgili incelenen çalışmalar pandemi öncesi yapılan çalışmalardır. Orkin, May ve Wolf (2017) öğrencilerin ev ödevlerinde ebeveynlerin katkısını incelemek için bir araştırma yapmışlardır. Araştırma, Amerika Birleşik Devletleri'nin kuzeydoğusunda farklı okullarda öğrenim gören 36 çift Kafkasyalı ebeveynlerden oluşan ve okuma zorluğu çeken öğrencilerin katıldığı bir çalışmadır. Çalışmada ebeveynlere ve öğrencilere ayrı ayrı anketler uygulandığı belirtilmiştir. Ebeveynlere uygulanan anket ile çocukların ev ödevleri sırasında ebeveynlerin davranışlarını ve destek türlerinin; strateji, müdahale ve telafi edici uygulamalar olarak üç kategoriye ayrıldığı bildirilmiştir. Araştırmada ilkökul öğrencilerinin zorluk yaşadığı okumada en belirgin yordayıcının ebeveynlerin müdahaleci yaklaşımlarının olduğu belirtilmiştir. Araştırmanın sonucunda okumada zorluk çeken ilkökul öğrencilerinin ebeveyn desteğinin kalitesinin ve özerkliği destekleyici etkisinin önemi vurgulanmaktadır.

Mata, Pedro ve Peixoto (2018) Portekiz'in Lizbon bölgesinde altı okulda zorunlu eğitime devam eden 5. ve 9. sınıf kademelerinde eğitim gören toplam 631 öğrenci ile gerçekleştirdikleri araştırmada öğrencilerin motivasyon yönelimleri ve başarıları üzerinde evde ebeveyn katılımının etkilerinin araştırmışlardır. Araştırmada algılanan ebeveyn katılım ölçeği, ebeveyn çocuk katılımı duygular anketi ve öğrenci ödev öz-düzenleme anketi kullanıldığı belirtilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin olumlu yaşadıkları takdirde özerk motivasyonları ve başarıları üzerinde algılanan ebeveyn katılımlarının önemli bir etkiye sahip olduğu bildirilmiştir. Öğrenciler açısından ebeveyn katılımları içinde algılanan duyguların önemine de vurgu yapılmıştır.

Leonard (2013) Massachusetts'de 600 öğrencinin olduğu bir devlet banliyö lisesinde ebeveyn desteği yoluyla üniversiteye hazırlık sürecini en üst düzeye çıkarmayı amaçlamışlardır. Araştırmada erken üniversite dersleri ile öğrencileri üniversiteye hazırlama çalışmalarının yapıldığı belirtilmiştir. Araştırmada 74 öğrencinin %91 başarı oranı ile üniversite kredisi elde ettiği bildirilmiştir. Araştırmanın sonucunda ebeveyn katılımının finansal destek, duygusal destek, işe alma ve kayıta önemli rol oynadığı ortaya konulmuştur.

Froiland ve Worrell (2017) ABD San Francisco Körfez Bölgesi'nde etnik ve ırk yönünden farklı bir lisede öğrenim göre 227 öğrenci ile çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmada ebeveyn özerklik desteği ile topluluk duygusu, öğrenci beklentileri ve akademik başarı arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda; ebeveyn özerklik desteğinin, toplum duygusu ve öğrenci beklentileri ile birlikte lise öğrencilerinin akademik başarı gelişimini anlamlı ve dolaylı olarak etkilediği belirtilmiştir.

Jiang, Yau, Bonner & Chiang (2011) ABD Güney Kaliforniya'da 271 Asya kökenli ve 218 Latin Amerikalı lise öğrencilerinden oluşan toplam 488 lise düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin akademik başarılarında algılanan ebeveyn desteğinin rolünü incelemişlerdir. Araştırmanın bulgularında Asya kökenli öğrencilerde algılanan ebeveyn akademik özerklik desteğinin akademik başarı, benlik saygısı ve öğrenme motivasyonu üzerinde anlamlı ve doğrudan olumlu etkilerinin olduğu, Latin kökenli öğrencilerde algılanan ebeveyn akademik özerklik desteğinin öğrenme motivasyonu ve benlik saygısına aracılık ederek, akademik başarı üzerinde olumlu ve dolaylı etkilerinin olduğu bildirilmiştir. Araştırmanın sonucunda ebeveyn akademik özerkliği desteği yapısı öz-benlik, öğrenme motivasyonu ve akademik başarı üzerindeki olumlu etkisinin olduğu bildirilmiştir.

2.5.2 Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Çevrimiçi renmeye yönelik hazırbulunuşluk ile ilgili araştırmalar: Sarıtaş ve Barutçu (2020) evrimii öğrenme yolu ile öğrenim gerçekleştiren bir devlet niversitesinde renim gören lisans düzeyindeki tüm öğrencilerin, eğitimde dijital dönüşüm algılarını ve evrimii öğrenme hazırbulunuşluklarını araştırmışlardır. Pamukkale niversitesinde renim gören lisans öğrencileri ile ilgili gerçekleştirdikleri çalışmada, katılımcıların evrimii öğrenme hazırbulunuşluklarının olduğu, alt boyutlardan evrimii öğrenme kontrolü açısından katılımcıların kendilerini yetersiz olarak gördüğü, evrimii öğrenme hazırbulunuşluklarının lisans düzeyindeki sınıflarına ve daha önceden edindikleri evrimii öğrenme deneyimlerine göre farklılık gösterdiği belirtilmektedir.

Sakal (2017) alışmasında niversite rencilerinin evrimii öğrenme hazırbulunuşluklarını katılımcıların demografik özelliklerine göre araştırmıştır. Bir devlet niversitesinde lisans düzeyindeki öğrenciler ile gerçekleştirilen çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrenim görülen fakülte düzeyine göre farklı sonuçlar elde edilmiştir. Çevrimiçi iletişim öz-yeterliği alt boyutunda erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha yüksek düzeyde olduğu gözlemlenmiştir. Araştırma kapsamındaki bulgulara göre öğrenciler bilgisayar kullanma konusunda kendilerini yeterli görmektedirler.

Ateş obanoğlu, Uzunboylar ve Altun (2017) Bilgisayar ve ğretim Teknolojileri Eğitimi (BTE) alanında öğrenim gören lisans rencilerinin işbirlikli harmanlanmış öğrenme temeline sahip bir öğrenme öncesinde evrimii öğrenme hazırbulunuşlukları ile ders öncesi ve sonrasında derse karşı tutumlarını incelemişlerdir. Araştırmada nicel araştırma yöntemi kullanılarak yarı deneysel araştırma deseni kullanıldığı, ntest ve sontest kontrol grubu olarak yapıldığı belirtilmiştir. Araştırmanın deney grubunu bir devlet niversitesi BTE bölümünde Eğitimde Materyal Tasarımı ve Kullanımı dersi kapsamında öğrenim gören 20'si kadın ve 12'si erkek olmak üzere toplam 32 ğrenci oluşturmaktadır. Çalışmanın deneysel bölümü 14 haftalık bir süreçte gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın bulgularında evrimii ortamlarda katılımcıların algıladıkları sosyalliklerinin yüksek olduğu belirtilmektedir. Öğrencilerin Eğitimde Materyal Tasarımı ve Kullanımı dersine yönelik ön test tutumları ve son test tutum puanları arasında son test puanı lehine anlamlı farklılık olduğu belirtilmiştir. BTE ğrencilerinin harmanlanmış öğrenme temeline sahip öğrenme modelinin dersin işlenişinde olumlu katkılar sağladığı sonucuna varılmıştır.

Sırakaya ve Yurdugül (2016) bir devlet niversitesinde renim gören ğretmen adaylarının evrimii öğrenme hazırbulunuşluk düzeylerini araştırmışlardır. Araştırma niversitenin eğitim fakültesinde öğrenim gören 412 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada tarama yöntemi kullanıldığı belirtilmiştir. Çalışmanın bulgularında çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluk düzeylerinin alt faktörleri bilgisayar ve internet öz-yeterliği boyutunda cinsiyetin, sınıf düzeyleri ve fakültede öğrenim görülen bölümler arasında anlamlı fark olduğu belirtilmektedir. Çalışmanın sonuçlarında erkek öğretmen adaylarının kadın öğretmen adaylarından bilgisayar ve internet öz-yeterliğinin daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Çalışmanın bir diğer alt boyutunda öz-yönelimli öğrenme açısından kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarından daha yüksek öz-yönelimli öğrenme yeterliğine sahip oldukları sonucuna varmışlardır. Diğer faktörler olan öğrenen kontrolü, öğrenme için motivasyon, ve çevrimiçi öğrenme öz-yeterliği açısından anlamlı bir fark olmadığı sonucu belirtilmiştir. Çalışmanın sınıf düzeylerine göre sonuçları arasında bilgisayar ve internet öz-yeterliği üst sınıflarda öğrenim görenlerde daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Öğrenim görülen bölüme göre ise BÖTE bölümünde eğitim gören öğrencilerin diğer bölümlerde eğitim gören öğrencilere göre bilgisayar ve internet öz-yeterliklerinin daha yüksek olduğu rapor edilmiştir.

Herguner, Son, Herguner Son ve Donmez (2020) farklı üniversitelerde öğrenim gören 306 öğrencinin çevrimiçi öğrenme tutumlarının çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluklarına etkisini araştırmışlardır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmış ve uygun örnekleme yöntemi ile veriler toplanmıştır. Çalışmanın bulgularında üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öğrenme tutumları ile çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşlukları arasında orta düzeyde anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu ve çevrimiçi öğrenme tutumlarının çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşlukları üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu belirtilmiştir. Öğrencilerin okudukları bölümlere göre istatistiki olarak anlamlı bir farklılık göstermediği bildirilmiştir. Araştırmada öğrencilere iyi bir çevrimiçi öğrenme sağlayabilmek için çevrimiçi öğrenme tutumlarının olumlu bir şekilde oluşturularak çevrimiçi öğrenmeye hazır hale getirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrenmeye yönelik ebeveyn desteği ile ilgili çalışmalar: Kapıkıran (2016) ortaokul ve lise öğrencilerinin ebeveynlerin akademik başarı baskısını ve desteği ölçeğinin psikolojik değerlendirmeleri ve yapısal geçerliklerini araştırmıştır. Çalışma içinde iki araştırma yapıldığı bildirilmiştir. Birinci araştırma, 329 ortaokul ve 207 lise öğrencisinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. İkinci araştırma ise 282 ortaokul ve 247 lise öğrencisinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulgularında ebeveyn akademik başarı baskı desteği ölçeğinin performans hedef yönelimi, sınav kaygısı ve kaçınma hedef yönelimleri ile olumlu yönde anlamlı ilişki olduğu bildirilmiştir. Ebeveyn başarı baskısı ile başarı güdüsü ve benlik saygısı arasında olumsuz yönde bir ilişki ortaya çıktığı rapor edilmiştir. Ebeveyn başarı destek ölçeği ile öğrenme hedef yönelimleri arasında anlamlı bir ilişkinin

olmadığı, ebeveyn başarı baskısı ile akademik başarı arasında olumsuz yönde ilişkinin olduğu bildirilmiştir. Ebeveyn başarı destek ölçeği ile sınav kaygısı olumsuz yönde ilişki tespit edildiği bildirilmiş ve başarıya yönelik faktörler açısından olumlu yönde ilişkinin olduğu rapor edilmiştir. Sonuç olarak ebeveyn baskısı ve desteği ile ortaya çıkan olumlu ve olumsuzluklar açısından bir araştırma yapılabilmesine olanak sağlayacak bir ölçme aracı ortaya çıkarılmıştır.

Kapıkıran (2020) araştırmasında ergenlerin ebeveynlerindeki akademik başarı baskısı ve desteği ile sınav kaygısı arasında ilişkide akademik açıdan dayanıklılığın doğrudan ve dolaylı rolünü incelemiştir. Araştırma toplam 390 lise öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada yapısal eşitlik modeline uygun aracılık analizi kullanıldığı bildirilmiştir. Araştırmanın bulgularında akademik başarı desteği ve sınav kaygısı ile akademik dayanıklılık arasında tam aracılık olduğu, başarı baskısı ile sınav kaygısı arasında ise kısmi aracılık rolünün olduğu bildirilmiştir. Sınav kaygısı ile başarı baskısı arasında olumlu, akademik dayanıklılık arasında olumsuz yönde, ebeveyn başarı desteği ile sınav kaygısı arasında olumsuz yönde, akademik dayanıklılık ile de olumlu yönde bir ilişki ortaya çıktığı bildirilmiştir. Araştırmanın sonucunda akademik dayanıklılık arttıkça sınav kaygısı azalırken, yüksek ebeveyn başarı desteği olan öğrencilerin sınav kaygılarının düştüğü sonucu bildirilmiştir.

Ebeveyn tutumlarının öğrencilerin akademik hayatları üzerinde etkileri bulunmaktadır. Peker ve Kağızmanlı (2018) araştırmalarında ebeveyn tutumlarının lise öğrencilerinin akademik güdülenmeleri üzerinde yordayıcı etkisinin olup olmadığını araştırmışlardır. Araştırma Erzurum ilinde 14-19 yaş aralığında beş farklı okulda öğrenim gören toplam 358 öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modelinin kullanıldığı ve çalışmada anne baba tutum ölçeği ve akademik güdülenme ölçeği olmak üzere toplamda iki ölçek kullanıldığı bildirilmiştir. Araştırmanın sonucunda ebeveynlerin tutumlarının öğrencilerin öğrenme durumlarını etkilediği sonucuna varılmıştır.

Ebeveynlerin öğrencilerin akademik yaşamları boyunca eğitim öğretim üzerinde etkilerini içeren çalışmalar alanyazında bulunmaktadır. Ancak ebeveyn desteklerinin derslere olan etkileri veya konulara olan etkileri ile ilgili az sayıda çalışma mevcuttur. Ebeveyn desteği ve matematik ders başarılarının incelenmesi açısından Morkoyunlu ve Konyalıoğlu (2020) bir araştırma yapmışlardır. Araştırmalarında nicel araştırma yöntemlerinden yarı deneysel desen kullanmışlardır. Araştırmanın bir eğitim öğretim yılı içerisinde gerçekleştirildiği ve üç farklı ortaokulda öğrenim görüp ebeveyn desteği alan 8 beşinci sınıf öğrencisinin deney grubu olarak ve ebeveyn desteği almayan eşdeğer

akademik düzeyde 8 beşinci sınıf öğrencisinin ise kontrol grubu olarak seçildikleri belirtilmiştir. Araştırmaya bir sonraki dönemde farklı bir ortaokulun eklendiği ve toplam okul sayısının dört olduğu, altıncı sınıfa devam eden 12 öğrenci ve ebeveyn desteği almayan altıncı sınıf 12 öğrenci kontrol grubu olarak katıldıkları bildirilmiştir. Çalışma birinci eğitim döneminde dört okul ve yedi hafta, ikinci eğitim döneminde ise üç okul yedi hafta olarak sürdürüldüğü belirtilmiştir. Çalışmalar boyunca ebeveynlere her hafta bir saat matematik seminerleri düzenlendiği bildirilmiştir. Çalışmanın her iki döneminde de son test ve başarı testleri uygulandığı, her iki çalışma döneminde açık uçlu sorulardan oluşan ünite değerlendirmelerinin yapıldığı bildirilmiştir. Çalışma sonucunda deney grubu öğrencilerinin matematik ders başarıları kontrol grubu öğrencilerinden daha olumlu olduğu sonucuna varılmıştır. Ebeveynlerin düzenli olarak matematik seminerlerine katılımları ile öğrencilerin matematik ders başarılarında önemli derecede artış olduğu, ebeveyn desteği alan öğrenciler ile ebeveyn desteği almayan öğrenciler arasında anlamlı bir fark olduğu bildirilmiştir.

Algılanan ebeveyn desteklerinin ortaokul öğrencilerinin matematik dersi başarılarının incelenmesi ile ilgili bir araştırma da Kaya (2021) tarafından yapılmıştır. Kaya (2021) çalışmasını bir devlet ortaokulunda 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin olduğu toplamda 544 öğrenci ile gerçekleştirmiştir. Araştırmada ilişkisel tarama modelinin benimsendiği ve veri toplama araçları olarak Algılanan Ebeveyn Desteği ve Çocukluk Çağı Narsisizm ölçeklerinin kullanıldığı bildirilmiştir. Araştırmanın bulgularında ebeveyn desteği ile narsisizm arasında pozitif yönlü istatistiki olarak anlamlı ilişkilerin olduğu belirtilmiştir. Ayrıca diğer bulgularda ebeveyn desteği ve matematik başarıları arasında istatistiki olarak anlamlı farklılıklar tespit edildiği bildirilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin iyi bir matematik öğreneni olmalarında ebeveyn desteklerinin öneminin olduğu rapor edilmiştir.

2.6 Sonuç

Çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluğu ile ilgili yapılan çalışmalar genellikle yükseköğretim düzeyindedir. Acil durum uzaktan eğitimi açısından ilgili alanyazında yükseköğretim ve öğretmenler düzeyinde çalışmalara rastlanmaktadır. Hazırbulunuşluğun; öğrenci başarıları, memnuniyeti ve motivasyonu gibi istendik çıktılarla olumlu ilişkisi olduğu ortaya konulmuştur. Öğrenmeye yönelik ebeveyn desteğine ilişkin çalışmalar ise pandemi öncesi dönemde yapılmış ve pandemi döneminde buna yönelik çalışmalara rastlanmamıştır.

III. BÖLÜM

3. YÖNTEM

3.1 Araştırma Deseni

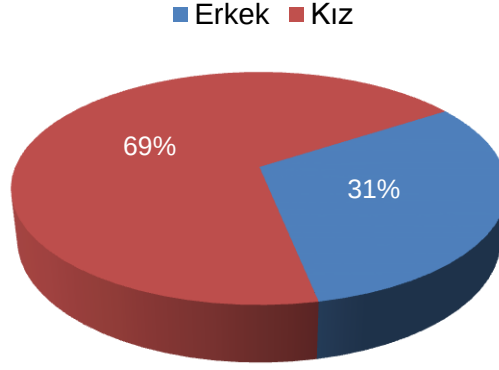
Bu araştırmada lise öğrencilerinin çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluğunda ebeveyn desteğinin rolünü incelemek için nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Var olan veya geçmişteki bir durumu değiştirmeden betimlemeyi amaçlayan genel tarama modeli çerçevesinde ilişkisel tarama araştırma modeli, iki veya daha çok değişken arasında oluşan değişimin derecesini ve/veya varlığını belirlemek için kullanılan bir araştırma yöntemidir (Karasar, 2015). İlişkisel tarama araştırmaları, korelasyon ve karşılaştırmalı olmak üzere iki türlü yapılmaktadır (Karasar, 2015). Bu çalışmada korelasyon ve karşılaştırma olmak üzere her iki tür ilişkisel tarama modeli de kullanılmıştır. Bu bağlamda araştırma, nicel verilerden elde edilen analizler ile yürütülmüş ve çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluğunda ebeveyn desteğinin rolünün incelenmesi için ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

3.2 Katılımcılar

Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel'e (2018) göre evren, bir araştırmanın sorularının cevaplanabilmesi için gerekli olan verilerin temin edildiği canlı ve cansız varlıklardan oluşan büyük bir gruptur. Bu tanıma göre; Türkiye'deki çevrimiçi öğrenmeye katılan tüm lise öğrencileri bu araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Araştırmanın ulaşılabilir evrenini Samsun ilindeki tüm lise öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Samsun ilinde öğrenim görmekte olan lise düzeyinde öğrencilerin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar Samsun ilinde farklı lise tiplerinde öğrenim görmekte olan 868 lise öğrencisinden oluşmaktadır.

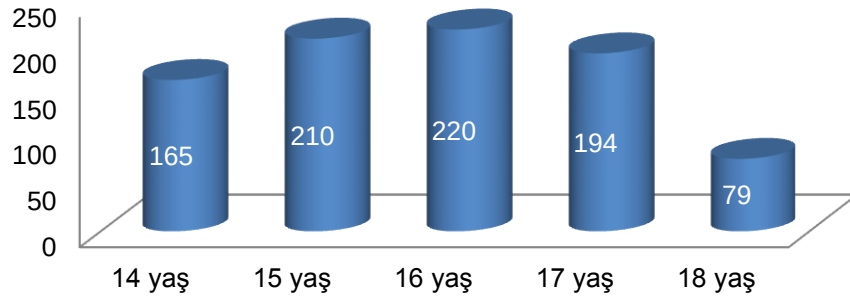
Araştırmanın katılımcılarına uygun örnekleme yöntemi kullanılarak ulaşılmıştır. Uygun örnekleme yöntemi, zaman, ekonomiklik ve işgücü yönünden maksimum tasarrufun yapıldığı, araştırmacıların rahatlıkla en ulaşılabilir bir örneklemden verileri toplamasıdır (Büyüköztürk vd, 2018). Bu örnekleme yöntemi katılımcıların demografik özelliklerinin detaylı sunumunu gerektirdiğinden, katılımcıların özellikleri aşağıda detaylı olarak sunulmuştur.

Şekil 1’de katılımcıların cinsiyet dağılımı gösterilmiştir. Buna göre araştırmaya katılan lise öğrencilerinin 599’u (69%) kız öğrencilerden 269’u (31%) erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Buna göre, araştırmaya daha çok kız öğrenciler katılmıştır.



Şekil 1. Katılımcıların cinsiyete göre dağılımları

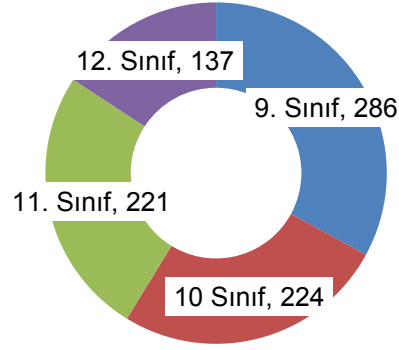
Şekil 2’de katılımcıların yaşa göre dağılımları gösterilmiştir. Buna göre araştırmaya 14 yaşında 165 (%19.01), 15 yaşında 210 (%24.19), 16 yaşında 220 (%25.35), 17 yaşında 194 (%22.35) ve 18 yaşında 79 (%9.10) lise öğrencisi katılmıştır. En çok katılım 16 yaş grubundan olurken, bunu 15 ve 17 yaş grubu izlemiştir. En az katılım 18 yaş grubundan olurken, bunu 14 yaş grubu izlemiştir.



Şekil 2. Katılımcıların yaşa göre dağılımları

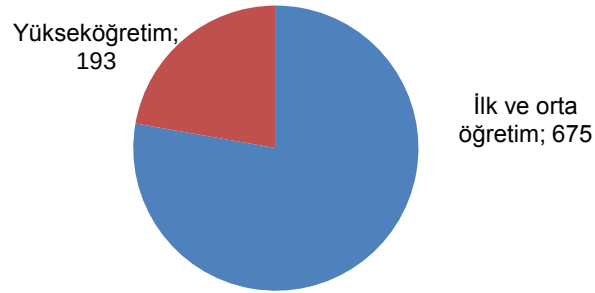
Şekil 3’de katılımcıların sınıfa göre dağılımları gösterilmiştir. Buna göre 9. Sınıftan 286 (%32.95), 10. Sınıftan 224 (%25.81), 11. Sınıftan 221 (%25.46) ve 12. Sınıftan 137 (%15.78) lise öğrencisi katılmıştır. Buna göre, araştırmaya en çok katılım 9. Sınıf düzeyinden olurken bunu 10. Sınıf izlemiştir. En az katılım ise 12. Sınıf düzeyinden olurken bunu 11. Sınıf öğrencileri izlemiştir.

■ 9. Sınıf ■ 10 Sınıf ■ 11. Sınıf ■ 12. Sınıf



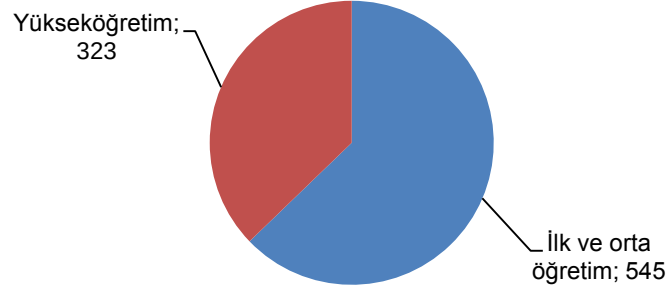
Şekil 3. Katılımcıların sınıflara göre dağılımları

Şekil 4'te katılımcıların anne eğitim durumları gösterilmiştir. Buna göre katılımcıların anne eğitimi yükseköğretim mezunu olan 193 (22.24%) ve ilk-orta öğretim mezunu 675'dir (77.76%). Şekle göre öğrencilerin anneleri daha çok ilk - orta öğretim düzeyi mezunudur.



Şekil 4. Katılımcıların anne eğitim durumuna göre dağılımı

Şekil 5'te katılımcıların baba eğitim durumları gösterilmiştir. Buna göre katılımcıların baba eğitimi yükseköğretim mezunu olan 323 (37.21%) ve ilk - orta öğretim mezunu 545'dir (62.79%). Anne eğitim durumuyla benzer şekilde, katılımcı öğrencilerin baba eğitim durumları daha çok ilk - orta öğretim düzeyidir.



Şekil 5. Baba eğitim durumuna göre dağılımı

3.3 Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak dört farklı bölümden oluşan bir çevrimiçi form kullanılmıştır. Veri toplama aracının ilk bölümü demografik bilgi formudur. İkinci bölüm, Hung ve diğerleri (2010) tarafından geliştirilen ve Yurdugül ve Sırakaya (2013) tarafından Türkçe diline uyarlanan “Çevrimiçi Öğrenmeye yönelik Hazırbulunuşluk Ölçeği”dir. Üçüncü ve dördüncü bölümler, Rogers ve diğerleri (2018) tarafından geliştirilen ve bu araştırma kapsamında Türkçe diline uyarlanan “Öğrenmeye Yönelik Ebeveyn Desteği Ölçeği”nin Anne ve Baba versiyonlarıdır. Çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluğu ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması üniversite öğrencilerine yönelik olarak Yurdugül ve Sırakaya (2013) tarafından yapılmıştır. İlgili ölçeği lise öğrencileriyle kullanabilmek için bu çalışma kapsamında geçerlik ve güvenirlik analizleri yeniden yapılmıştır. Araştırma kapsamında kullanılan ölçeklere ilişkin geçerlik ve güvenirlik bulguları aşağıdaki bölümlerde detaylı olarak sunulmuştur.

3.3.1 Demografik Bilgi Formu

Veri toplamak için hazırlanan formun ilk bölümünü demografik bilgi formu oluşturmaktadır. Bu bölümde katılımcıların cinsiyet, yaş, öğrenim gördüğü sınıf, ve anne ve baba eğitim durumlarını belirlemek için demografik veriler toplanmıştır.

3.3.2 Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Hazırbulunuşluk Ölçeği

Çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk ölçeği Hung ve diğerleri (2010) tarafından üniversite öğrencilerine yönelik geliştirilmiş ve Yurdugül ve Sırakaya (2013) tarafından Türkçe diline uyarlanarak, ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluğu ölçeğini oluşturan beş faktör bulunmaktadır. Bu

faktörler; (1) bilgisayar ve internet öz-yeterliği, (2) öz-yönelimli öğrenme, (3) öğrenen kontrolü, (4) öğrenme için motivasyon ve (5) çevrimiçi iletişim öz-yeterliğidir. Yapılan doğrulayıcı faktör analizine göre ölçek toplam beş faktör ve 18 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin içinde yer alan faktörlerin Cronbach alpha değerleri bilgisayar ve internet öz-yeterliği için .92, öz-yönelimli öğrenme için .84, öğrenen kontrolü için .85, öğrenme için motivasyon için .80 ve çevrimiçi İletişim öz-yeterliği için .91 olarak bulunmuştur. Ölçekten yüksek puan alan katılımcıların hazırbulunuşluğunun yüksek, düşük puan alan katılımcıların ise hazırbulunuşluğunun düşük olduğu kabul edilmiştir. Ölçek 5'li likert tipinde olup "1-Kesinlikle Katılmıyorum", "2-Katılmıyorum", "3-Kararsızım", "4-Katılıyorum" ve "5-Kesinlikle Katılıyorum" olarak derecelendirilmiştir. Çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluğu ölçeği üniversite öğrencileri için geliştirildiğinden, lise öğrencileri için de kullanmak için bu çalışma kapsamında ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizleri toplanan veriler ile yapılmıştır.

Ölçme aracının yapı geçerliliğini test etmek için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. DFA ile oluşturulan standardize edilmiş yol şeması, maddelerin faktör yüklerinin .42 ile .79 arasında değiştiğini göstermiştir. Bu yüklerin her biri Stevens (2012) tarafından önerilen kesme kriteri olan .40'tan büyüktür.

Elde edilen uyum indekslerinin raporlanmasına ilişkin alanyazında konsensüs bulunmamasına rağmen, Mulaik, James, Van Alstine, Bennett, Lind ve Stilwell (1989) ki-kare (χ^2), serbestlik derecesi (df), p değeri, karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI), standartlaştırılmış kök ortalama kare kalıntısı (SRMR), yaklaşık ortalama karekök hatası (RMSEA) ve en az bir sıkı uyum indeksi rapor edilmesini önermektedir. Mevcut çalışmada, Tablo 1'de gösterildiği gibi; kabul kriterleri ile birlikte modele uygunluğun kanıtı olarak, normlu ki-kare (χ^2/ df) uyum indeksi, RMSEA, SRMR, Normlu Olmayan Uyum İndeksi (NNFI), Tucker-Lewis indeksi (TLI), CFI, AGFI ve Sıkı Normlu Uyum İndeksi (PNFI) raporlanmıştır.

Tablo 1. Test edilen araç için uyum indeksleri

Uyum İndeksi	Kabul Kriterleri	Sonuç
(χ^2/ df)	≤ 5 (Hu & Bentler, 1999)	4.88
RMSEA	$<.07$ (Hu & Bentler, 1999)	.06
SRMR	$<.08$ (Hu & Bentler, 1999)	.05
AGFI	$>.80$ (Hu & Bentler, 1999)	.90
NNFI (TLI)	$>.80$ (Hu & Bentler, 1999)	.88
CFI	$>.90$ (Hu & Bentler, 1999)	.92
PNFI	$>.50$ (Mulaik vd, 1989)	.72

DFA sonuçlarına göre normlu ki-kare değeri (χ^2/df) 4.88 olarak elde edilmiştir. Elde edilen bu değer 5'ten küçük olduğu için model uyumu için kabul edilebilir düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır (Hu & Bentler, 1999). Çalışmada ikinci olarak RMSEA değeri .06 olarak elde edilmiş ve Hu ve Bentler'e (1999) göre elde edilen bu değer üst eşik sınırı olduğu için model uyumu açısından kabul edilebilir olarak değerlendirilmiştir. SRMR değeri .05 olarak elde edilmiş ve model uyumu için Hu ve Bentler'in (1999) önerdiği .08 değerinden küçük olduğundan kabul edilebilir bir değerdir. AGFI değeri analiz sonucunda .90 olarak elde edilmiş ve bu değer Hu ve Bentler (1999) tarafından önerilen .80'den büyük olduğundan model uyumu için kabul edilebilir bir değerdedir. DFA sonucunda NNFI (TLI) değeri .88 olarak elde edilmiştir. Bu değer de Hu ve Bentler (1999) tarafından önerilen .80 den büyük olduğundan model uyumu için kabul edilebilir değerdedir. Aynı şekilde CFI için .92 değeri elde edilmiştir. Bu indeks için kabul edilebilir değer .90'dan büyük olmasıdır (Hu & Bentler, 1999). Son olarak bu çalışmada kontrol edilen değer PNFI'dir. Elde edilen sonuç .72'dir. Mulaik ve diğerleri'ne (1989) göre bu indeks .50 değerinden büyük olduğu için modelin uygunluğu için kabul edilebilirdir. Dolayısıyla mevcut çalışmada elde edilen değerler kabul edilebilir bir model uyumunu göstermektedir.

Ölçeğin güvenirliğine yönelik ölçeğin bütünü ve faktörleri için Cronbach Alpha değerleri hesaplanmış ve Tablo 2'de gösterilmiştir. Ölçeğin tamamı için Cronbach's Alpha değeri .86 olarak elde edilmiştir. Aracın içinde yer alan faktörlerin iç tutarlılığı için kontrol edilen Cronbach Alpha değerleri "Bilgisayar ve İnternet Öz-yeterliği" için .78, "Öz-yönelimli Öğrenme" için .73, "Öğrenen Kontrolü" için .69, "Öğrenme İçin Motivasyon" için .71 ve "Çevrimiçi İletişim Öz-yeterliği" için .78 olarak elde edilmiştir. Field'a (2009) göre .70 değerinden büyük değerler ölçek için kabul edilebilirken, .60'dan büyük değerler ise sorgulanabilir. Ölçeğin bütünü ve öğrenen kontrolü dışındaki faktörleri için .70'den yüksek değerler elde edilmiştir. Öğrenen kontrolü için elde edilen değer hem .70'e yakın olduğundan hem de madde sayısının az olması nedeniyle kabul edilebilir olarak değerlendirilmiştir. Sonuçlar ölçeğin yeterli düzeyde tutarlılık gösterdiği yönündedir.

Tablo 2. Çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluğu ölçeğine ilişkin güvenirlik katsayıları

Boyutlar	Madde sayısı	Cronbach Alpha Katsayısı
Bilgisayar ve İnternet Öz-yeterliği	3	.78
Öz-yönelimli Öğrenme	5	.73
Öğrenen Kontrolü	3	.69
Öğrenme İçin Motivasyon	4	.71
Çevrimiçi İletişim Öz-yeterliği	3	.78
Çevrimiçi Öğrenme Hazırbulunuşluğu	18	.86

Araştırmaya katılan katılımcıların ölçekten elde edilen toplam puana göre oluşturulmuş alt %27'lik ve üst %27'lik grupların test ve madde ortalamaları arasında anlamlı fark olup olmadığının belirlenmesi için bağımsız gruplu t-testi yapılmıştır. Tablo 3'de görüldüğü gibi testin bütününde alt %27 ve üst %27'lik gruplar arasında anlamlı farklılaşma görülmektedir. Tablo 3'te görüldüğü üzere ölçeğin toplam puanlarının hesaplanan alt – üst %27 lik gruplar arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($t_{466}=-45.14$, $p<.05$). Bu sonuç, ölçeğin ayırt edici olduğunu göstermektedir.

Tablo 3. Alt %27 ve üst %27'lik gruplar için bağımsız gruplu t-testi sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Alt %27'lik grup	234	54.20	6.42	466	-45.14	.00
Üst %27'lik grup	234	77.81	4.76			

Ölçekte yer alan maddelerin ayırt ediciliğini test etmek için ölçeğin maddelerinin alt %27 ve üst %27'lik gruplar için yapılan bağımsız gruplu t-testi sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur. Tablo 4 incelendiğinde çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluğu ölçeği alt %27 – üst %27 gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu gözlemlenmektedir. Bu sonuca göre; ölçekte yer alan maddelerin ayırt edici olduğu sonucuna varılmıştır.

Tablo 4.Çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluğu ölçeği için alt %27- üst %27'lik gruplar arası bağımsız gruplu t-testi sonuçları

Madde Numarası		N	$\bar{X}$	S.S.	sd	t	p
M1	Alt Grup	234	3.05	1.10	234	-12.11	.00
	Üst Grup	234	4.14	0.83			
M2	Alt Grup	234	2.88	1.13	234	-13.53	.00
	Üst Grup	234	4.11	.82			
M3	Alt Grup	234	3.61	.95	234	-15.07	.00
	Üst Grup	234	4.68	.53			
M4	Alt Grup	234	2.88	.97	234	-19.14	.00
	Üst Grup	234	4.41	.74			
M5	Alt Grup	234	3.37	1.01	234	-11.08	.00
	Üst Grup	234	4.33	.86			
M6	Alt Grup	234	2.38	.93	234	-16.24	.00
	Üst Grup	234	3.80	.96			
M7	Alt Grup	234	3.30	.89	234	-17.68	.00
	Üst Grup	234	4.56	.63			
M8	Alt Grup	234	3.68	.95	234	-9.45	.00
	Üst Grup	234	4.43	.75			

Tablo 4. (Devamı)

M9	Alt Grup	234	2.79	.99	234	-19.79	.00
	Üst Grup	234	4.38	.74			
M10	Alt Grup	234	2.14	1.06	234	-15.18	.00
	Üst Grup	234	3.68	1.13			
M11	Alt Grup	234	2.88	.89	234	-18.63	.00
	Üst Grup	234	4.26	.70			
M12	Alt Grup	234	3.54	.83	234	-17.61	.00
	Üst Grup	234	4.67	.51			
M13	Alt Grup	234	3.01	.93	234	-18.08	.00
	Üst Grup	234	4.41	.73			
M14	Alt Grup	234	3.22	.88	234	-17.16	.00
	Üst Grup	234	4.45	.66			
M15	Alt Grup	234	2.60	1.06	234	-16.12	.00
	Üst Grup	234	4.14	1.01			
M16	Alt Grup	234	2.90	1.07	234	-18.28	.00
	Üst Grup	234	4.45	.73			
M17	Alt Grup	234	3.23	1.12	234	-15.07	.00
	Üst Grup	234	4.52	.68			
M18	Alt Grup	234	2.67	1.05	234	-19.20	.00
	Üst Grup	234	4.32	.79			
Toplam	Alt Grup	234	3.01	.35	234	-45.14	.00
	Üst Grup	234	4.32	.26			

Sonuç olarak çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluğu ölçeğinin yeterli düzeyde geçerlik ve güvenirliğe sahip olduğu ve çalışmanın amacına uygun olduğu görülmüştür. Bu çalışmada lise öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluğu ve alt faktörleri düzeylerini ölçmek için kullanılmıştır.

3.3.3 Öğrenmeye Yönelik Ebeveyn Desteği Ölçeği: Anne Formu

Öğrenmeye yönelik ebeveyn desteği ölçeği anne formu Rogers ve diğerleri (2018) tarafından geliştirilmiş, güvenirlik ve geçerlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçek, ebeveyn kontrolü ve öğrenmeye yönelik özerklik desteği olmak üzere iki faktörden oluşmaktadır. Bu çalışmada araştırmacının amacına uygun olduğu için sadece öğrenmeye yönelik özerklik desteği alt boyutu uyarlanarak kullanılmıştır. Ölçme aracının yapı geçerliliğini test etmek için DFA yapılmıştır. DFA toplanan veriler ile yapılmıştır. Önerilen modelle toplanan verilerin uyumunu test etmek için yapılan doğrulayıcı faktör analizine göre ölçek toplam 8 maddeden ve bir faktörden oluşmaktadır. Rogers ve diğerleri'nin (2018) elde ettiği

Cronbach alpha değerleri her iki faktör için .87 ve .90'dır. Ölçekten yüksek puan alan katılımcıların algıladıkları öğrenmeye yönelik ebeveyn desteğinin yüksek, düşük puan alan katılımcıların ise algıladıkları öğrenmeye yönelik ebeveyn desteğinin düşük olduğu kabul edilmiştir. Ölçek 5'li likert tipinde olup "1-Kesinlikle Katılmıyorum", "2-Katılmıyorum", "3-Kararsızım", "4-Katılıyorum" ve "5-Kesinlikle Katılıyorum" olarak derecelendirilmiştir.

Rogers ve diğerleri (2018) tarafından geliştirilen ölçeğin maddeleri, bir İngiliz dili eğitimcisi tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik alanında bir uzman ve Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi alanında iki uzman tarafından Türkçeye çevrilen maddelerin uygunluğuna ilişkin dönütler alınmıştır. Alınan dönütlere göre gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Türkçeye çevrilen form başka bir İngiliz Dili eğitimcisi tarafından tekrar İngilizceye çevrilmiş ve orijinal form ile Türkçeden çevrilen maddeler anlam açısından karşılaştırılarak dil eşdeğerliği sağlanmıştır.

Ölçme aracının yapı geçerliğini test etmek için DFA yapılmıştır. DFA ile oluşturulan standardize edilmiş yol şeması, maddelerin faktör yüklerinin .58 ile .77 arasında değiştiğini göstermiştir. Bu faktör yüklerinin her biri Stevens (2012) tarafından önerilen kesme kriteri olan .40'dan büyük olduğundan model uyumu için kabul edilebilir olarak değerlendirilmiştir.

Mulaik vd. (1989) tarafından önerildiği şekilde; ki-kare (χ^2), serbestlik derecesi (df), p değeri, karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI), standartlaştırılmış kök ortalama kare kalıntı (SRMR), yaklaşık ortalama karekök hata (RMSEA) ve en az bir sıkı uyum indeksi rapor edilmiştir. Mevcut çalışma, kabul kriterleriyle birlikte Tablo 5'de gösterildiği gibi model uyumunun kanıtı olarak normlu ki-kare (χ^2/df), RMSEA, SRMR, Normlu Olmayan Uyum İndeksi (NNFI), Tucker-Lewis indeksi (TLI), CFI, AGFI ve Sıkı Normlu Uyum İndeksi (PNFI) raporlanmıştır.

Tablo 5. Test edilen ölçek için uyum indeksleri

Uyum İndeksi	Kabul Kriterleri	Sonuç
(χ^2/df)	≤ 5 (Hu & Bentler, 1999)	2.52
RMSEA	$<.07$ (Hu & Bentler, 1999)	.04
SRMR	$<.08$ (Hu & Bentler, 1999)	.02
AGFI	$>.80$ (Hu & Bentler, 1999)	.97
NNFI (TLI)	$>.80$ (Hu & Bentler, 1999)	.98
CFI	$>.90$ (Hu & Bentler, 1999)	.99
PNFI	$> .50$ (Mulaik vd, 1989)	.63

DFA sonuçlarına göre; normlu ki-kare değeri (χ^2/df) 2.52 olarak elde edilmiştir. Model uyumu için bu değerin 5'den küçük olması gerektiğinden (Hu & Bentler, 1999), bu indekse göre model uyumu kabul edilebilir düzeydedir. Çalışmada ikinci olarak RMSEA değeri .04 olarak elde edilmiş ve Hu ve Bentler'e (1999) göre elde edilen bu değer .07'den küçük olduğu için model uyumu açısından kabul edilebilir anlamına gelmektedir. SRMR değeri .02 olarak elde edilmiş ve model uyumu için Hu ve Bentler'in (1999) önerdiği .08 değerinden küçük olduğundan kabul edilebilir bir değerdir. AGFI değeri analiz sonucunda .97 olarak elde edilmiş ve bu değer Hu ve Bentler (1999) tarafından önerilen .80'den büyük olduğundan model uyumu için kabul edilebilir bir değerdedir. DFA sonucunda NNFI (TLI) değeri .98 olarak sonuçlanmıştır. Bu değer Hu ve Bentler (1999) tarafından .80'den büyük olduğundan model uyumu için kabul edilebilirdir. Benzer şekilde CFI için .99 değeri elde edilmiştir. Bu indeks için kabul edilebilir değer .90'dan büyük değerlerdir (Hu & Bentler, 1999). Son olarak bu çalışmada kontrol edilen değer PNFI'dır. PNFI için elde edilen sonuç .63'dür. Mulaik ve diğerleri'ne (1989) göre bu indeks .50 değerinden büyük olduğu için modelin uygunluğu için kabul edilebilir olarak değerlendirilmiştir. Sonuç olarak, incelenen uyum indeksleri ölçeğin model uyumu gösterdiğini ve yapı geçerliği açısından yeterli olduğunu ortaya koymuştur.

Öğrenmeye yönelik ebeveyn desteği ölçeği anne formunun iç tutarlılığı için Cronbach Alpha değeri .86 olarak elde edilmiştir. Field'a (2009) göre .70 değerinden büyük değerler ölçek için yüksek tutarlılık göstermektedir. Tablo 6'da gösterildiği üzere elde edilen bulgu ölçeğin yüksek tutarlılık gösterdiği yönündedir.

Tablo 6. Öğrenmeye yönelik özerklik desteği ölçeğinin anne formuna ilişkin güvenirlik katsayıları

Boyutlar	Madde sayısı	Cronbach Alpha Katsayısı
Öğrenmeye Yönelik Özerklik Desteği (Anne Formu)	8	.86

Araştırmanın katılımcıları için ölçekten elde edilen toplam puana göre oluşturulmuş alt %27'lik ve üst %27'lik grupların ölçek ve madde ortalamaları arasında anlamlı fark olup olmadığının belirlenmesi için t-testi yapılmıştır. Ölçeğin bütünü için Alt %27 ve üst %27'lik grupları arasında yapılan bağımsız gruplu t-testi sonuçları Tablo 7'de sunulmuştur. Ölçeğin ortalama puanlarının alt %27 ve üst %27'lik grupların ortalama puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür ($t_{267.14} = -51.67$, $p < .05$). Buna göre, ölçeğin bütünü ayırt edici niteliktedir.

Tablo 7. Ölçeğin alt %27- üst %27 grupların ortalama puanları için t-testi analiz sonucu

Gruplar	N	$\bar{X}$	S.S.	Sd	t	p
Alt %27'lik grup	234	26.83	3.48	267.14	-51.67	.00
Üst %27'lik grup	234	39.01	.94			

Diğer bir analiz olarak madde ayırt ediciliğini test etmek için öğrenmeye yönelik ebeveyn desteği ölçeğinin anne formunda yer alan maddelerin her birinin ayırt ediciliğinin belirlenmesi için alt %27 ve üst %27'lik gruplar arasında bağımsız gruplu t-testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 8'de sunulmuştur. Her bir madde için üst %27 ve alt %27'lik gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur ($p < .05$). Tablo 8 incelendiğinde öğrenmeye yönelik ebeveyn desteği ölçeğinin anne formunda yer alan maddelerin yeterli düzeyde ayırt edici olduğu sonucuna varılmıştır.

Sonuç olarak Öğrenmeye yönelik ebeveyn desteği ölçeğinin Anne formunun yeterli düzeyde geçerlik ve güvenirliğe sahip olduğu ve çalışmanın amacına uygun olarak kullanılabileceği görülmüştür. Bu çalışmada, öğrencilerin algıladıkları öğrenmeye yönelik anne desteğini ölçmek için kullanılmıştır.

Tablo 8. Öğrenmeye yönelik ebeveyn desteği ölçeğinin anne formu için alt %27- üst %27'lik gruplar arası bağımsız gruplu t-testi sonuçları

Madde Numarası		N	$\bar{X}$	S.S.	sd	t	p
M1	Alt Grup	234	3.97	0.71	270.94	-20.50	.00
	Üst Grup	234	4.96	0.20			
M2	Alt Grup	234	3.10	0.94	357.19	-23.83	.00
	Üst Grup	234	4.76	0.50			
M3	Alt Grup	234	3.22	0.92	253.28	-28.22	.00
	Üst Grup	234	4.96	0.19			
M4	Alt Grup	234	3.06	0.93	327.31	-25.95	.00
	Üst Grup	234	4.80	0.43			
M5	Alt Grup	234	3.30	0.89	274.86	-26.73	.00
	Üst Grup	234	4.92	0.27			
M6	Alt Grup	234	3.56	0.90	288.61	-21.66	.00
	Üst Grup	234	4.90	0.31			
M7	Alt Grup	234	3.52	0.83	257.76	-25.71	.00
	Üst Grup	234	4.96	0.19			
M8	Alt Grup	234	3.10	0.93	363.30	-23.74	.00
	Üst Grup	234	4.75	0.51			
TOPLAM	Alt Grup	234	3.48	0.44	267.14	-51.67	.00
	Üst Grup	234	.94	0.12			

3.3.4 Öğrenmeye Yönelik Ebeveyn Desteği Ölçeği: Baba Formu

Öğrenmeye yönelik ebeveyn desteği ölçeği baba formu Rogers ve diğerleri (2018) tarafından geliştirilmiş, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Bu ölçek anne formuyla aynı maddeleri içermektedir. Anne formuyla benzer şekilde, ölçek, ebeveyn kontrolü ve öğrenmeye yönelik özerklik desteği olmak üzere iki faktörden oluşmaktadır. Bu çalışmada araştırmacının amacına uygun olduğu için sadece öğrenmeye yönelik özerklik desteği alt boyutu uyarlanarak kullanılmıştır. Rogers ve diğerleri'nin (2018) elde ettiği Cronbach alpha değeri .87'dir. Ölçme aracının yapı geçerliliğini test etmek için DFA yapılmıştır. DFA toplanan veriler ile yapılmıştır. Yapılan DFA'ya göre ölçek toplam 8 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten yüksek puan alan katılımcıların algılanan öğrenmeye yönelik baba desteği yüksek, düşük puan alan katılımcıların ise öğrenmeye yönelik algılanan baba desteğinin düşük olduğu varsayılmıştır. Ölçek 5'li likert tipinde olup "1-Kesinlikle Katılmıyorum", "2-Katılmıyorum", "3-Kararsızım", "4-Katılıyorum" ve "5-Kesinlikle Katılıyorum" olarak derecelendirilmiştir.

Rogers ve diğerleri (2018) tarafından oluşturulan ölçeğin maddeleri bir İngiliz dili eğitimcisi tarafından İngilizceden Türkçeye çevrilmiştir. Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alanından bir uzman ve Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi alanında iki uzman tarafından Türkçeye çevrilen maddelerin uygunluğuna ilişkin dönütler alınmıştır. Alınan dönütlere göre gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Türkçeye çevrilen form, başka bir İngiliz dili eğitimcisi tarafından tekrar İngilizceye çevrilmiş ve orijinal form ile Türkçeden çevrilen formlarda yer alan maddeler anlamsal açıdan karşılaştırılarak dil eşdeğerliği sağlanmıştır.

Ölçme aracının yapı geçerliliğini test etmek için DFA yapılmıştır. DFA ile oluşturulan standardize edilmiş yol şeması, maddelerin faktör yüklerinin .61 ile .80 arasında değiştiğini göstermiştir. Bu sonuçlara göre; bu faktör yüklerinin Stevens (2012) tarafından önerilen kesme kriteri olan .40'tan büyük olduğu için kabul edilebilir olduğu sonucuna varılmıştır.

Mulaik ve diğerleri (1989) tarafından önerilen şekilde; ki-kare (χ^2), serbestlik derecesi (df), p değeri, karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI), standartlaştırılmış kök ortalama kare kalıntı (SRMR), yaklaşık ortalama karekök hata (RMSEA) ve en az bir sıkı uyum indeksi rapor edilmiştir. Model uyumu için rapor edilen uyum indeksleri ve kabul kriterleri Tablo 9'da sunulmuştur. Tablo 9'da gösterildiği gibi model uyumunun kanıtı olarak; normlu ki-kare (χ^2/df) uyum indeksi, RMSEA, SRMR, Normlu Olmayan Uyum İndeksi (NNFI), Tucker-Lewis indeksi (TLI), CFI, AGFI ve Sıkı Normlu Uyum İndeksi (PNFI) raporlanmıştır.

Tablo 9. Test edilen ölçek için uyum indeksleri

Uyum İndeksi	Kabul Kriterleri	Sonuç
(χ^2/ df)	≤ 5 (Hu & Bentler, 1999)	4.50
RMSEA	$<.07$ (Hu & Bentler, 1999)	.07
SRMR	$<.08$ (Hu & Bentler, 1999)	.02
AGFI	$>.80$ (Hu & Bentler, 1999)	.95
NNFI (TLI)	$>.80$ (Hu & Bentler, 1999)	.96
CFI	$>.90$ (Hu & Bentler, 1999)	.97
PNFI	$>.50$ (Mulaik vd, 1989)	.62

DFA sonucunda, normlu ki-kare değeri (χ^2/ df) 4.50 olarak elde edilmiştir. Model uyumu için bu değerin 5'den küçük olması önerildiğinden (Hu & Bentler, 1999) elden edilen bu değer model uyumu için kabul edilebilir olarak değerlendirilmiştir. Çalışmada ikinci olarak RMSEA değeri .07 olarak elde edilmiş ve Hu ve Bentler'e (1999) göre elde edilen bu değer üst eşik sınırı olduğu için model uyumu açısından kabul edilebilir anlamına gelmektedir. SRMR değeri .02 olarak elde edilmiş ve model uyumu için Hu ve Bentler'in (1999) önerdiği .08 değerinden küçük olduğundan kabul edilebilir bir değerdir. AGFI değeri analiz sonucunda .95 olarak elde edilmiş ve bu değer de Hu ve Bentler (1999) tarafından önerilen .80 den büyük olduğundan model uyumu için kabul edilebilir bir değerdedir. DFA sonucunda NNFI (TLI) değeri .96 olarak sonuçlanmıştır. Bu değer Hu ve Bentler (1999) tarafından önerilen .80 den büyük olduğundan model uyumu için kabul edilebilirdir. Aynı şekilde CFI için .97 değeri elde edilmiştir. Bu indeks için kabul kriteri .90'dan büyük olmasıdır (Hu & Bentler, 1999). Son olarak bu çalışmada kontrol edilen değer PNFI'dır. PNFI için elde edilen sonuç .62 dir. Mulaik ve diğerleri'ne (1989) göre bu indeks .50 değerinden büyük olduğu için modelin uygunluğu için kabul edilebilirdir.

Öğrenmeye yönelik ebeveyn desteği ölçeğinin baba formunun iç tutarlılığı için hesaplanan Cronbach alpha değeri .88 olarak elde edilmiştir. Field'a (2009) göre. 70'den büyük değerler ölçek için yüksek tutarlılık göstermektedir. Tablo 10'da gösterildiği üzere elde edilen bulgu ölçeğin yüksek tutarlılık gösterdiği yönündedir.

Tablo 10. Öğrenmeye yönelik özerklik desteği ölçeğinin baba formuna ilişkin güvenirlik katsayıları

Boyutlar	Madde sayısı	Cronbach Alpha Katsayısı
Öğrenmeye Yönelik Özerklik Desteği (Baba Formu)	8	.88

Katılımcıların ölçekten elde edilen toplam puanlarına göre alt %27'lik ve üst %27'lik grupların ölçek ortalamaları arasında anlamlı fark olup olmadığının belirlenmesi için bağımsız gruplu t-testi yapılmıştır. Tablo 11'de de görüldüğü gibi testin bütününde alt %27 ve üst %27'lik grupların arasında oluşan farkın anlamlı olduğu görülmektedir ($t_{272.55} = -54.25$, $p < .05$). Tablo 11'de sunulan bu bulgulara göre ölçeğin bütünü yeterli düzeyde ayırt edicilik göstermektedir.

Tablo 11. Öğrenmeye yönelik özerklik desteği ölçeğinin baba formuna ilişkin alt %27- üst %27'lik gruplar için bağımsız gruplu t-testi sonucu

Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Alt %27'lik grup	234	25.36	3.63	272.55	-54.25	.00
Üst %27'lik grup	234	38.81	1.06			

Diğer bir analiz olarak madde ayırt ediciliğini test etmek için ölçekte yer alan her bir maddenin ayırt ediciliği incelenmiştir. Buna yönelik yapılan bağımsız gruplu t-testinin sonuçları Tablo 12'de sunulmuştur. Tablo 12 incelendiğinde ölçekte yer alan her bir maddenin alt %27 ve üst %27'lik gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu gözlemlenmektedir ($p < .05$). Bu bağlamda öğrenmeye yönelik ebeveyn desteği ölçeğinin baba formunun tüm maddelerinin yeterli düzeyde ayırt edici olduğu sonucuna varılmıştır.

Tablo 12. Öğrenmeye yönelik özerklik desteği ölçeğinin baba formuna ilişkin alt %27- üst %27'lik gruplar arası bağımsız gruplu t-testi sonuçları

Madde Numarası		N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
M1	Alt Grup	234	3.57	.93	270.09	-21.44	.00
	Üst Grup	234	4.94	.27			
M2	Alt Grup	234	2.92	.94	406.33	-23.31	.00
	Üst Grup	234	4.65	.63			
M3	Alt Grup	234	3.02	.96	251.85	-30.28	.00
	Üst Grup	234	4.97	.19			
M4	Alt Grup	234	2.88	.94	321.38	-28.40	.00
	Üst Grup	234	4.80	.41			
M5	Alt Grup	234	3.02	.93	291.49	-28.76	.00
	Üst Grup	234	4.88	.33			
M6	Alt Grup	234	3.46	.91	294.04	-22.40	.00
	Üst Grup	234	4.88	.33			
M7	Alt Grup	234	3.39	.78	290.38	-28.25	.00

Tablo 12. (Devamı)

	Üst Grup	234	4.92	.27			
M8	Alt Grup	234	3.07	.85	392.24	-25.37	.00
	Üst Grup	234	4.74	.53			
TOPLAM	Alt Grup	234	3.17	.45	272.55	-54.25	.00
	Üst Grup	234	4.85	.13			

Sonuç olarak, öğrenmeye yönelik ebeveyn desteği ölçeğinin baba formunun yeterli düzeyde geçerlik ve güvenirliğe sahip olduğu ve çalışmanın amacına uygun olarak kullanılabileceği görülmüştür. Bu çalışmada lise öğrencilerinin algılanan öğrenmeye yönelik baba desteğini ölçmek için kullanılmıştır.

3.4 Veri Toplama Prosedürü

Araştırmanın veri toplama prosedürü iki aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşamada veri toplama için gerekli hazırlıklar yapılmış; ikinci aşamada ise verilerin toplanma süreci yer almaktadır. Şekil 6'da veri toplama prosedürü sunulmuştur.



Şekil 6. Veri toplama süreci

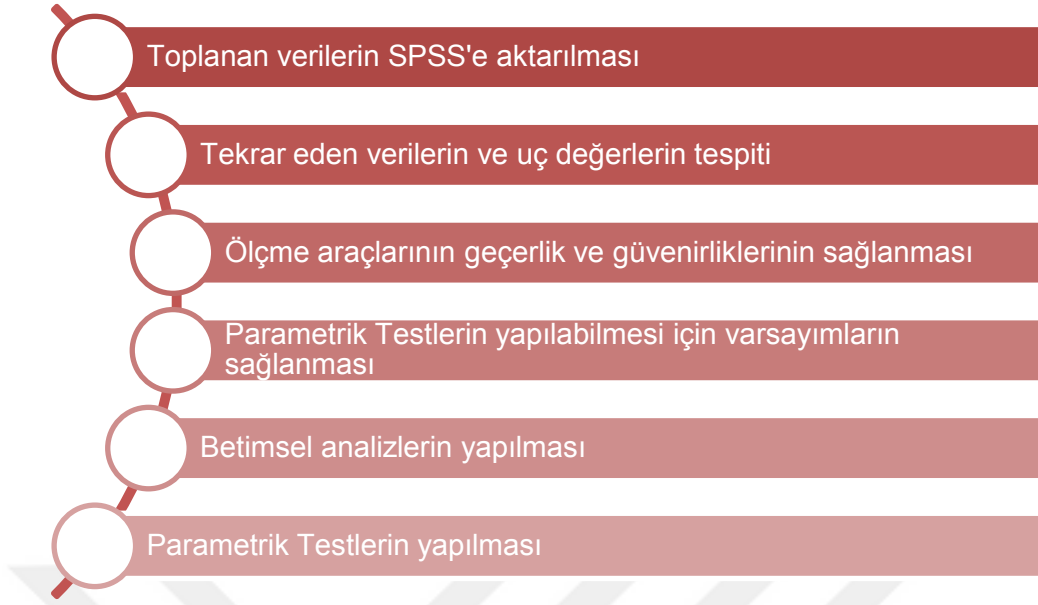
Rogers ve diğerkleri (2018) tarafından geliştirilen öğrenmeye yönelik ebeveyn desteği ölçeğinin kullanım izni sorumlu yazardan e-posta yoluyla alınmıştır. Hung ve diğerkleri (2010) tarafından geliştirilen ve Yurdugöl ve Sırakaya (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk ölçeğinin kullanım izni de benzer şekilde sorumlu yazardan e-posta ile alınmıştır. Çalışma Covid-19 pandemisi döneminde gerçekleştirildiği için veri toplama araçlarına son şekli verilerek form dijital ortamda hazırlanmıştır. Formun dijital ortamda hazırlanması ile katılımcılara ulaşmada ekonomiklik, ulaşılabilirlik ve zaman açısından önemli ölçüde kolaylık sağlamıştır.

Planlanan araştırma için Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Etik Kuruluna araştırmanın etik açıdan uygunluğunun değerkendirilmesi için başvuru yapılmıştır. İlgili etik kuruldan araştırmanın etik açıdan uygun olduğuna dair onay alınmıştır. Etik kurul onayından sonra; araştırmanın Samsun ilinde yer alan Milli Eğitim Bakanlığına bağı liselerde yapılması için Samsun İl Milli Eğitim Müdürlüğüne başvuru yapılmış ve araştırmanın yapılabilmesi için resmi izin alınmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Samsun İl Milli Eğitim Müdürlüğüne gönderilen araştırma izin isteğı doğrultusunda Samsun iline bağı 17 ilçe için ilçe milli eğitim müdürlüklerine araştırma için izin onayı gönderilmiştir.

Dijital ortamda hazırlanan form aracılığı ile katılımcılara dağıtılan form ile veriler 2020-2021 bahar döneminde toplanmıştır. Formun açıklama kısmında araştırmanın hangi amaçla yapıldığı belirtilmiş ve katılımlarının tamamen gönüllülük esasına dayalı olduğı vurgulanmıştır. Ayrıca, bu bölümde gerektiğinde arařtırmacılarđan ilgili araştırmanın sonuçlarına dair bilgi alabilmeleri için gerekli iletişim bilgileri formda belirtilmiştir. Pandemiden dolayı oluşan yeni normaller ile birlikte form okul yönetimlerine dijital ortamlarda ulaştırılmış, yine dijital ortamlarda okul yönetimleri tarafından katılımcılara dağıtılmıştır. Araştırmanın verilerinin toplanması 2021 yılı bahar döneminde yaklaşık dört hafta sürmüştür.

3.5 Veri Analizi

Araştırmada veriler dijital ortama aktarılan 5'li likert tipinde üç adet ölçek ve demografik bilgilerin bulunduğı form ile toplanmıştır. Toplanan verilerin analizinde SPSS paket programından yararlanılmıştır. Veri analizi süreci Şekil 7'de sunulmuştur.



Şekil 7. Veri analiz süreci

Dijital ortamda oluşturulan form ile toplanan veriler, veri seti olarak SPSS paket programına aktarılmıştır. Araştırma kapsamında öncelikle tekrar eden ve uç değerlerin tespiti yapılmıştır. Daha sonra ölçme araçlarının geçerlik ve güvenirlik analizleri SPSS ve AMOS yazılımları ile yapılmıştır. Ölçme araçlarının geçerlik ve güvenirlikleri sağlandıktan sonra verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Toplanan verilerden tekrar eden ve uç değer olarak nitelenen veriler çıkarılmıştır. Her bir ölçek ve faktör için çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerinin ± 1 aralığında olduğu gözlenmiş ve normale yakın dağılım sağladığı görülmüştür.

Betimsel analizler ile araştırmanın ilk iki araştırma sorusu cevaplanmıştır (Bkz. Tablo 14). Çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluğu ölçeği alt faktörleri ile birlikte frekans, ortalama ve standart sapma değerleri incelenmiş ve veri analizinde parametrik testler yapılmıştır. Veri analizinde parametrik testlerin varsayımlarının sağlandığına ilişkin sonuçlar elde edildikten sonra bağımsız grupta t-testi, MANOVA (Multivariate Analysis of Variance), Pearson Korelasyonu analizi ve çoklu regresyon analizleri yapılmıştır. Araştırma kapsamında her bir araştırma sorusunu cevaplamak için yapılan analizler Tablo 13'te özetlenmiştir.

Tablo 13. Araştırma sorularına göre yapılan analizler tablosu

Araştırma Soruları	Uygulanan Testler
1- Lise öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk düzeyleri nedir?	Betimsel Analizler
2- Lise öğrencilerinin ebeveynleri tarafından sunulan öğrenmeye yönelik destek algıları nedir?	Betimsel Analizler
3- Çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluğu oluşturan alt faktörler (öz-yönelimli öğrenme, öğrenme için motivasyon, öğrenen kontrolü, bilgisayar ve internet öz-yeterliği, çevrimiçi iletişim öz-yeterliği) cinsiyet, yaş ve ebeveynlerin demografik özelliklerine göre değişmekte midir?	Bağımsız gruplu t-testi ve MANOVA
4- Öğrencilerin ebeveynleri tarafından sunulan öğrenmeye yönelik destek algıları cinsiyet, yaş ve ebeveynlerin demografik özelliklerine göre değişmekte midir?	Bağımsız gruplu t-testi ve MANOVA
5- Öğrencilerin ebeveynleri tarafından sunulan öğrenmeye yönelik destek algıları ile çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşlukları arasında anlamlı ilişki var mıdır?	Pearson Korelasyonu Analizi
6- Öğrencilerin ebeveynleri tarafından sunulan öğrenmeye yönelik destek algıları hazırbulunuşluklarını ne düzeyde yordamaktadır?	Çoklu Regresyon Analizi

3.6 Araştırma Etiği

Araştırmada kullanılacak ölçekleri geliştiren araştırmacılardan e-posta ile ölçek kullanım izinleri alınmıştır. Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Etik Kurulundan araştırmanın etik açıdan uygunluğuna dair kurul onayı alınmıştır. Ayrıca, araştırmanın örneklemi oluşturan lise öğrencilerinden verilerin toplanması için Milli Eğitim Bakanlığından gerekli resmi izin alınmıştır.

Katılımcılara veri toplama aracıyla birlikte katılımcı bilgilendirme formu da gönderilmiştir. Bu forma göre araştırmanın amacı ve toplanan verilerin gizli tutulacağı ve tamamen bilimsel amaçla kullanılacağı katılımcılara açıkça ifade edilmiştir. Bunun yanı sıra, araştırmaya katılan lise öğrencileri gönüllülük esasına göre araştırmaya katılımları gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların, istedikleri zaman yöneltilen soruları cevaplamayı bırakabilecekleri ve isterlerse verilen iletişim bilgileri aracılığıyla araştırmacılardan araştırmanın sonuçlarına dair bilgi alabilecekleri açıkça belirtilmiştir. Pandemiden dolayı veriler dijital ortamda çevrimiçi formlar aracılığı ile toplanmıştır. Kişisel verileri koruma kanununa uygun şekilde katılımcılardan herhangi bir kişisel veri talep edilmemiştir.

IV. BÖLÜM

4. BULGULAR

Araştırmada lise öğrencilerinin çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluğunda öğrenmeye yönelik ebeveyn desteğinin rolünün incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda elde edilen bulgular bu bölümde sunulmuştur.

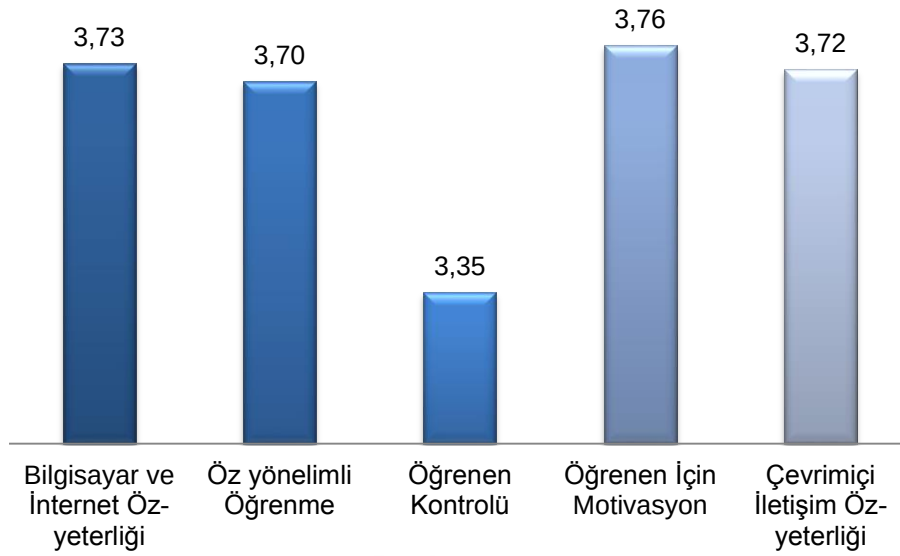
4.1. Betimsel Bulgular

Araştırmanın “Lise öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk düzeyleri nedir?” sorusuna yönelik bulgularına bu bölümde yer verilmiştir. Katılımcıların çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluğu ölçeği ve alt faktörlerinden elde edilen ortalama, standart sapma, çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiş ve Tablo 14’te sunulmuştur. Her bir faktör için ortalamanın görsel dağılımı ise Şekil 9’da sunulmuştur.

Tablo 14. Çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluğu ölçeğini oluşturan alt faktörlere ilişkin betimsel bulgular

Alt Faktörler	N	$\bar{X}$	S.S.	Çarpıklık (Skewness)	Basıklık (Kurtosis)
Bilgisayar ve İnternet Öz-yeterliği	868	3.73	.80	-.60	.48
Öz yönelimli Öğrenme	868	3.70	.66	-.56	.76
Öğrenen Kontrolü	868	3.35	.83	-.28	-.08
Öğrenme için Motivasyon	868	3.76	.69	-.50	.92
Çevrimiçi İletişim Öz-yeterliği	868	3.72	.87	-.62	.29
Çevrimiçi Öğrenme Hazırbulunuşluğu	868	3.66	.54	-.33	1.14

Tablo 14 incelendiğinde lise öğrencilerinin en yüksek ortalama puanı öğrenme için motivasyon ($\bar{X}$ =3.76, S.S.= .69) için alırken; bunu bilgisayar ve internet öz-yeterliği ($\bar{X}$ =3.73, S.S.= .80) ve çevrimiçi iletişim öz-yeterliği ($\bar{X}$ =3.72, S.S.= .87) faktörü takip etmiştir. En düşük ortalama puanı öğrenen kontrolü ($\bar{X}$ =3.35, S.S.= .66) için alırken bunu öz-yönelimli öğrenme ($\bar{X}$ =3.70, S.S.= .66) faktörü takip etmiştir. Betimsel sonuçlara göre öğrenciler, öğrenme için motivasyon faktörü açısından daha yüksek yeterlik göstermektedir. Lise öğrencilerinin ölçeğin alt faktörlerine göre ortalamaları Şekil 8’de gösterilmiştir.



Şekil 8. Lise öğrencilerinin hazırbulunuşluk faktörleri için ortalamaları

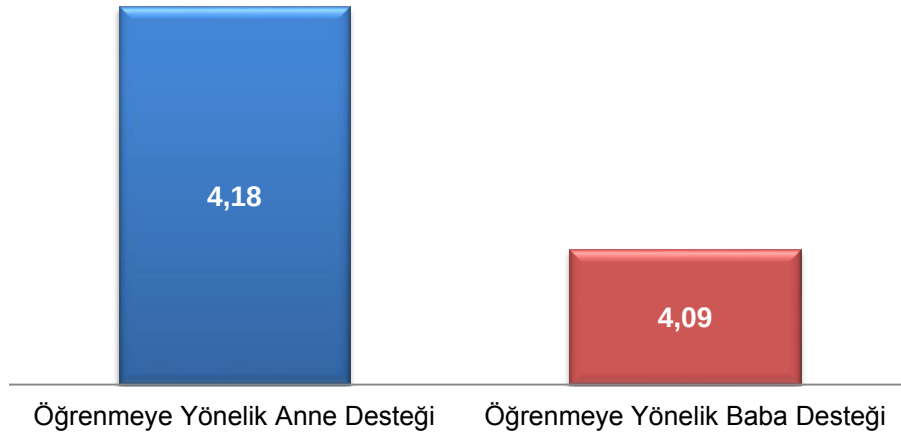
Ölçeğin faktörlerinin betimsel değerleri incelendiğinde tüm alt faktörlerin ortalamasının üzerinde olduğu görülmektedir. Bu durumda araştırmaya katılan öğrencilerin tüm boyutlarda ortalamasının üzerinde düzeyde hazırbulunuşluğa sahip oldukları ifade edilebilir.

Araştırmanın “Lise öğrencilerinin ebeveynleri tarafından sunulan öğrenmeye yönelik destek algıları nedir?” sorusuna yönelik bulgularına bu bölümde yer verilmiştir. Katılımcıların Öğrenmeye yönelik ebeveyn destekleri boyutundan elde edilen ortalama puanları, standart sapma değerleri, çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 15’te sunulmuştur.

Tablo 15. Öğrenmeye yönelik ebeveyn desteklerinin betimsel bulguları

Ebeveyn Destek Boyutu	N	$\bar{X}$	S.S.	Çarpıklık (Skewness)	Basıklık (Kurtosis)
Öğrenmeye Yönelik Anne Desteği	868	4.18	.63	-.78	.30
Öğrenmeye Yönelik Baba Desteği	868	4.09	.69	-.76	.12

Tablo 15 incelendiğinde lise öğrencilerinin öğrenmeye yönelik anne desteği için ortalama puanının ($\bar{X}$ =4.18, S.S.= .63), öğrenmeye yönelik baba desteği ortalama puanından ($\bar{X}$ =4.09, S.S.= .69) daha yüksek olduğu görülmektedir. Elde edilen ortalama puanlar değerlendirildiğinde anne destek boyutu için düzeylerin yüksek olduğu ifade edilebilir. Öğrencilerin öğrenmeye yönelik ebeveynlerin destekleri incelendiğinde ortalamasının üstünde olduğu ve ebeveyn destek değerleri düzeylerinin yüksek olduğu ifade edilebilir. Lise öğrencilerinin öğrenmeye yönelik ebeveyn desteklerine göre ortalamaları Şekil 9’da görsel olarak sunulmuştur.



Şekil 9. Öğrenmeye yönelik ebeveyn destek ortalamaları

4.2. Demografik Özelliklerin Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Hazırbulunuşluklarındaki Rolü

4.2.1. Öğrencilerin Demografik Özelliklerine Göre Değişimler

Çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluğu oluşturan faktörler (öz-yönelimli öğrenme, öğrenme için motivasyon, öğrenen kontrolü, bilgisayar ve internet öz-yeterliği ve çevrimiçi iletişim öz-yeterliği) cinsiyete göre değişmekte midir?

Lise öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluğu oluşturan faktörler öz-yönelimli öğrenme, öğrenme için motivasyon, öğrenen kontrolü, bilgisayar ve internet öz-yeterliği ve çevrimiçi iletişim öz-yeterliğinin cinsiyete göre farklılaşmalarını incelemek için bağımsız grupta t-testi yapılmıştır. Bağımsız grupta t-testi'nden önce bu testin varsayımları olan normal dağılım ve homojenlik testi sonuçları incelenmiştir. Lise öğrencilerinin hazırbulunuşluk faktörlerinin varyansları arasında farklılaşma olup olmadığına ilişkin Levene'nin homojenlik testine ait sonuçlar Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16. Çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluğu ölçeğini oluşturan faktörlere ilişkin cinsiyete göre Levene'nin homojenlik testi sonuçları

Faktörler	F	p
Bilgisayar ve İnternet Öz-yeterliği	.02	.87
Öz-yönelimli Öğrenme	1.361	.24
Öğrenen Kontrolü	2.20	.13
Öğrenme İçin Motivasyon	.94	.33
Çevrimiçi İletişim Öz-yeterliği	1.32	.25

Tablo 16 incelendiğinde Levene'nin homojenlik testi sonucunda ($p>.05$) cinsiyete göre öğrencilerin çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluklarının homojen olduğu tespit edilmiştir. Lise öğrencilerinin cinsiyetlerine göre çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluğu oluşturan faktör düzeylerinde farklılaşma olup olmadığına ilişkin bağımsız gruplu t-testi yapılmış ve bulgular Tablo 17'de sunulmuştur.

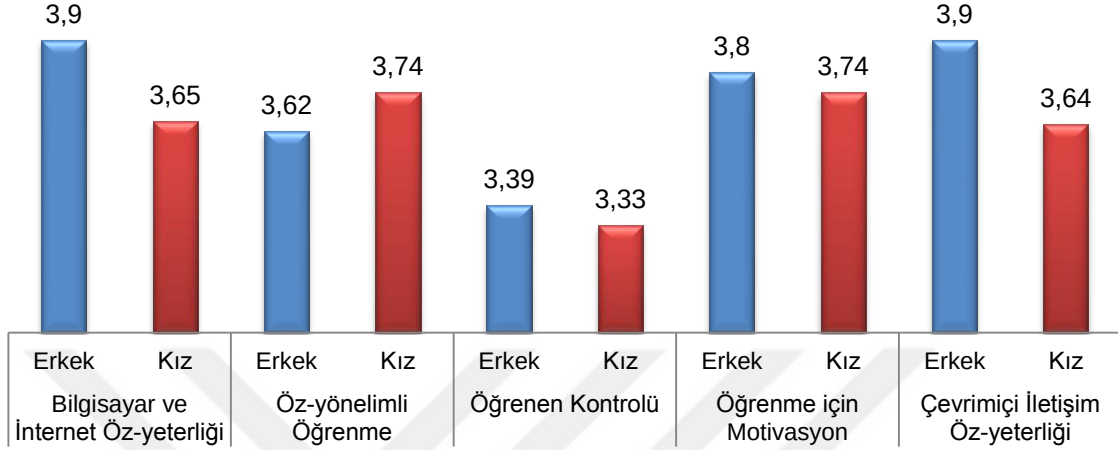
Tablo 17. Cinsiyete göre çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluğundaki değişimlere ilişkin bağımsız gruplu t-testi sonuçları

Faktörler	Gruplar	N	$\bar{X}$	S.S.	t	sd	p	Cohen's d
Bilgisayar ve İnternet Öz-yeterliği	Erkek	269	3.90	.78	4.30	866	.00	.32
	Kız	599	3.65	.79				
Öz-yönelimli Öğrenme	Erkek	269	3.62	.67	-2.37	866	.01	-.17
	Kız	599	3.74	.65				
Öğrenen Kontrolü	Erkek	269	3.39	.85	1.07	866	.28	.08
	Kız	599	3.33	.82				
Öğrenme İçin Motivasyon	Erkek	269	3.80	.70	1.14	866	.25	.08
	Kız	599	3.74	.68				
Çevrimiçi İletişim Öz-yeterliği	Erkek	269	3.90	.83	4.06	866	.00	.30
	Kız	599	3.64	.87				

Tablo 17 incelendiğinde lise öğrencilerinin çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluğu ölçeğini oluşturan bilgisayar ve internet öz-yeterliği, öz-yönelimli öğrenme ve çevrimiçi iletişim öz-yeterliği ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir. Analiz sonucunda lise öğrencilerinin cinsiyetine göre öğrenen kontrolü faktörü ($t_{(2,866)} = 1.07$, $p>0.05$; $d = .08$) ve öğrenme için motivasyon faktörü ($t_{(2,866)} = 1.14$, $p>0.05$; $d = .08$) istatistiki olarak anlamlı fark bulunmamaktadır.

Bilgisayar ve internet öz-yeterliği açısından erkek öğrencilerin ($\bar{x}=3.90$, S.S.= .78) kız öğrencilerden ($\bar{x}=3.65$, S.S.= .79) daha yüksek öz-yeterliğe sahip oldukları görülmektedir ($t_{(2,866)} = 4.30$, $p<0.05$; $d = .32$). Bilgisayar ve internet öz-yeterliği faktörü açısından erkek ve kız grupları arasındaki fark düşük düzeyde etkiye sahiptir. Öz-yönelimli öğrenme açısından kız öğrencilerin ($\bar{x}=3.74$, S.S.= .65) erkek öğrencilerden ($\bar{x}=3.62$, S.S.= .67) daha yüksek yeterliğe sahip oldukları görülmektedir ($t_{(2,866)} = -2.37$, $p<0.05$; $d = -.17$). Öz-yönelimli öğrenme faktörü açısından erkek ve kız grupları arasındaki fark düşük düzeyde etkiye sahiptir. Bu bağlamda çevrimiçi iletişim öz-yeterliği açısından erkek öğrencilerin ($\bar{x}=3.90$, S.S.= .83) kız öğrencilerden ($\bar{x}=3.64$, S.S.= .87) daha yüksek öz-yeterliğe sahip oldukları görülmektedir ($t_{(2,866)} = 4.06$, $p<0.05$; $d = .30$). Bilgisayar ve internet

öz-yeterliği faktörü açısından erkek ve kız grupları arasındaki fark düşük düzeyde etkiye sahiptir. Kız ve erkek öğrencilerin alt faktörler için ortalamalarının görsel olarak gösterimi Şekil 10'da sunulmuştur.



Şekil 10. Kız ve erkek öğrencilerin hazırbulunuşluk puanları

Çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluğu oluşturan faktörler (öz-yönelimli öğrenme, motivasyon, öğrenen kontrolü, bilgisayar ve internet öz-yeterliği ve iletişim öz-yeterliği) yaş ve ebeveynlerin eğitim düzeylerine göre değişmekte midir?

Çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluğu oluşturan faktörlerin (öz-yönelimli öğrenme, öğrenme için motivasyon, öğrenen kontrolü, bilgisayar ve internet öz-yeterliği ve çevrimiçi iletişim öz-yeterliği) yaşa göre değişip değişmediğini incelemek için MANOVA testi yapılmıştır. MANOVA testinin varsayımlarının sağlanıp sağlanmadığını incelemek ve araştırmada varyans-kovaryans matrislerinin homojenliğini tespit etmek için eşvaryanslılık testi olan Box M testi uygulanmıştır. Box M testi için anlamlılık düzeyi .01 olarak belirlenerek test uygulanmıştır (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2021). Box M testi sonucu anlamlı olmadığından varyans-kovaryans matrislerinin homojen olduğu görülmüştür ($p > .01$). Buna göre; çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluğu oluşturan faktörlerin (öz-yönelimli öğrenme, öğrenme için motivasyon, öğrenen kontrolü, bilgisayar ve internet öz-yeterliği ve çevrimiçi iletişim öz-yeterliği) yaşa göre değişip değişmediğini anlamak için MANOVA testi yapılmış ve bulgular Tablo 18'de gösterilmiştir.

Tablo 18. Lise öğrencilerinin yaşlarına göre çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluğundaki değişimlere ilişkin MANOVA bulguları

Grup		Değer	F	sd	p	Kısmi η^2
Yaş	Wilks' Lambda	.96	1.60	20.00	.04	.009

Tablo 18 incelendiğinde, lise öğrencilerinin yaş gruplarının çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluk ölçeğini oluşturan faktörlere göre istatistiki olarak anlamlı bir farklılaşma görülmektedir ($F(20,2850) = 1.60, p < .05$; Wilk'in $\Lambda = .96$, kısmi $\eta^2 = .009$). Analiz sonucundaki bu bulgular ile lise öğrencilerinin yaş gruplarının çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluk ölçeğini oluşturan faktör puanlarının en az birinde gruplar arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Gruplar arasında farklılığı belirlemek için MANOVA analizi yapılarak Tablo 19'da gösterilmiştir.

Tablo 19. Lise öğrencilerinin yaşlarına göre çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluk düzeylerine ilişkin sonuçlar

Grup	Faktörler	sd	F	p.	Kısmi η^2
Yaş	Bilgisayar ve İnternet Öz-yeterliği	4	1.02	.39	.005
	Öz-yönelimli Öğrenme	4	1.13	.34	.005
	Öğrenen Kontrolü	4	.84	.50	.004
	Öğrenme İçin Motivasyon	4	.64	.62	.003
	Çevrimiçi İletişim Öz-yeterliği	4	3.68	.00	.017

Tablo 19'a göre lise öğrencilerinin yaş gruplarının çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluk ölçeğini oluşturan faktörlerden çevrimiçi iletişim öz-yeterliği puanları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahiptir ($F(4, 863) = 3.68; p < .05$; kısmi $\eta^2 = .01$). Gruplar arası oluşan anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunun tespiti için Post Hoc analizi olan Tukey testi yapılmış ve Tablo 20'de analiz sonuçları sunulmuştur.

Tablo 20. Lise öğrencilerinin yaş gruplarına göre farklılaşma durumuna ilişkin Tukey testi sonuçları

Faktör	Yaş		$\bar{x}$ Fark	p.
Çevrimiçi İletişim Öz-yeterliği	14	15	.09	.83
		16	.24	.04
		17	.03	.99
		18	-.12	.84
	15	14	-.09	.83
		16	.15	.35
		17	-.06	.94
		18	-.21	.31
	16	14	-.24	.04
		15	-.15	.35
		17	-.21	.08
		18	-.37	.01
	17	14	-.03	.99
		15	.06	.94
		16	.21	.08
		18	-.15	.67
	18	14	.12	.84
		15	.21	.31
		16	.37	.01
		17	.15	.67

Tablo 20 incelendiğinde çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluk ölçeğini oluşturan faktörlerden, çevrimiçi iletişim öz-yeterliği faktörü ortalama puanları için 14 yaşında olanlar lehine 14 yaş ve 16 yaş arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p < .05$). Ayrıca, 18 yaşında olanların lehine 18 yaş ile 16 yaş arasında ($p < .05$) istatistiki olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. 14 yaş ile 15 yaş arasında ($p > .05$), 14 yaş ile 17 yaş arasında ($p > .05$) ve 14 yaş ile 18 yaş arasında ($p > .05$) istatistiki olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Ayrıca 15 yaş ile 16 yaş arasında ($p > .05$), 15 yaş ile 17 yaş arasında ($p > .05$), 15 yaş ile 18 yaş arasında ($p > .05$), 16 yaş ile 17 yaş arasında ($p > .05$) ve 17 yaş ile 18 yaş arasında ($p > .05$) istatistiki olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Lise öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluğu oluşturan faktörlere (öz-yönelimli öğrenme, öğrenme için motivasyon, öğrenen kontrolü, bilgisayar ve internet öz-yeterliği ve çevrimiçi iletişim öz-yeterliği) göre ortalamaları Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21. Lise öğrencilerinin alt faktörlere göre yaş ortalamaları

Faktör	Yaş	$\bar{x}$	S.S.
Bilgisayar ve İletişim Öz-yeterliği	14	3.77	.77
	15	3.67	.78
	16	3.68	.82
	17	3.80	.84
	18	3.78	.73
Öz-yönelimli Öğrenme	14	3.75	.67
	15	3.69	.62
	16	3.69	.64
	17	3.64	.73
	18	3.81	.60
Öğrenen Kontrolü	14	3.37	.80
	15	3.28	.74
	16	3.32	.87
	17	3.42	.88
	18	3.37	.85
Öğrenme İçin Motivasyon	14	3.79	.71
	15	3.79	.63
	16	3.69	.73
	17	3.77	.67
	18	3.75	.69
Çevrimiçi İletişim Öz-yeterliği	14	3.80	.83
	15	3.71	.86
	16	3.55	.94
	17	3.77	.84
	18	3.92	.75

Tablo 21 incelendiğinde bilgisayar ve iletişim öz-yeterliği alt faktörü en yüksek ortalama 17 yaş ($\bar{x}=3.80$, S.S.= .84) olurken en düşük ortalama 15 yaş ($\bar{x}=3.67$, S.S.=.78) olmuştur. Öz-yönelimli öğrenme alt faktörü için en yüksek ortalama 18 yaş ($\bar{x}=3.81$, S.S.= .60) olurken en düşük ortalama 17 yaş ($\bar{x}=3.64$, S.S.=.73) olmuştur. Öğrenen kontrolü alt faktörü için en yüksek ortalama 17 yaş ($\bar{x}=3.42$, S.S.= .88) olurken en düşük ortalama 15 yaş ($\bar{x}=3.28$, S.S.=.74) olmuştur. Öğrenme için motivasyon alt faktörü için en yüksek ortalama 14 yaş ($\bar{x}=3.80$, S.S.= .71) ve 15 yaş ($\bar{x}=3.79$, S.S.= .63) olurken en düşük ortalama 16 yaş ($\bar{x}=3.69$, S.S.=.73) olmuştur. Son olarak çevrimiçi iletişim öz-yeterliği alt faktörü için ise en yüksek ortalama 18 yaş ($\bar{x}=3.92$, S.S.= .75) olurken en düşük ortalama 16 yaş ($\bar{x}=3.55$, S.S.=.94) olmuştur.

Lise öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluğunu oluşturan faktörler olan öz-yönelimli öğrenme, öğrenme için motivasyon, öğrenen kontrolü, bilgisayar ve internet öz-yeterliği ve çevrimiçi iletişim öz-yeterliğinin ebeveynlerinin eğitim durumlarına göre farklılaşmalarını incelemek için bağımsız gruplu t-testi yapılmıştır. Bağımsız gruplu t-testi'nden önce bu testin varsayımlarının sağlanma durumunu incelemek için Levene testi yapılmıştır. Levene'nin homojenlik testi uygulanmış ve testin sonucuna ($p > .05$) göre grupların homojen olduğu sonucuna varılmış ve bağımsız gruplu t-testi analizi yapılmıştır. Levene'nin homojenlik testine ait sonuçlar Tablo 22'de sunulmuştur.

Tablo 22. Çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluğuna ilişkin ebeveynlerin eğitim durumlarına göre homojenlik testi sonuçları

Ebeveyn	Faktör	F	p
Anne	Bilgisayar ve İnternet Öz-yeterliği	.07	.78
	Öz yönelimli Öğrenme	3.50	.06
	Öğrenen Kontrolü	2.31	.12
	Öğrenme İçin Motivasyon	.54	.46
	Çevrimiçi İletişim Öz-yeterliği	.26	.60
Baba	Bilgisayar ve İnternet Öz-yeterliği	.01	.89
	Öz yönelimli Öğrenme	3.49	.06
	Öğrenen Kontrolü	.60	.43
	Öğrenme İçin Motivasyon	.03	.84
	Çevrimiçi İletişim Öz-yeterliği	1.05	.30

Lise öğrencilerinin anne eğitim durumlarının çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluğu oluşturan faktör puanlarında farklılaşmaya neden olup olmadığına ilişkin bağımsız gruplu t-testi bulguları Tablo 23'te sunulmuştur. Ebeveynlerin eğitim durumları yükseköğretim ve ilk-ortaöğretim olmak üzere iki gruba ayrılarak analize dahil edilmiştir.

Tablo 23. Çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluğuna ilişkin anne eğitim durumlarına göre bağımsız gruplu t-testi sonuçları

Ebeveyn	Faktörler	Grup	N	$\bar{X}$	S.S.	t	sd	p	Cohen's d
Anne Eğitim	Bilgisayar ve İnternet Öz-yeterliği	İÖÖ	675	3.67	.78	-4.25	866	.00	-.35
		YÖ	193	3.94	.81				
	Öz-yönelimli Öğrenme	İÖÖ	675	3.70	.65	-.35	866	.72	-.03
		YÖ	193	3.72	.70				
	Öğrenen Kontrolü	İÖÖ	675	3.33	.81	-1.16	866	.24	-.09
		YÖ	193	3.41	.88				
	Öğrenme İçin Motivasyon	İÖÖ	675	3.78	.67	1.85	866	.06	.15
		YÖ	193	3.68	.72				
	Çevrimiçi İletişim Öz-yeterliği	İÖÖ	675	3.72	.86	.29	866	.77	.02
		YÖ	193	3.70	.89				

(YÖ: Yükseköğretim; İÖÖ: İlk-ortaöğretim)

Tablo 23 incelendiğinde lise öğrencilerinin annelerinin eğitim durumlarına göre bilgisayar ve internet öz-yeterliği faktörü için anlamlı farklılaşma olduğu görülmektedir ($p < .05$). Analiz sonucunda lise öğrencileri anne eğitim durumları değişkenine göre öz-yönelimli öğrenme ($t_{(2,866)} = -.35$, $p > 0.05$; $d = -.03$), öğrenen kontrolü ($t_{(2,866)} = -1.16$, $p > 0.05$; $d = -.09$), öğrenme için motivasyon ($t_{(2,866)} = 1.85$, $p > 0.05$; $d = .15$) ve çevrimiçi iletişim öz-yeterliği faktörleri ($t_{(2,866)} = .29$, $p > 0.05$; $d = -.02$) ortalamaları için istatistiki olarak anlamlı fark bulunmamaktadır. Bu sonuçlara göre; yükseköğretim düzeyinde eğitim alan annelerin çocuklarının ($\bar{x} = 3.94$, S.S. = .81) yükseköğretim düzeyinde eğitim almayan annelerin çocuklarından ($\bar{x} = 3.67$, S.S. = .78) daha yüksek bilgisayar ve internet öz-yeterliğine sahip oldukları görülmektedir ($t_{(2,866)} = -4.25$, $p < 0.05$; $d = -.35$). Bilgisayar ve internet öz-yeterliği faktörü açısından yükseköğretim düzeyinde eğitim alan ile yükseköğretim düzeyinde eğitim almayan anne grupları arasındaki fark düşük düzeyde etkiye sahiptir.

Lise öğrencilerinin baba eğitim durumlarına göre çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluğu oluşturan alt faktör düzeylerinde farklılaşma olup olmadığına ilişkin bulgular Tablo 24'te sunulmuştur. Anne eğitim durumuyla aynı şekilde, baba eğitim durumu yükseköğretim ve ilk-ortaöğretim olmak üzere iki gruba ayrılarak incelenmiştir.

Tablo 24. Çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluğu ölçeğini oluşturan alt faktörlerin baba eğitim durumlarına ilişkin t-testi sonuçları

Ebeveyn	Faktörler	Grup	N	$\bar{X}$	S.S.	t	sd	p	Cohen's d
Baba Eğitim	Bilgisayar ve İnternet Öz-yeterliği	İÖÖ	545	3.63	.78	-4.69	866	.00	-.33
		YÖ	323	3.89	.80				
	Öz-yönelimli Öğrenme	İÖÖ	545	3.69	.63	-.92	866	.35	-.06
		YÖ	323	3.73	.70				
	Öğrenen Kontrolü	İÖÖ	545	3.31	.81	-1.61	866	.10	-.11
		YÖ	323	3.41	.85				
	Öğrenme İçin Motivasyon	İÖÖ	545	3.76	.68	.01	866	.99	.00
		YÖ	323	3.76	.70				
	Çevrimiçi İletişim Öz-yeterliği	İÖÖ	545	3.71	.85	-.59	866	.55	-.04
		YÖ	323	3.74	.90				

(YÖ: Yükseköğretim; İÖÖ: İlk-ortaöğretim)

Tablo 24 incelendiğinde lise öğrencileri babalarının eğitim durumlarına göre bilgisayar ve internet öz-yeterliği faktörü için baba eğitim düzeyi ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir ($t_{(2,866)} = -4.69$, $p < 0.05$; $d = -.33$). Analiz sonucunda lise öğrencileri baba eğitim durumları değişkenine göre öz-yönelimli öğrenme ($t_{(2,866)} = -.92$, $p > 0.05$; $d = -.06$), öğrenen kontrolü ($t_{(2,866)} = -1.61$, $p > 0.05$; $d = -.11$), öğrenme için motivasyon ($t_{(2,866)} = .01$, $p > 0.05$; $d = .00$) ve çevrimiçi iletişim öz-yeterliği faktörleri için ($t_{(2,866)} = -.59$, $p > 0.05$; $d = -.04$) istatistiki olarak anlamlı fark bulunmamaktadır. Analiz sonuçlarına göre; yükseköğretim düzeyinde eğitim alan babaların çocuklarının ($\bar{x} = 3.89$, S.S. = .80) yükseköğretim düzeyinde eğitim almayan babaların çocuklarından ($\bar{x} = 3.63$, S.S. = .78) daha yüksek bilgisayar ve internet öz-yeterliğine sahip oldukları görülmektedir. Bilgisayar ve internet öz-yeterliği faktörü açısından yükseköğretim düzeyinde eğitim alan ile yükseköğretim düzeyinde eğitim almayan gruplar arasındaki fark düşük düzeyde etkiye sahiptir.

4.2.2. Ebeveynlerin Demografik Özelliklerine Göre Öğrenmeye Yönelik Ebeveyn Desteğinde Değişimler

Öğrencilerin ebeveynleri tarafından sunulan öğrenmeye yönelik destek algıları cinsiyetlerine göre değişmekte midir?

Lise öğrencilerinin ebeveynleri tarafından sunulan öğrenmeye yönelik destek algılarının cinsiyetlerine göre farklılaşma olup olmadığını incelemek için bağımsız gruplu t-testi uygulanmıştır. T-testi'nden önce bu testin varsayımları olan normal dağılım ve

homojenlik testi incelenmiştir. Levene'nin homojenlik testi uygulanmış ve testin sonucuna grupların homojen olduğu sonucuna varılmıştır ($p>.05$). Buna göre; bağımsız gruplu t-testi analizi yapılmıştır. Levene'nin homojenlik testine ait sonuçlar Tablo 25'te sunulmuştur.

Tablo 25. Ebeveynleri tarafından sunulan öğrenmeye yönelik destek algılarına ilişkin levene'nin homojenlik testi sonuçları

Faktörler	F	P
Öğrenmeye Yönelik Anne Desteği	.18	.66
Öğrenmeye Yönelik Baba Desteği	.36	.54

Lise öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluğu oluşturan faktör düzeylerinde farklılaşma olup olmadığına ilişkin bağımsız gruplu t-testi yapılmıştır. Buna göre elde edilen bulgular Tablo 26'da sunulmuştur.

Tablo 26. Ebeveynleri tarafından sunulan öğrenmeye yönelik destek algılarına ilişkin bağımsız gruplu t-testi sonuçları

Faktörler	Gruplar	N	$\bar{X}$	S.S.	t	sd	p	Cohen's d
Öğrenmeye Yönelik Anne Desteği	Erkek	269	4.12	.64	-1.86	866	.06	-.14
	Kız	599	4.20	.62				
Öğrenmeye Yönelik Baba Desteği	Erkek	269	4.07	.66	-.54	866	.58	-.04
	Kız	599	4.10	.70				

Lise öğrencilerinin ebeveynleri tarafından sunulan öğrenmeye yönelik destek algılarının ortalamaları arasında anlamlı fark olmadığı Tablo 26 incelendiğinde görülmektedir. Analiz sonucunda lise öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre öğrenmeye yönelik anne desteği ($t_{(2,866)} = -1.86, p>0.05; d = -.14$) ve öğrenmeye yönelik baba desteği ($t_{(2,866)} = -.54, p>0.05; d = -.04$) için istatistiki olarak anlamlı fark bulunmamaktadır.

Öğrencilerin ebeveynleri tarafından sunulan öğrenmeye yönelik destek algıları yaş ve ebeveynlerin eğitim durumlarına göre değişmekte midir?

Ebeveynler tarafından sunulan öğrenmeye yönelik destek algılarının yaşa göre değişip değişmediğini incelemek için MANOVA testi yapılmıştır. MANOVA testinin varsayımlarının sağlanıp sağlanmadığını incelemek ve araştırmada varyans-kovaryans matrislerinin homojenliğini tespit etmek için eşvaryanslılık testi olan Box M testi uygulanmıştır. Box M testi için anlamlılık düzeyi .01 olarak belirlenerek test uygulanmıştır (Çokluk vd., 2021). Box M testi sonucu anlamlı olmadığından varyans-kovaryans

matrislerinin homojen olduğu görülmüştür ($p>.05$). Ebeveynler tarafından sunulan öğrenmeye yönelik destek algıları yaşa göre değişip değişmediğini anlamak için MANOVA testi uygulanmış ve bulgular Tablo 27’de gösterilmiştir.

Tablo 27. Lise öğrencilerinin yaşlarına göre ebeveyn tarafından sunulan öğrenmeye yönelik destek algılarına ilişkin sonuçlar

Grup		Değer	F	sd	p	Kısmi η^2
Yaş	Wilks' Lambda	.98	1.52 ^a	8.00	.14	.007

a. Kesin İstatistik

Tablo 27’ye göre lise öğrencilerinin yaş kademelerinin çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluğunu oluşturan faktörlerde istatistiki olarak anlamlı farklılaşma görülmektedir ($F(8, 1724) = 1.52, p>.05$; Wilks’in $\Lambda = .98$, kısmi $\eta^2 = .007$). Analiz sonucundaki bu bulgular lise öğrencilerinin yaş kademelerinin ebeveynler tarafından sunulan öğrenmeye yönelik destek algılarının yaşlarına göre değişmediğini göstermektedir.

Lise öğrencilerinin ebeveynleri tarafından sunulan öğrenmeye yönelik destek algılarının ebeveynlerinin eğitim durumlarına göre farklılaşmalarını incelemek için bağımsız gruplu t-testi yapılmıştır. t-testi’nden önce bu testin varsayımları olan normal dağılım ve homojenlik testi incelenmiştir. Levene’nin homojenlik testi uygulanmış ve testin sonucuna ($p>.05$) göre grupların homojen olduğu sonucuna varılmıştır. Buna göre; bağımsız gruplu t-testi analizi yapılmıştır. Levene’nin homojenlik testine ait sonuçlar Tablo 28’de sunulmuştur.

Tablo 28. Ebeveyn tarafından sunulan destek algılarının ebeveyn eğitim durumlarına ilişkin Levene’nin homojenlik testi

Ebeveyn	Faktör	F	p
Anne Eğitim	Ebeveyn Destek (Anne)	.20	.65
	Ebeveyn Destek (Baba)	.66	.41
Baba Eğitim	Ebeveyn Destek (Anne)	.86	.35
	Ebeveyn Destek (Baba)	.23	.63

Lise öğrencilerinin ebeveynleri eğitim durumlarının ebeveynleri tarafından sunulan öğrenmeye yönelik destek algı düzeyleri arasında farklılaşma olup olmadığına ilişkin bağımsız gruplu t-testi yapılmıştır. Bağımsız gruplu t-testine ilişkin bulgular Tablo 29’da

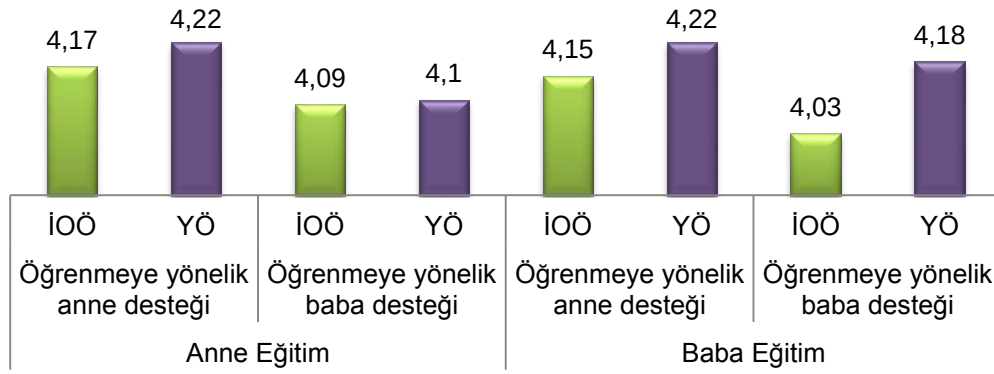
sunulmuştur. Ebeveynlerin eğitim durumları yükseköğretim ve ilk ve ortaöğretim olmak üzere iki grup olarak incelenmiştir.

Tablo 29. Ebeveynler tarafından sunulan destek algılarının ebeveyn eğitim durumlarına göre değişimine ilişkin bağımsız gruplu t-testi sonuçları

Ebeveyn	Faktörler	Grup	N	$\bar{X}$	S.S.	t	sd	p	Cohen's d
Anne Eğitim	Öğrenmeye yönelik anne desteği	İÖÖ	675	4.17	.62	-.95	866	.34	-.08
		YÖ	193	4.22	.65				
	Öğrenmeye yönelik baba desteği	İÖÖ	675	4.09	.68	-.32	866	.74	-.03
		YÖ	193	4.10	.71				
Baba Eğitim	Öğrenmeye yönelik anne desteği	İÖÖ	545	4.15	.61	-1.47	866	.14	-.10
		YÖ	323	4.22	.65				
	Öğrenmeye yönelik baba desteği	İÖÖ	545	4.03	.69	-3.13	866	.00	-.22
		YÖ	323	4.18	.67				

(YÖ: Yükseköğretim; İÖÖ: İlk-ortaöğretim)

Tablo 29 incelendiğinde lise öğrencilerinin anne eğitim durumlarına göre öğrenmeye yönelik ebeveyn desteği algılarında değişim olmadığı görülmektedir ($p>.05$). Öğrencilerin baba eğitim durumlarına göre öğrenmeye yönelik baba desteği algılarında anlamlı şekilde değişim olduğu görülmektedir: ($t_{(866)} = -1.47, p<0.05$; $d = -.10$). Ancak, baba eğitim durumu öğrenmeye yönelik anne desteğinde bir farklılaşma göstermemektedir ($p>.05$). Analiz sonuçlarına göre yükseköğretim düzeyinde eğitim alan babaların çocuklarının ($\bar{x}=4.18$, S.S.= .67) yükseköğretim düzeyinde eğitim almayan babaların çocuklarından ($\bar{x}=4.03$, S.S.= .69) daha yüksek öğrenmeye yönelik baba desteği algılarına sahip oldukları görülmektedir ($t_{(866)} = -3.13, p<0.05$; $d = -.22$). Öğrenmeye yönelik baba desteği açısından yükseköğretim düzeyinde eğitim alan ile yükseköğretim düzeyinde eğitim almayan gruplar arasındaki fark düşük düzeyde etkiye sahiptir. Ebeveynler tarafından sunulan destek algılarının ebeveyn eğitim durumlarına ilişkin ortalama puanları Şekil 11'de gösterilmiştir.



Şekil 11. Ebeveyn tarafından sunulan destek algılarının ebeveyn eğitim durumlarına ilişkin ortalama puanları

4.3. Öğrenmeye Yönelik Ebeveyn Desteğinin Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Hazırbulunuşluklarındaki Rolü

4.3.1. Ebeveyn Desteği ve Hazırbulunuşluk Arasındaki İlişki

Araştırmanın değişkenleri arasındaki ilişkileri incelemek üzere Pearson Korelasyon analizi yapılmıştır. Araştırmada verilerin dağılımı normal olduğundan Pearson Korelasyon testinin varsayımı sağlanmıştır. Korelasyon analizi sonucunda elde edilen değerler 0 - .30 aralığında ise zayıf, .30 - .70 aralığında ise orta ve .70 - 1.00 aralığı arasında ise yüksek düzeyde ilişkili olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk vd., 2018). Çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluğunu oluşturan faktörlerin ortalama puanları ile öğrenmeye yönelik ebeveyn (anne-baba) desteği ortalama puanları arasındaki korelasyon tablosu Tablo 30'da sunulmuştur.

Tablo 30. Öğrenmeye yönelik ebeveyn desteği ve çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluğu arasındaki ilişki

	BIÖY	ÖYÖ	ÖK	ÖM	ÇİÖY	AD	BD
BIÖY	-	.24	.30	.33	.43	.20	.24
ÖYÖ		-	.55	.45	.30	.39	.33
ÖK			-	.56	.30	.28	.27
ÖM				-	.49	.31	.31
ÇİÖY					-	.19	.22
AD						-	.76

(BIÖY: Bilgisayar ve internet Öz-yeterliği; ÖYÖ: Öz-yönelimli öğrenme; ÖK: Öğrenen kontrolü; ÖM: Öğrenme için motivasyon; ÇİÖY: Çevrimiçi iletişim öz-yeterliği; AD: Öğrenmeye yönelik anne desteği; BD: Öğrenme yönelik baba desteği)

** p < .01

Tablo 30 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin Pearson korelasyon testi analizlerinin sunulduğu öğrenmeye yönelik anne desteği ile çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluğunu oluşturan faktörler arasında düşük ve orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır. Öğrenmeye yönelik anne desteği ile en yüksek görülen korelasyon öğrenme için motivasyon ($r = .31, p < .01$) faktörüdür. En düşük görülen korelasyon ise çevrimiçi iletişim öz-yeterliği ($r = .19, p < .01$) faktörüdür.

Analizlerden elde edilen öğrenmeye yönelik baba desteği ile çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluğunu oluşturan faktörler arasında düşük ve orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır. Öğrenmeye yönelik baba desteği ile en yüksek görülen korelasyon öz-yönelimli öğrenme ($r = .33, p < .01$) faktörüdür. En düşük görülen korelasyon ise çevrimiçi iletişim öz-yeterliği ($r = .22, p < .01$) faktörüdür. Bu durum, lise öğrencilerinin öğrenmeye yönelik ebeveyn desteği arttıkça bilgisayar ve internet öz-yeterliği, öz-yönelimli öğrenme, öğrenen kontrolü, öğrenme için motivasyon ve çevrimiçi iletişim öz-yeterliliklerinin artacağı şeklinde ifade edilebilir.

4.3.2. Öğrenmeye Yönelik Ebeveyn Desteğinin Çevrimiçi Öğrenme Hazırbulunuşluğunu Yordama Düzeyi

Araştırmada öğrencilerin ebeveynleri tarafından sunulan öğrenmeye yönelik destek algılarının çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluğu faktörlerinden biri olan bilgisayar ve internet öz yeterliliklerine yönelik yapılan doğrusal regresyon analizinin varsayımları incelenmiştir. Analiz sonucuna göre homojenlik ve doğrusallık olduğu görülmektedir. Analizde çoklu bağlantı problemi olup olmadığı incelenmiştir. Bilgisayar ve internet öz yeterliği ile anne desteği ($r = .20$) ve bilgisayar ve internet öz yeterliği ile baba desteği değişkenleri arasındaki korelasyon değerinin ($r = .24$) .90'dan küçük olduğu görülmektedir. VIF değerinin (2.44) 4'ten küçük olduğu (Allison, 1999) görülmektedir. Tolerans değerinin (.40) .20'den büyük olduğu (Gujarati, 2003) görülmektedir. Koşul indeksi (CI) (1 ile 23.04 arasında) 30'dan küçük olduğundan (Büyüköztürk, 2019) orta derecede olduğu görülmektedir. Durbin-Watson değerinin (1.60) 2'den (Genceli, 2012) küçük olduğu görülmektedir. Bu kriterlere göre çoklu bağlantı problemi olmadığı ifade edilebilir. Doğrusal regresyon ile elde edilen sonuçlar doğrultusunda çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluğunun faktörlerinden bilgisayar ve internet öz-yeterliği yordanan, öğrenmeye yönelik anne ve baba desteği yordayıcı değişken olarak alındığı doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 31'de gösterilmiştir.

Tablo 31. Öğrenmeye yönelik anne ve baba desteğinin bilgisayar ve internet öz-yeterliliğini yordama düzeyleri

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p
Sabit	2.50	.18	-	13.88	.00
Anne Desteği	.07	.06	.05	1.13	.25
Baba Desteği	.22	.06	.19	3.77	.00

$F(2,865) = 27.05, p = .00$

$R^2 = .05, \text{Düzeltilmiş } R^2 = .05$

Bilgisayar ve internet öz-yeterliliği için yapılan doğrusal regresyon analizinin yer aldığı Tablo 31 incelendiğinde, regresyon modelinin bütün olarak yordadığı tespit edilmiştir ($F(2,865) = 13.88, p < .05$). Ebeveyn desteği değişkenlerinin öğrencilerin bilgisayar ve internet öz yeterliliğinin toplam varyansın yaklaşık %5'ini açıkladığı görülmektedir. Doğrusal regresyon analizi sonucunda sabit teriminin anlamlı olduğu görülmektedir. Baba desteği değişkeni ($\beta = .19, p = .00$) istatistiki olarak anlamlı olduğu görülmekte iken; anne desteği değişkeninin ($\beta = .05, p = .25$) ise istatistiki olarak anlamlı olmadığı görülmektedir.

Ebeveyn destek değişkenlerinin beta değerlerinin pozitif ve doğru orantılı oldukları tespit edilmiştir. Bu bulgulara göre; öğrenmeye yönelik baba destekleri arttıkça çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluğu faktörlerinden olan bilgisayar ve internet öz-yeterliliği düzeyinin artacağı görülmektedir.

Araştırmada öğrencilerin ebeveynleri tarafından sunulan öğrenmeye yönelik destek algılarının çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluk faktörlerinden bir diğeri olan öz-yönelimli öğrenme boyutuna yönelik yapılan doğrusal regresyon analizinin varsayımları incelenmiştir. Analiz sonucuna göre homojenlik ve doğrusallık olduğu görülmektedir. Analizde çoklu bağlantı problemi olup olmadığı incelenmiştir. Öz-yönelimli öğrenme ile anne desteği ($r = .39$) ve öz-yönelimli öğrenme ile baba desteği değişkenleri arasındaki korelasyon değerinin ($r = .33$) .90'dan küçük olduğu görülmektedir. VIF değerinin (2.44) 4'ten küçük olduğu (Allison, 1999) görülmektedir. Tolerans değerinin ise (.40) .20'den büyük olduğu (Gujarati, 2003) görülmektedir. Koşul indeksi (CI) (1 ile 23.04 arasında) 30'dan küçük olduğundan (Büyüköztürk, 2019) orta derecede olduğu görülmektedir. Durbin-Watson değerinin (1.59) 2'den (Genceli, 2012) küçük olduğu görülmektedir. Bu kriterlere göre çoklu bağlantı problemi olmadığı ifade edilebilir. Doğrusal regresyon ile

elde edilen sonuçlar doğrultusunda çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluğu faktörlerinden öz-yönelimli öğrenmenin yordanan, anne ve baba desteğinin yordayıcı değişken olarak alındığı doğrusal regresyon analiz sonuçları Tablo 32'de gösterilmiştir.

Tablo 32. Öğrenmeye yönelik anne ve baba desteğinin öz-yönelimli öğrenmeyi yordama düzeyleri

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p
Sabit	1.92	.14	-	13.58	.00
Anne Desteği	.36	.05	.34	7.00	.00
Baba Desteği	.06	.04	.07	1.46	.14
$F(2,865) = 81.88, p = .00$					
$R^2 = .15, \text{Düzeltilmiş } R^2 = .15$					

Öz-yönelimli öğrenme için gerçekleştirilen doğrusal regresyon analizinin yer aldığı Tablo 32 incelendiğinde regresyon modelinin bütün olarak yordadığı tespit edilmiştir ($F(2,865) = 81.88, p < .05$). Ebeveyn desteği değişkenlerinin öğrencilerin öz-yönelimli öğrenmenin toplam varyansın yaklaşık %15'ini açıkladığı görülmektedir. Doğrusal regresyon analizi incelendiğinde sabit teriminin anlamlı olduğu görülmektedir. Anne desteği değişkeni ($\beta = .34, p = .00$) istatistiki olarak anlamlı olduğu görülmekte iken; baba desteği değişkeninin ($\beta = .07, p = .14$) ise istatistiki olarak anlamlı olmadığı görülmektedir.

Ebeveyn destek değişkenlerinin beta değerlerinin pozitif ve doğru orantılı oldukları tespit edilmiştir. Bu bulgulara göre, öğrenmeye yönelik anne destekleri arttıkça çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluğu faktörlerinden olan öz-yönelimli öğrenme düzeyinin artacağı ortaya konulmuştur.

Araştırmada öğrencilerin ebeveynleri tarafından sunulan öğrenmeye yönelik destek algılarının çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluk faktörlerinden biri olan öğrenen kontrolü boyutuna yönelik yapılan doğrusal regresyon analizinin varsayımları incelenmiştir. Analiz sonucuna göre homojenlik ve doğrusallık olduğu görülmektedir. Analizde çoklu bağlantı problemi olup olmadığı incelenmiştir. Öğrenen kontrolü faktörü ile anne desteği ($r = .28$) ve öğrenen kontrolü faktörü ile baba desteği değişkenleri arasındaki korelasyon değerinin ($r = .27$) .90'dan küçük olduğu görülmektedir. VIF değerinin (2.44) 4'ten küçük olduğu (Allison, 1999) görülmektedir. Tolerans değerinin (.40) .20'den büyük olduğu (Gujarati, 2003) görülmektedir. Koşul indeksi (CI) (1 ile 23.04 arasında) 30'dan küçük olduğundan

(Büyüköztürk, 2019) orta derecede olduğu görülmektedir. Durbin-Watson değeri (1.55) 2'den (Genceli, 2012) küçük olduğu görülmektedir. Bu kriterlere göre çoklu bağlantı problemi olmadığı ifade edilebilir. Doğrusal regresyon ile elde edilen sonuçlar doğrultusunda çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluğunun alt faktörlerinden öğrenen kontrolü faktörünün yordanan, anne ve baba desteğinin yordayıcı değişken olarak alındığı doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 33'te gösterilmiştir.

Tablo 33. Öğrenmeye yönelik anne ve baba desteğinin öğrenen kontrolünü yordama düzeyleri

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p
Sabit	1.68	.18	-	9.12	.00
Anne Desteği	.25	.06	.19	3.82	.00
Baba Desteği	.14	.06	.12	2.38	.01
F(2,865) = 41.89 , p = .00					
R ² = .08 , Düzeltilmiş R ² = .08					

Öğrenen kontrolü için gerçekleştirilen doğrusal regresyon analizinin yer aldığı Tablo 33 incelendiğinde regresyon modelinin bütün olarak yordadığı tespit edilmiştir (F(2,865) = 41.89, p < .05). Ebeveyn desteği değişkenlerinin öğrencilerin öğrenen kontrolünün toplam varyansının yaklaşık %8'ini açıkladığı görülmektedir. Doğrusal regresyon analizi incelendiğinde sabit teriminin anlamlı olduğu görülmektedir. Anne desteği ($\beta = .19$, p = .00) ve baba desteği ($\beta = .12$, p = .01) değişkenlerinin istatistiki olarak anlamlı olduğu görülmektedir.

Ebeveyn destek değişkenlerinin beta değerlerinin pozitif ve doğru orantılı oldukları tespit edilmiştir. Bu bulgulara göre; öğrenmeye yönelik anne ve baba destekleri arttıkça çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluğu faktörlerinden olan öğrenen kontrolü faktörü düzeyinin artacağı sonucuna varılmıştır.

Araştırmada öğrencilerin ebeveynleri tarafından sunulan öğrenmeye yönelik destek algılarının çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluk faktörlerinden biri olan öğrenme için motivasyon boyutuna yönelik yapılan doğrusal regresyon analizinin varsayımları incelenmiştir. Analiz sonucuna göre homojenlik ve doğrusallık olduğu görülmektedir. Analizde çoklu bağlantı problemi olup olmadığı incelenmiştir. Öğrenme için motivasyon faktörü ile anne desteği (r = .31) ve öğrenme için motivasyon faktörü ile baba desteği

değişkenleri arasındaki korelasyon değerinin ($r = .31$) .90'dan küçük olduğu görülmektedir. VIF değerinin (2.44) 4'ten küçük olduğu görülmektedir (Allison, 1999). Tolerans değerinin (.40) .20'den büyük olduğu (Gujarati, 2003) görülmektedir. Koşul indeksi (CI) (1 ile 23.04 arasında) 30'dan küçük olduğundan (Büyüköztürk, 2019) orta derecede olduğu görülmektedir. Durbin-Watson değerinin ise (1.49) 2'den (Genceli, 2012) küçük olduğu görülmektedir. Bu kriterlere göre çoklu bağlantı problemi olmadığı ifade edilebilir. Doğrusal regresyon ile elde edilen sonuçlar doğrultusunda çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluğunun faktörlerinden öğrenme için motivasyon faktörünün yordanan, anne ve baba desteğinin yordayıcı değişken olarak alındığı doğrusal regresyon analiz sonuçları Tablo 34'te gösterilmiştir.

Tablo 34. Öğrenmeye yönelik anne ve baba desteğinin öğrenme için motivasyonu yordama düzeyleri

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p
Sabit	2.20	.15	-	14.63	.00
Anne Desteği	.20	.05	.18	3.74	.00
Baba Desteği	.17	.05	.17	3.39	.00

$F(2,865) = 55.02$, $p = .00$

$R^2 = .11$, Düzeltilmiş $R^2 = .11$

Öğrenme için motivasyon amaçlı gerçekleştirilen doğrusal regresyon analizinin yer aldığı Tablo 34 incelendiğinde regresyon modelinin bütün olarak yordadığı tespit edilmiştir ($F(2,865) = 55.02$, $p < .05$). Ebeveyn desteği değişkenlerinin öğrencilerin öğrenme için motivasyon faktörü toplam varyansın yaklaşık %11'ini açıkladığı görülmektedir. Doğrusal regresyon analizi incelendiğinde sabit teriminin anlamlı olduğu görülmektedir. Anne desteği değişkeni ($\beta = .18$, $p = .00$) ve baba desteği değişkeninin ($\beta = .17$, $p = .00$) istatistiki olarak anlamlı olduğu görülmektedir.

Ebeveyn destek değişkenlerinin beta değerlerinin pozitif ve doğru orantılı oldukları tespit edilmiştir. Elde edilen bu bulgulara göre; öğrenmeye yönelik anne ve baba destekleri arttıkça çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluğu faktörlerinden olan öğrenme için motivasyon faktörü düzeyinin artacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada öğrencilerin ebeveynleri tarafından sunulan öğrenmeye yönelik destek algılarının çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluk faktörlerinden biri olan çevrimiçi iletişim öz-

yeterliği boyutuna yönelik yapılan doğrusal regresyon analizinin varsayımları incelenmiştir. Analiz sonucuna göre homojenlik ve doğrusallık olduğu görülmektedir. Analizde çoklu bağlantı problemi olup olmadığı incelenmiştir. Çevrimiçi iletişim öz-yeterliği faktörü ile anne desteği ($r = .19$) ve çevrimiçi iletişim öz-yeterliği faktörü ile baba desteği değişkenleri arasındaki korelasyon değerinin ($r = .22$) .90'dan küçük olduğu görülmektedir. VIF değerinin (2.44) 4'ten küçük olduğu (Allison, 1999) görülmektedir. Tolerans değerinin ise (.40) .20'den büyük olduğu (Gujarati, 2003) görülmektedir. Koşul indeksi (1 ile 23.04 arasında) 30'dan küçük olduğundan (Büyüköztürk, 2019) orta derecede olduğu görülmektedir. Durbin-Watson değerinin (1.63) 2'den (Genceli, 2012) küçük olduğu görülmektedir. Bu kriterlere göre çoklu bağlantı problemi olmadığı görülmektedir. Doğrusal regresyon ile elde edilen sonuçlar doğrultusunda çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluğunun faktörlerinden çevrimiçi iletişim öz-yeterliği faktörünün yordanan, anne ve baba desteğinin yordayıcı değişken olarak alındığı doğrusal regresyon analiz sonuçları Tablo 35'te gösterilmiştir.

Tablo 35. Öğrenmeye yönelik anne ve baba desteğinin çevrimiçi iletişim öz-yeterliğini yordama düzeyleri

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p
Sabit	2.45	.19	-	12.48	.00
Anne Desteği	.09	.07	.06	1.29	.19
Baba Desteği	.21	.06	.17	3.28	.00

$F(2,865) = 23.20$, $p = .00$

$R^2 = .05$, Düzeltilmiş $R^2 = .04$

Çevrimiçi iletişim öz-yeterliği için gerçekleştirilen doğrusal regresyon analizinin yer aldığı Tablo 35 incelendiğinde, regresyon modelinin bütün olarak yordadığı tespit edilmiştir ($F(2,865) = 23.20$, $p < .05$). Ebeveyn desteği değişkenlerinin öğrencilerin çevrimiçi iletişim öz-yeterliği faktörü için toplam varyansın yaklaşık %4'ünü açıkladığı görülmektedir. Doğrusal regresyon analizi incelendiğinde sabit teriminin anlamlı olduğu görülmektedir. Baba desteği değişkeni ($\beta = .17$, $p = .00$) istatistiki olarak anlamlı olduğu görülmekte iken; anne desteği değişkeninin ($\beta = .06$, $p = .19$) ise istatistiki olarak anlamlı olmadığı görülmektedir.

Ebeveyn destek değişkenlerinin beta değerlerinin pozitif ve doğru orantılı oldukları tespit edilmiştir. Bu bulgulara göre; öğrenmeye yönelik baba desteği arttıķa evrimii öğrenme hazırbulunuşluğu faktörlerinden olan evrimii iletişim öz-yeterliği düzeyinin artacağı sonucuna varılabilir.



V. BÖLÜM

5. TARTIŞMA

Covid-19 pandemisiyle birlikte hayatımıza giren yeni normaller sonucunda yüz yüze eğitime ara verilerek acil durum uzaktan eğitime geçiş olmuştur. Ailenin öğrencilerin eğitim öğretim hayatında önemli rolü bulunmaktadır. Bu çalışma ile lise öğrencilerinin çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluğunda ebeveyn desteğinin rolü incelenmiştir.

Dünyayı etkisi altına alan Covid-19 pandemisinin ortaya çıkması ile ülkeler acil durum uzaktan eğitimine geçiş yapmışlardır. Acil durum uzaktan eğitime devam eden öğrenciler eğitim öğretim devam ettiği sürede dijital materyalleri kullanmakta, çevrimiçi öğrenme etkinliklerine katılmakta ve çevrimiçi etkileşim ile eğitimi devam ettirmektedirler. Çevrimiçi eğitime aktif katılım için öğrencilerin çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluklarının yüksek olması beklenmektedir. Bu bağlamda gerçekleştirilen bu araştırmanın sonucuna göre; lise öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir. İlgili alanyazında bu çalışmaya benzer, yükseköğretim düzeyinde yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçlar yer almaktadır. Dorsah (2021) öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluk düzeylerinin yüksek olduğunu ifade etmiştir. Benzer bir çalışmada Cobanoglu ve Cobanoglu (2021) eğitim fakültesi birinci sınıf öğrencilerinin katılımlarıyla çalışma yapmış ve öğrencilerin çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluk düzeylerinin iyi seviye olduğunu ifade etmiştir. Lise öğrencilerinin, çevrimiçi öğrenme deneyimleri olmamasına rağmen çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluklarının yüksek olmasının nedeni çevrimiçi dijital araçları yoğun şekilde hem eğitim hem de eğitim dışı etkinlikler için kullanmaları olabilir. Buna yönelik, eğitim amaçlı pandemi öncesi de Eğitim Bilişim Ağını (EBA) kullanmaları, eğitim dışı amaçlarla da sosyal ağlar, dijital oyunlar ve diğer çevrimiçi araçları kullanmaları gösterilebilir.

Çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluğu beş faktörden oluşmaktadır. Bu faktörler öz-yönelimli öğrenme, öğrenme için motivasyon, öğrenen kontrolü, bilgisayar ve internet öz-yeterliği ve çevrimiçi iletişim öz-yeterliğidir. Araştırmanın sonuçlarına göre alt faktörlerden elde edilen düzeylerin yüksek olduğu söylenebilir. En yüksek düzeye sahip olan faktör öğrenme için motivasyon iken; ikinci olarak bilgisayar ve internet öz-yeterliği, üçüncü olarak çevrimiçi iletişim öz-yeterliği, dördüncü olarak öz yönelimli öğrenme ve son olarak ise öğrenen kontrolü faktörüdür. Benzer bir çalışmada Dorsah (2021) öğretmen adaylarının e-öğrenme hazırbulunuşluklarında öğrenme için motivasyon faktörünün en

yüksek ortalamaya sahip iken; öğrenen kontrolü, bilgisayara ve internet öz-yeterliği, çevrimiçi iletişim öz-yeterli faktörleri ise en düşük ortalamaya sahip oldukları belirtilmiştir. Benzer bir diğer çalışmada Hung ve diğerleri (2010) çalışmalarında son sınıf öğrencilerinin öğrenen kontrolü, çevrimiçi iletişim öz-yeterliği ve öğrenme için motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğunu raporlamıştır. Bu durum bilgisayar ve internetin günümüz dünyasındaki kullanım süresinin yüksek olması ile açıklanabilir.

Ebeveynlerin her eğitim düzeyinde öğrencilerin okul hayatlarında eğitim öğretime katılım gösterdikleri söylenebilir. Bu çalışma sonucunda katılımcı öğrencilerin öğrenmeye yönelik ebeveyn destek düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir. Ebeveynler arasında en yüksek destek algısının anne desteği olduğu görülmüştür. Anne desteğinin daha yüksek çıkmasının nedeni kültürel etkenler nedeniyle annelerin çocuklarının eğitimlerine daha çok zaman ayırmaları olabilir. Benzer şekilde, annelerin çalışma durumları da bu sonuçları etkilemiş olabilir. Gelecek çalışmalar annelerin çalışma durumlarına göre de öğrencilerin algıladıkları öğrenmeye yönelik ebeveyn desteği düzeylerini inceleyebilir.

Araştırma kapsamında ayrıca, lise öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluğunu oluşturan faktörler olan öz-yönelimli öğrenme, öğrenme için motivasyon, öğrenen kontrolü, bilgisayar ve internet öz-yeterliği ve çevrimiçi iletişim öz-yeterliğinin cinsiyete göre değişimi incelenmiştir. Araştırma sonucunda cinsiyete göre farklılaşma olduğu görülmektedir. Öğrenen kontrolü ve öğrenme için motivasyon faktörlerinin cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür. Erkek öğrencilerin, cinsiyete göre bilgisayar ve internet öz-yeterliği ve çevrimiçi iletişim öz-yeterlikleri, kız öğrencilerden daha yüksek düzeyde iken; öz-yönelimli öğrenme faktöründe kız öğrenciler erkek öğrencilerden daha yüksek algı düzeyine sahiptirler. Bu durum erkek öğrencilerin dijital ortamları daha çok kullanmasından kaynaklanmış olabilir. Benzer bir çalışmada, Sırakaya ve Yurdugül (2016) öğretmen adaylarının bilgisayar ve internet öz-yeterliği ve öz-yönelimli öğrenme faktörleri açısından cinsiyete göre anlamlı farklılık olduğunu belirlenmiştir. Bu çalışmayla birlikte, lise öğrencilerinin üniversite öğrencileriyle cinsiyet açısından benzer sonuçlar gösterdiği söylenebilir. Bu durumdan farklı olarak İscioglu (2018) lise öğretmenlerinin çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluğunun cinsiyete göre farklılaşmadığını raporlamıştır. Farklılaşma bulunmayan bir diğer çalışma da Demir ve Eren (2021) tarafından yapılmış ve cinsiyete göre farklılaşma olmadığı bildirilmiştir. Chung ve diğerleri (2020) tarafından yapılan çalışmada ise kız öğrencilerin erkek öğrencilerden çevrimiçi öğrenme memnuniyetinin daha yüksek olduğu bildirilmiştir. Yapılan çalışmalarda farklı sonuçlar elde edilmesinin nedenleri, katılımcıların deneyimleri, eğitim düzeyleri ve

sosyoekonomik düzeyleri gibi eğitimsel ve demografik farklılaşmalardan kaynaklandığı söylenebilir.

İkinci olarak lise öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluğu oluşturan faktörlerin (öz-yönelimli öğrenme, motivasyon, öğrenen kontrolü, bilgisayar ve internet öz-yeterliği ve çevrimiçi iletişim öz-yeterliği) yaşa ve ebeveynlerinin eğitim düzeylerine göre değişim durumları incelenmiştir. Araştırma sonucunda çevrimiçi iletişim öz-yeterliğinde, lise öğrencilerinin yaş değişkenine göre anlamlı farklılaşma olduğu görülmektedir. Bu farklılaşma çevrimiçi iletişim öz-yeterliği için 14 yaşında olanlar 16 yaşındakilerden, 18 yaşında olanlar 16 yaşındakilerden daha yüksek öz-yeterliğe sahiptirler. Bu durumdan kısmen farklı olarak Demir ve Eren (2021) üniversite öğrencilerinin öğrenmeye yönelik motivasyon faktöründe yaşı büyük olan öğrencilerin lehine anlamlı bir fark olduğunu rapor etmiştir. İlgili çalışmayla bu çalışmadan elde edilen bulgular arasındaki kısmi farklılığın nedeni, lise öğrencilerin MEB tarafından kurulmuş Eğitimde Bilişim Ağını yüksek düzeyde kullandıklarından mevcut çalışmada bu durumun ortaya çıktığı söylenebilir. 18 yaşında olanların 16 yaşındakilerden yüksek düzeyde öz-yeterliğe sahipken; 14 yaşında olanların 16 yaşındakilerden yüksek düzeyde yeterliğe sahip olmaları yaşı yanı sıra çevrimiçi iletişim deneyimi ve diğer demografik özelliklerle de açıklanabilir.

Ebeveynlerin eğitim durumlarına göre bilgisayar ve internet öz-yeterliğinde anne ve baba eğitim durumlarına göre anlamlı farklılaşma olduğu görülmektedir. Öğrencilerin bilgisayar ve internet öz-yeterliğinde anne ve baba eğitim durumlarına göre gözlemlenen farklılaşmanın nedeni, eğitim düzeyi yüksek olan anne ve babanın bilgi ve iletişim teknolojilerini daha yoğun kullanması ve bu konuda çocuklarına rehberlik etmeleri olabilir. Mevcut araştırmada lise öğrencilerinin ebeveynleri tarafından sunulan öğrenmeye yönelik destek algılarının cinsiyete göre incelendiğinde, lise öğrencilerinin ebeveynleri tarafından sunulan öğrenmeye yönelik destek algılarının cinsiyete göre farklılaşmadığı görülmektedir. Benzer bir çalışmada, Ringeisen ve Raufelder (2015) öğrencilerin cinsiyetinden bağımsız olarak anne tutumlarına göre farklılaşmanın sadece öz-güven ile ilgili olduğunu raporlamıştır. Buna göre anne ve baba tarafından sunulan öğrenme desteğinin cinsiyete göre farklılaşmaması, ebeveynlerin destek tutumlarının cinsiyete göre farklılaşmamasından ve erkek ve kız çocuklarına eşit derecede destek sunmalarından kaynaklandığı söylenebilir. Benzer şekilde, Kristjansson ve Sigfúsdóttir (2009) çalışmalarında, ebeveyn desteği, akademik başarı için ebeveyn ile geçirilen süre ve ebeveyn izleme durumu erkek ve kız öğrencilerin eşit derecede önemli olduğunu belirtmiştir.

Araştırmanın bir diğer bulgusuna göre öğrencilerin ebeveynleri tarafından sunulan öğrenmeye yönelik destek algılarında yaşa göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Bir diğer bulguya göre ise lise öğrencilerinin ebeveynleri tarafından sunulan öğrenmeye yönelik destek algılarının ebeveynlerinin eğitim durumlarına göre incelenmiş ve anne eğitim durumuna göre anlamlı fark olmadığı görülmüştür. Ancak, lise öğrencilerinin ebeveynleri tarafından sunulan öğrenmeye yönelik destek algılarının baba eğitim durumuna göre anlamlı fark olduğu görülmektedir. Sonuç olarak yükseköğretim mezunu olan babaların çocuklarının yükseköğretim mezunu olmayana babaların çocuklarından daha yüksek algıya sahip oldukları söylenebilir. Her düzeyde alınan yetişkin eğitiminin öğrencilerin eğitiminde farklı başarılar ortaya çıkarabilir. Sarier (2020) çalışmasında başarıyı en çok yordayan değişkenler arasında ebeveynlerin eğitim düzeyi geldiğini belirtmiştir. Hascoët, Giaconi ve Jamain (2021) tarafından yapılan çalışmada çocukların akademik başarısının ailenin sosyoekonomik durumu ve ebeveyn beklentilerinden etkilendiğini raporlamıştır.

Araştırmanın bulgularında, öğrenmeye yönelik ebeveyn destekleri ile çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluğunu oluşturan faktörler arasındaki ilişkilere bakıldığında; öğrenmeye yönelik anne desteği ile faktörler arasında düşük ve orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Diğer bir bulguda ise öğrenmeye yönelik baba desteği değişkeni ile çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluğunu oluşturan faktörler arasında düşük ve orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Sonuç olarak öğrenmeye yönelik ebeveyn desteği arttıkça bilgisayar ve internet öz-yeterliği, öz-yönelimli öğrenme, öğrenen kontrolü, öğrenme için motivasyon ve çevrimiçi iletişim öz-yeterliklerinin artacağı söylenebilir.

Araştırmanın son bulguları ile öğrenmeye yönelik ebeveyn desteğinin çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluğunu yordama düzeyi incelenmiştir. Alt faktörlerden bilgisayar ve internet öz-yeterliği yordanan, anne ve baba değişkeni yordayıcı değişken olarak toplam varyansın %5'ini açıkladığı görülmektedir. Öğrenmeye yönelik baba desteği arttıkça öğrencilerin bilgisayar ve internet öz-yeterlik düzeylerinin artacağı söylenebilir. Öğrenmeye yönelik ebeveyn desteğinin çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluğu oluşturan faktörlerden öz-yönelimli öğrenme faktörünü yordama düzeyi incelenmiştir. Öz-yönelimli öğrenme yordanan, anne ve baba değişkeni yordayıcı değişken olarak toplam varyansın %15'ini açıkladığı görülmektedir. Öğrenmeye yönelik anne desteği arttıkça öğrencilerin öz-yönelimli öğrenme düzeylerinin artacağı görülmektedir. Öğrenmeye yönelik ebeveyn desteğinin çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluğunu oluşturan faktörlerden öğrenen kontrolü faktörünü yordama düzeyi incelenmiştir. Öğrenen kontrolü yordanan, anne ve baba

değişkeni yordayıcı değişken olarak toplam varyansın %8'ini açıkladığı görülmektedir. Öğrenmeye yönelik anne ve baba destekleri arttıkça öğrenen kontrolü düzeylerinin artacağı ortaya konulmuştur. Öğrenmeye yönelik ebeveyn desteğinin çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluğunu oluşturan faktörlerden öğrenme için motivasyon faktörünü yordama düzeyi incelenmiştir. Öğrenme için motivasyon yordanan, anne ve baba değişkeni yordayıcı değişken olarak toplam varyansın %11'ini açıkladığı görülmektedir. Öğrenmeye yönelik anne ve baba destekleri arttıkça öğrencilerin öğrenme için motivasyon düzeylerinin artacağı görülmektedir. Öğrenmeye yönelik ebeveyn desteğinin çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluğunu oluşturan faktörlerinden çevrimiçi iletişim öz-yeterliği faktörünü yordama düzeyi incelenmiştir. Alt faktörlerden çevrimiçi iletişim öz-yeterliği yordanan, anne ve baba değişkeni yordayıcı değişken olarak toplam varyansın %4'ünü açıkladığı görülmektedir. Öğrenmeye yönelik baba desteği değişkeninin istatistiki olarak anlamlı olduğu görülmekte iken; anne desteği değişkeninin istatistiki olarak anlamlı olmadığı görülmektedir. Sonuç olarak öğrenmeye yönelik baba desteği arttıkça öğrencilerin çevrimiçi iletişim öz-yeterliği düzeylerinin artacağı söylenebilir.

Benzer şekilde, öğrenmeye yönelik ebeveyn desteği ile ilgili alanyazında yer alan çalışmalardan biri olan Orkin ve diğerleri (2017) çalışmalarında, ilkokulda zorluk çeken öğrencilerin ebeveynlerin özerklik destekleyici katılımlarının olumlu etkisini raporlamıştır. Mata ve diğerlerinin (2018) çalışmasında öğrencilerin motivasyonlarını artırıcı bir etkisinin ve algıladıkları duygularda ebeveynlerin katılımının öneminden bahsetmiştir. Aynı sonuçlara ulaşan Jiang ve diğerleri (2011) ise ebeveynlerin özerklik destekleyici katılımının öğrencilerde öz-benlik, öğrenme motivasyonu ve akademik başarı üzerinde etkisinin olduğunu bildirmiştir. Fan ve Williams (2010) tarafından yapılan çalışmada ise ebeveynlerin yaptığı danışmanlığın öğrencilerin İngilizceye yönelik içsel motivasyonlarını ve akademik öz-yeterliklerini olumlu yönde yordadığı rapor edilmiştir. Sonuç olarak ebeveynlerin desteği öğrencilerin okul hayatındaki birçok bileşeni anlamak için önemli bir faktördür (Berryhill, 2017). Benzer şekilde, bu çalışmada da lise öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluklarında ebeveynlerinin desteklerinin anahtar role sahip olduğu görülmektedir. Pandemi sonrası lise düzeyinde yapılacak olan hibrit veya çevrimiçi eğitim süreçlerinde ebeveynlerin katılımı da teşvik edilmeli ve bu konuda ebeveynlere rehberlik edilmelidir.

VI. BÖLÜM

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluğunda ebeveyn desteğinin rolünün incelendiği çalışmadan elde edilen bulguları içeren sonuçlar yer almaktadır. Ayrıca araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında araştırma ve uygulamaya yönelik öneriler yer almaktadır.

6.1. Sonuçlar

1. Lise öğrencilerinin pandemi döneminde çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluğu düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Alanyazında pandemi ve pandemi öncesi dönemlerde yapılan çalışmalarda benzer sonuçlar görülmektedir. En yüksek düzeye sahip olan faktör öğrenme için motivasyon iken; ikinci olarak bilgisayar ve internet öz-yeterliği, üçüncü olarak çevrimiçi iletişim öz-yeterliği, dördüncü olarak öz yönelimli öğrenme ve son olarak ise öğrenen kontrolü alt faktörü olduğu belirlenmiştir.

2. Çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluğu oluşturan faktörler olan öz-yönelimli öğrenme, öğrenme için motivasyon, öğrenen kontrolü, bilgisayar ve internet öz-yeterliği ve çevrimiçi iletişim öz-yeterliğinde cinsiyete göre farklılaşma olduğu görülmektedir. Bilgisayar ve internet öz-yeterliği ve çevrimiçi iletişim öz-yeterliği için erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha yüksek düzeyde puana sahip oldukları; öz-yönelimli öğrenme için kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha yüksek düzeyde puana sahip oldukları görülmektedir. Öğrenen kontrolü ve öğrenme için motivasyon faktörleri için cinsiyete göre anlamlı farklılaşma vardır. İkinci olarak lise öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluğu oluşturan faktörlerinden çevrimiçi iletişim öz-yeterliğinin yaş düzeylerine göre anlamlı farklılaşma olduğu belirlenmiştir. Ebeveynlerin eğitim durumlarına göre ise bilgisayar ve internet öz-yeterliğinde, anne ve baba eğitim durumlarına göre anlamlı farklılaşma olduğu belirlenmiştir. Bu farklılaşma çevrimiçi iletişim öz-yeterliği için 14 yaşında olanlar 16 yaşındakilerden, 18 yaşında olanlar 16 yaşındakilerden daha yüksek düzeyde öz-yeterlik algısına sahiptirler.

3. Lise öğrencilerinin ebeveynleri tarafından sunulan öğrenmeye yönelik destek algıları incelendiğinde, lise öğrencilerinin ebeveynleri tarafından sunulan öğrenmeye yönelik destek algılarının cinsiyete göre farklılaşmadığı belirlenmiştir.

4. Lise öğrencilerin ebeveynleri tarafından sunulan öğrenmeye yönelik destek algılarında yaşa göre anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca lise öğrencilerinin ebeveynleri tarafından sunulan öğrenmeye yönelik destek algılarının ebeveynlerinin eğitim durumlarına göre annenin yükseköğretim mezunu olup olmamasına göre anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir. Baba eğitim durumunun yükseköğretim mezunu olup olmamasına göre anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Yükseköğretim mezunu olan babaların çocuklarının yükseköğretim mezunu olmayan babaların çocuklarından daha yüksek algıya sahip oldukları belirlenmiştir.

5. Öğrenmeye yönelik ebeveyn destekleri ile çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluğunu oluşturan faktörler arasındaki ilişkilere bakıldığında, öğrenmeye yönelik anne desteği değişkeni ile çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluğunu oluşturan faktörler arasında düşük ve orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Öğrenmeye yönelik baba desteği değişkeni ile çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluğunu oluşturan faktörler arasında düşük ve orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak öğrenmeye yönelik ebeveyn desteği arttıkça bilgisayar ve internet öz-yeterliği, öz-yönelimli öğrenme, öğrenen kontrolü, öğrenme için motivasyon ve çevrimiçi iletişim öz-yeterliklerinin artabileceği sonucuna varılmıştır.

6. Öğrenmeye yönelik ebeveyn desteğinin çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluğunu oluşturan faktörlerden bilgisayar ve internet öz-yeterliği faktörünün yordama düzeyi toplam varyansın %5'ini açıklamaktadır. Öğrenmeye yönelik anne desteği değişkeninin istatistiki olarak anlamlı olmadığı, öğrenmeye yönelik baba desteği değişkeninin istatistiki olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir. Öğrenmeye yönelik ebeveyn destekleri arttıkça bilgisayar ve internet öz-yeterlik düzeylerinin artabileceği sonucuna varılmıştır.

Öğrenmeye yönelik ebeveyn desteğinin çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluğunu oluşturan faktörlerden öz-yönelimli öğrenmeyi yordama düzeyinin toplam varyansın %15'ini açıkladığı belirlenmiştir. Öğrenmeye yönelik baba desteği değişkeninin istatistiki olarak anlamlı olmadığı, öğrenmeye yönelik anne desteği değişkeninin ise istatistiki olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir. Öğrenmeye yönelik anne desteği arttıkça öz-yönelimli öğrenme düzeylerinin artabileceği sonucuna varılmıştır.

Öğrenmeye yönelik ebeveyn desteğinin çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluğunu oluşturan faktörlerinden öğrenen kontrolünü yordama düzeyinin toplam varyansın %8'ini açıkladığı belirlenmiştir. Öğrenmeye yönelik anne ve baba desteği değişkenlerinin istatistiki olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir. Öğrenmeye yönelik ebeveyn destekleri arttıkça öğrenen kontrolü düzeylerinin artabileceği sonucuna varılmıştır.

Öğrenmeye yönelik ebeveyn desteğinin çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluğunu oluşturan faktörlerinden öğrenme için motivasyonu yordama düzeyinin toplam varyansın %11'ini açıkladığı belirlenmiştir. Öğrenmeye yönelik anne ve baba desteği değişkenlerinin istatistiki olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir. Öğrenmeye yönelik ebeveyn destekleri arttıkça öğrenme için motivasyon düzeylerinin de artabileceği sonucuna varılmıştır.

Son olarak öğrenmeye yönelik ebeveyn desteğinin çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluğu faktörlerinden çevrimiçi iletişim öz-yeterliğininin %4'ünü açıklamaktadır. Öğrenmeye yönelik baba desteği değişkeni istatistiki olarak anlamlı iken anne desteği değişkeninin istatistiki olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Sonuç olarak, öğrenmeye yönelik baba desteği arttıkça öğrencilerin çevrimiçi iletişim öz-yeterliği düzeylerinin artabileceği sonucuna varılmıştır.

6.2. Öneriler

Araştırmanın sınırlılıklarına ve bulgularına göre gelecek araştırmalara ve uygulamaya dönük öneriler aşağıdaki şekilde sunulmuştur:

6.2.1 Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Mevcut araştırmanın katılımcıları uygun örnekleme ile belirlenmiş ve sadece Samsun ilinde yer alan liselerdeki öğrencilerin katılımlarıyla yapılmıştır. Araştırmanın bulgularının genellenebilirliğinin artırılması için mevcut araştırma Samsun ili dışında öğrenim gören lise öğrencileri tekrar yapılabilir.
2. Mevcut araştırmanın bulguları esas alınarak lise öğrencilerinin çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşlukları ve öğrenmeye yönelik ebeveyn desteklerini etkileyebilecek diğer farklı demografik özellikleri göz önünde bulundurularak çalışmalar yapılabilir. Örneğin; anne veya babanın çalışma durumları, sosyoekonomik düzeyleri ve internet ve bilişim teknolojilerine erişim durumları gibi değişkenler dahil edilebilir.
3. Mevcut çalışma sadece lise öğrencileriyle yapılmıştır. Ancak, pandemi döneminde çevrimiçi uzaktan eğitim diğer eğitim kademelerinde de yapılmıştır. Özellikle ilk ve ortaöğretim düzeyinde ebeveyn desteğinin çevrimiçi öğrenmede daha da önemli rol oynayacağı düşünüldüğünden, benzer çalışmalar ilk ve ortaöğretim düzeylerinde de yapılabilir.

4. Mevcut çalışmada öğrencilerin ebeveynlerinin öğrenmeye yönelik destek algıları incelemiştir. Ebeveynlerin de katılımıyla gelecek çalışmalarda daha derinlemesine sonuçlar elde edilebilir.
5. Gelecek araştırmalar nitel ve karma yöntemlerle çevrimiçi öğrenmede, öğrenmeye yönelik ebeveyn desteğinin rolünü derinlemesine inceleyebilir. Ebeveyn desteğinin yanı sıra, öğrencilerin çevrimiçi hazırbulunuşluğunda etkili olan diğer unsurlar da nitel ve karma yöntemlerle derinlemesine incelenebilir.

6.2.2 Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Bu araştırmanın bulgularına göre öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk düzeyleri göreceli olarak yüksek düzeyde bulunmuştur. Bununla birlikte demografik yönden farklılıklar da tespit edilmiştir. Öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluklarının iyileştirilmesine yönelik Bilişim Teknolojileri dersi ve ilgili diğer dersler kapsamında özellikle bilgisayar ve internet öz-yeterliği ve iletişim öz-yeterliği gibi yeterliklerini iyileştirici uygulamalar yapılabilir.
2. Ebeveynler tarafından sunulan öğrenmeye yönelik özerklik desteği ebeveynlerin eğitim durumlarına göre farklılaşabilmektedir. Buna göre; ebeveynlere yönelik sunulacak rehberlik ve eğitim faaliyetleri gibi uygulamalar, ebeveynlerin demografik farklılıkları göz önünde bulundurularak tasarlanmalıdır.
3. Bu çalışmayla öğrenmeye yönelik ebeveyn desteğinin, çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluğunun önemli bir yordayıcısı olduğu ortaya konulmuştur. Bu anlamda, pandemi sonrası hibrit veya çevrimiçi öğrenme süreçlerine ebeveynlerin destekleyici katılımını artıracak şekilde müdahaleler yapılabilir. Bu müdahaleler, ebeveynlere yönelik eğitim programları veya diğer rehberlik faaliyetleriyle yapılabilir.
4. Araştırmanın bulgularına göre öğrenmeye yönelik anne ve baba desteğinin öğrencilerin hazırbulunuşluklarını farklı şekilde yordadıkları görülmektedir. Buna göre; hem anne hem de babanın çocuklarının çevrimiçi öğrenme süreçlerine yönelik destek konusunda sorumluluk almalarına ve desteklerini iyileştirmelerine yönelik müdahale çalışmaları yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Affouneh, S., Salha, S., & Khlaif, Z. N. (2020). Designing quality e-learning environments for emergency remote teaching in coronavirus crisis. *Interdisciplinary Journal of Virtual Learning in Medical Sciences*, 11(2), 135-137.
- Allen, I. E., & Seaman, J. (2017). Digital Compass Learning: Distance Education Enrollment Report 2017. *Babson survey research group*. <https://onlinelearningsurvey.com/reports/digitallearningcompassenrollment2017.pdf> adresinden 12.07.2021 tarihinde edinilmiştir.
- Allison, P. D. (1999). Multiple Regression: A Premier, Pine Forge Pres (2nd ed.), California: Sage Publications, Inc.
- Ateş Çobanoğlu, A., Uzunboylar, O., & Altun, E. (2017). Çevrimiçi Öğrenme Hazırbulunuşluk, Tutum ve Algılanan Çevrimiçi Sosyalliğin İşbirlikli Harmanlanmış Bir Derste İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16 (63) , 1218-1229. DOI: 10.17755/esosder.292310
- Bandura, A. (2010). Self-Efficacy. In The Corsini Encyclopedia of Psychology (eds I.B. Weiner and W.E. Craighead). <https://doi.org/10.1002/9780470479216>
- Bazán, A., Castellanos, D., & Fajardo, V. (2020). Family variables, intellectual aptitudes, and Mexican students reading achievement, *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 18(3), 375-398.
- Berryhill, M. B. (2017). Coparenting and parental school involvement. In *Child & Youth Care Forum*, 46(2) 261-283. Springer US.
- Bishara, S. (2016). Creativity in unique problem-solving in mathematics and its influence on motivation for learning. *Cogent Education*, 3(1), 1202604.
- Borotis, S., & Poulymenakou, A. (2004). E-learning readiness components: Key issues to consider before adopting e-learning interventions. In *E-Learn: World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education* (pp. 1622-1629). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6 (3) , 112-142.

- Brockett, R. G., & Hiemstra, R. (1991). A conceptual framework for understanding self-direction in adult learning. *Self-direction in adult learning: Perspectives on theory, research, and practice*, London and New York: Routledge.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (24. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2019). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (25. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Chou, S. W., & Liu, C. H. (2005). Learning effectiveness in a Web-based virtual learning environment: a learner control perspective. *Journal of computer assisted learning*, 21(1), 65-76.
- Choucri, N., Maugis, V., Madnick, S., Siegel, M., Gillet, S., O'Donnel, S., Best, M., Zhu, H., & Haghseta, F. (2003). Global e-readiness-for what. *Center for eBusiness at MIT, Cambridge, MA, ABD*.
- Chung, E., Noor, N. M., & Mathew, V. N. (2020). Are you ready? An assessment of online learning readiness among university students. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 9(1), 301-317.
- Chung, E., Subramaniam, G., & Dass, L. C. (2020). Online Learning Readiness among University Students in Malaysia amidst COVID-19. *Asian Journal of University Education*, 16(2), 46-58.
- Cobanoglu, A. A., & Cobanoglu, I. (2021). Do Turkish Student Teachers Feel Ready For Online Learning In Post-Covid Times? A Study Of Online Learning Readiness. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 22 (3) , 270-280. doi: 10.17718/tojde.961847
- Cotton, K., & Wikelund, K. R. (1989). Parent involvement in education. *School improvement research series*, 6(3), 17-23.
- Çelik, E. G. (2015). Algılanan ebeveyn kontrolü ile ergen iyi oluşu arasındaki ilişkide duygusal özerklik ve empatinin aracı rolü. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara University, Ankara*.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2021). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları* (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior: Springer Science & Business Media.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(3), 182–185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Self-determination theory. In P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski, & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of theories of social psychology* (416–436). Sage Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781446249215.n21>
- Demir, Ö., & Yurdugül, H. (2015). The Examination of Prospective Teachers' Information and Communication Technology Usage and Online Communication Self-efficacy Levels in Turkey. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 176, 371-377.
- Demir, S., & Eren, E. (2021). Üniversite Öğrencilerinin Çevrimiçi Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Düzeylerinin İncelenmesi . *Anadolu University Journal of Education Faculty*, 5 (2) , 144-163. doi: 10.34056/aujef.852145
- Dikbas Torun, E. (2020). Online distance learning in higher education: E-learning readiness as a predictor of academic achievement. *Open Praxis*, 12(2), 191–208.
- Dorsah, P. (2021). Pre-Service Teachers' Readiness for Emergency Remote Learning in the Wake of COVID-19. *European Journal of STEM Education*, 6(1), 1.
- Eastin, M. S., & LaRose, R. (2000). Internet self-efficacy and the psychology of the digital divide. *Journal of computer-mediated communication*, 6(1), JCMC611.
- Ergün, E., & Adibatmaz, F. B. K. (2020). Exploring the Predictive Role of E-Learning Readiness and E-Learning Style on Student Engagement. *Open Praxis*, 12(2), 175-189.
- Fan, W., & Williams, C. M. (2010). The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation. *Educational psychology*, 30(1), 53-74.
- Field, A. P. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3rd ed.). Los Angeles, CA: Sage.
- Froiland, J. M., & Worrell, F. C. (2017). Parental autonomy support, community feeling and student expectations as contributors to later achievement among adolescents. *Educational Psychology*, 37(3), 261-271.
- Genceli, M. (2012). İki Değişkenli Doğrusal Regresyonda Zaman Faktörü. *İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Mecmuası*, 33(1-4), 167-186.

- Green, C. L., Walker, J. M., Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (2007). Parents' motivations for involvement in children's education: An empirical test of a theoretical model of parental involvement. *Journal of educational psychology*, 99(3), 532.
- Grolnick, W. S., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1997). Internalization within the family: The self-determination theory perspective. *Parenting and children's internalization of values: A handbook of contemporary theory*, 135-161. New Jersey: John Wiley & Sons Inc.
- Gujarati, D. N. (2003). *Basic Econometrics* (fourth edition). New York: McGraw-Hill.
- Hamaidi, D. A., Arouri, Y. M., Noufal, R. K., & Aldrou, I. T. (2021). Parents' Perceptions of Their Children's Experiences With Distance Learning During the COVID-19 Pandemic. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 22(2), 224-241.
- Harlen, W., & Deakin Crick, R. (2003). Testing and motivation for learning. *Assessment in Education: principles, policy & practice*, 10(2), 169-207.
- Hascoët, M., Giacon, V., & Jamain, L. (2021). Family socioeconomic status and parental expectations affect mathematics achievement in a national sample of Chilean students. *International Journal of Behavioral Development*, 45(2), 122-132.
- Herguner, G., Son, S. B., Herguner Son, S., & Donmez, A. (2020). The Effect of Online Learning Attitudes of University Students on Their Online Learning Readiness. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 19(4), 102-110.
- Heslin, P. A., & Klehe, U. C. (2006). Self-efficacy. *Encyclopedia Of Industrial/Organizational Psychology*, SG Rogelberg, ed, 2, 705-708.
- Hill, N. E., & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 740–763. <https://doi.org/10.1037/a0015362>
- Hodges, C. B., Moore, S., Lockee, B. B., Trust, T., & Bond, M. A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. <https://vtechworks.lib.vt.edu/handle/10919/104648> adresinden 19.08.2021 tarihinde edinilmiştir.
- Horzum, M. B. (2015). Online Learning Students' Perceptions Community Of Inquiry Based On Learning Outcomes and Demographic Variables. *Croatian Journal of Education*, 17(2), 535-567.

- Horzum, F. (2019). Çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk ile algılanan engeller arasındaki ilişkinin incelenmesi: Sakarya Üniversitesi pedagojik formasyon örneği. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Hu, L. T., & 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.
- Hung , M., Chou, C., Chen, C., & Own, Z. (2010). Learner readiness for online learning: Scale development and student perceptions, *Computers & Education*, 55, 1080–1090
- İscioglu, E. (2018) Online Learning Readiness Level of High School Teachers. *Age*, 22(29), 39.
- Jiang, Y. H., Yau, J., Bonner, P., & Chiang, L. (2011). The Role of Perceived Parental Autonomy Support in Academic Achievement of Asian and Latino American Adolescents. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(2), 497-522.
- Joosten, T., & Cusatis, R. (2020). Online learning readiness. *American Journal of Distance Education*, 34(3), 180-193.
- Joussemet, M., Landry, R., & Koestner, R. (2008). A self-determination theory perspective on parenting. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(3), 194–200. <https://doi.org/10.1037/a0012754>
- Jung, I. (2000). A Keynote Address for the sub-theme on “Enhancing Teaching and Learning Through Research: Focusing on Web-based Distance Education”. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.137.7162&rep=rep1&type=pdf> adresinden 02.07.2021 tarihinde edinilmiştir.
- Kapıkıran, Ş. (2016). Ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteği ölçeğinin psikometrik değerlendirmeleri ve yapısal geçerlik: Ortaokul ve lise öğrencileri. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(1), 62-83.
- Kapıkıran, Ş. (2020). Ergenlerde ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteği ile sınav kaygısı arasındaki ilişkide akademik dayanıklılığın aracılık rolü. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 409-430. doi:10.9779/pauefd.521230
- Kara, M. (2021). Revisiting online learner engagement: exploring the role of learner characteristics in an emergency period. *Journal of Research on Technology in Education*, 53, 1-17. doi:10.1080/15391523.2021.1891997

- Karasar, N. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (28. Baskı). Ankara: Nobel.
- Karataş, K. (2017). Öğretmen adaylarının öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin üst-bilişsel farkındalık düzeyleri açısından yordanması [Predicting teacher candidates' self-directed learning in readiness levels for terms of metacognitive awareness levels]. *Hacettepe University Journal of Education*, 32(2), 451-465.
- Kaur, K., & Zoraini Wati, A. (2004). An assessment of e-learning readiness at Open University Malaysia, In: International Conference on Computers in Education 2004, 1017-1022. <http://library.oum.edu.my/repository/id/eprint/115> adresinden 04.07.2021 tarihinde edinilmiştir.
- Kaya, D. (2021). Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Öğrenmelerinde Algılanan Ebeveyn Destek Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 10 (1) , 53-76. doi: 10,30703/cije.678911
- Knowles, E., & Kerkman, D. (2007). An Investigation of Students Attitude and Motivation toward Online Learning. *InSight: A Collection of Faculty Scholarship*, 2, 70-80.
- Knowles, M. S. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. New York: Association Press.
- Kraiger, K., & Jerden, E. (2007). *A meta-analytic investigation of learner control: Old findings and new directions*. In S. M. Fiore & E. Salas (Eds.), *Toward a science of distributed learning* (p. 65–90). *American Psychological Association*. <https://doi.org/10.1037/11582-004>
- Kristjansson, A. L., & Sigfúsdóttir, I. D. (2009). The role of parental support, parental monitoring, and time spent with parents in adolescent academic achievement in Iceland: A structural model of gender differences. *Scandinavian journal of educational research*, 53(5), 481-496.
- Lamborn, S. D., & Felbab, A. J. (2003). Applying ethnic equivalence and cultural values models to African-American teens' perceptions of parents. *Journal of adolescence*, 26(5), 601-618.
- Leichty, R. (2021). Online Learning for Rural Students. *State Education Standard*, 21(1), 12-17.
- Leonard, J. (2013). Maximizing College Readiness for All Through Parental Support. *School Community Journal*, 23(1), 183-202.

- Loyens, S. M., Magda, J., & Rikers, R. M. (2008). Self-directed learning in problem-based learning and its relationships with self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, 20(4), 411-427.
- Martin, F., Bacak, J., Polly, D., & Dymes, L. (2021). A systematic review of research on K12 online teaching and learning: Comparison of research from two decades 2000 to 2019. *Journal of Research on Technology in Education*, 51, 1-20. doi: 10.1080/15391523.2021.1940396
- Mata, L., Pedro, I., & Peixoto, F. J. (2018). Parental Support, Student Motivational Orientation and Achievement: The Impact of Emotions. *International Journal of Emotional Education*, 10(2), 77-92.
- Mayer, R. E. (2019). Thirty years of research on online learning. *Applied Cognitive Psychology*, 33(2), 152-159.
- Morkoyunlu, Z., & Konyalıoğlu, A. (2020). Ortaokul öğrencilerinin matematik ders başarılarının ebeveyn desteği açısından incelenmesi. *e-Kafkas Journal of Educational Research*, 7 (1) , 16-27. doi: 10.30900/kafkasegt.680563
- Mulaik, S. A., James, L. R., Van Alstine, J., Bennett, N., Lind, S., & Stilwell, C. D. (1989). Evaluation of goodness-of-fit indices for structural equation models. *Psychological Bulletin*, 105(3), 430-445.
- Orkin, M., May, S., & Wolf, M. (2017). How parental support during homework contributes to helpless behaviors among struggling readers. *Reading Psychology*, 38(5), 506-541.
- Palloff, R., & Pratt, K. (2001) *Lessons from the Cyberspace Classroom: the realities of online teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Peker, A., & Kağızmanlı, N. (2018). Ebeveyn tutumlarının ergenlerin akademik güdülenme düzeyleri üzerindeki yordayıcı etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 210-224.
- Peters, O. (2003). Learning with new media in distance education. *Handbook of distance education*, 87-112. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Phirangee, K., & Bakir, N. (2021). ZOOMing into a Community: Exploring Various Teaching Practices to Help Foster Sense of Community and Engagement in Emergency Remote Teaching. *Journal of Teaching and Learning with Technology*, 10(1), 386-389.

- Ploj Virtic, M., Dolenc, K., & Šorgo, A. (2021). Changes in Online Distance Learning Behaviour of University Students during the Coronavirus Disease 2019 Outbreak, and Development of the Model of Forced Distance Online Learning Preferences. *European Journal of Educational Research*, 10(1), 393-411.
- Pomerantz, E. M., Moorman, E. A., & Litwack, S. D. (2007). The how, whom, and why of parents' involvement in children's academic lives: More is not always better. *Review of Educational Research*, 77, 373-410
- Raguindin, P. Z. J., Lising, R. L. S., & Custodio, Z. U. (2021). Strategies for Parental Involvement during Emergency Remote Teaching Scale: Its Psychometric Properties. *European Journal of Educational Research*, 10(1), 427-439.
- Ringeisen, T., & Raufelder, D. (2015). The interplay of parental support, parental pressure and test anxiety—gender differences in adolescents. *Journal of adolescence*, 45, 67-79.
- Rogers, M., Theule, J., Ryan, B., Adams, L., & Keating, L. (2009). Parental involvement and children's school achievement: The mediating role of children's academic competence. *Canadian Journal of School Psychology*, 24, 34-57.
- Rogers, M. A., Hickey, A. J., Wiener, J., Heath, N., & Noble, R. (2018). Factor structure, reliability and validity of the parental support for learning scale: Adolescent short form (PSLS-AS). *Learning Environments Research*, 21(3), 423-431.
- Sakal, M. (2017). Çevrimiçi Öğrenmede Öğrencilerin Hazırbulunuşluk Düzeylerinin Demografik Özelliklerine Göre İncelenmesi. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 18 (39), 81-102.
- Sarıer, Y. (2020). TIMSS Uygulamalarında Türkiye'nin Performansı ve Akademik Başarıyı Yordayan Değişkenler. *Temel Eğitim*, 2 (2) , 6-27.
- Sarıtaş, E., & Barutçu, S. (2020). Öğretimde dijital dönüşüm ve öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluğu: Pandemi döneminde Pamukkale Üniversitesi öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Journal of Internet Applications and Management*, 11 (1) , 5-22. DOI: 10.34231/iuyd.706397
- Sırakaya, D., & Yurdugül, H. (2016). Öğretmen Adaylarının Çevrimiçi Öğrenme Hazır Bulunuşluk Düzeylerinin İncelenmesi: Ahi Evran Üniversitesi Örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (1) , 185-200.
- Smith, P. J. (2005). Learning Preferences And Readiness For Online Learning. *Educational psychology*, 25(1), 3-12.

- Spector, J. M., & De La Teja, I. (2001). *Competencies for Online Teaching*. ERIC Digest.
- Stevens, J. P. (2012). *Applied Multivariate Statistics For The Social Sciences* (Fifth edition). New York (N.Y.): Routledge.
- Sumuer, E. (2018). Factors related to college students' self-directed learning with technology. *Australasian Journal of Educational Technology*, 34(4), 29-43.
- Şahin, F. T., & Özbey, S. (2007). Aile Eğitim Programlarına Niçin Gereksinim Duyulmuştur? Aile Eğitim Programları Neden Önemlidir?. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 12(12), 7-12.
- Taipjutorus, W., Hansen, S., & Brown, M. (2012). Investigating a relationship between learner control and self-efficacy in an online learning environment. *Journal of Open, Flexible, and Distance Learning*, 16(1), 56-69.
- Vasquez, A. C., Patall, E. A., Fong, C. J., Corrigan, A. S., & Pine, L. (2016). Parent autonomy support, academic achievement, and psychosocial functioning: A meta-analysis of research. *Educational Psychology Review*, 28(3), 605-644.
- Warner, D., Christie, G., & Choy, S. (1998). Readiness of VET clients for flexible delivery including on-line learning. *Brisbane: Australian National Training Authority*.
- Wei, H. C., & Chou, C. (2020). Online learning performance and satisfaction: do perceptions and readiness matter?. *Distance Education*, 41(1), 48-69.
- Yurdugül, H., & Sırakaya, D. A. (2013). Çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluluk ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 391-406.
- Zgheib, G., AlDaia, R., Serhan, M., & Melki, A. (2019). Factors Influencing Students' Online Learning Readiness in a Middle Eastern Higher Education Institution: Implications for Online Course Design. In S. Carliner (Ed.), *Proceedings of E-Learn: World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education*, 1186-1198. New Orleans, Louisiana, United States: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). <https://www.learntechlib.org/p/211201/> adresinden 15.07.2021 tarihinde edinilmiştir.



EKLER

EK.1 Veri Toplama Aracı

Demografik Bilgiler Formu

Değerli Öğrenciler,

Bu çalışma, “Çevrimiçi Öğrenme Hazırbulunuşluğunda Ebeveyn Desteğinin Rolü” adıyla 25.01.2021 –25.04.2021 tarihleri arasında Bilişim Teknolojileri Öğretmeni Ömer DÜZENLİ tarafından yapılacak bir çalışmadır. İfadelere vermiş olduğunuz cevaplardan elde edilecek bilgiler sadece bilimsel çalışmalarda kullanılacak olup gizli tutulacaktır. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Araştırmanın Hedefi: Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenme Hazırbulunuşluğunda Ebeveyn Desteğinin Rolünü İncelemektir.

Araştırmanın Nedeni : Tez çalışması

Araştırmanın Yapılacağı Yer/Yerler : Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okullar/Kurumlar

Araştırma Uygulaması : Ölçek

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okul ve kurumlarda gerçekleştirilecek araştırma uygulamaları kapsamında ilgili kanun ve yönetmelikler çerçevesinde gerekli izinler doğrultusunda gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı gerçekleştirilmektedir. Çalışma içinde sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi/belge istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece bilimsel araştırmalar için araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Veriler sadece araştırmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır. Uygulamalar, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden rahatsız hissederseniz cevaplama durumunuzu yarıda bırakabilirsiniz. Çalışma bittikten sonra araştırmacılara telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz.

Saygılarımızla,

Araştırmacı : Ömer DÜZENLİ

İletişim Bilgileri: duzenli61@gmail.com

EK.1 (Devamı)**Demografik Özellikler****1. Cinsiyetiniz**

Kız ()

Erkek ()

2. Yaşınız

9 ()

10 ()

11 ()

12 ()

13 ()

14 ()

15 ()

16 ()

17 ()

18 ()

19 ()

3. Sınıfınız

5 ()

6 ()

7 ()

8 ()

9 ()

10 ()

11 ()

12 ()

4. Annenizin Eğitim Durumu (Mezun Olduğu Son Okul Türü)

İlkokul ()

Ortaokul ()

Lise ()

Ön Lisans ()

Lisans()

Yüksek Lisans()

Doktora()

5. Babanızın Eğitim Durumu (Mezun Olduğu Son Okul Türü)

İlkokul ()

Ortaokul ()

Lise ()

Ön Lisans ()

Lisans()

Yüksek Lisans()

Doktora()

EK.1 (Devamı)

Öğrenmeye Yönelik Ebeveyn Desteği Ölçeği Anne Formu

YÖNERGE: Bu form, sizin ve ebeveynlerinizin ev ödevi, notlar ve diğer okul etkinlikleri gibi okulla ilgili konularla nasıl başa çıktığıyla ilgilidir. ANNENİZ hakkındaki her soruyu cevaplamak için aşağıdaki ölçeği kullanın. Her cümleyi düşünün ve cevabınızla örtüşen sayıyı daire içine alın. Lütfen tüm soruları cevaplamaya çalışın.

ANNE Formu					
Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	
1	2	3	4	5	1- Bu ebeveyn okul işlerimde beni destekler.
1	2	3	4	5	2- Bu ebeveyn genellikle benimle öğrenme durumum hakkında konuşmaktan mutlu olur.
1	2	3	4	5	3- Bu ebeveyn, okulla ilgili uğraşırken fikrimi veya bakış açımı dinler.
1	2	3	4	5	4- Bu ebeveyn, okulla ilgili işlerim için ondan yardım istememden mutlu olur.
1	2	3	4	5	5- Bu ebeveyn, okulla ilgili işlerimde kendime güven duymama yardımcı olur.
1	2	3	4	5	6- Bu ebeveyn okulla ilgili işlerim ve öğrenmem hakkında kendi seçimlerimi yapmama mümkün olduğunca izin verir.
1	2	3	4	5	7- Bu ebeveyn okulla ilgili tercihlerimde beni destekler.
1	2	3	4	5	8- Bu ebeveyn, eğitimim konusunda çok sabırlıdır.

EK.1 (Devamı)**Öğrenmeye Yönelik Ebeveyn Desteği Ölçeği Baba Formu**

YÖNERGE: Bu form, sizin ve ebeveynlerinizin ev ödevi, notlar ve diğer okul etkinlikleri gibi okulla ilgili konularla nasıl başa çıktığınızla ilgilidir. **BABANIZ** hakkındaki her soruyu cevaplamak için aşağıdaki ölçeği kullanın. Her cümleyi düşünün ve cevabınızla örtüşen sayıyı daire içine alın. Lütfen tüm soruları cevaplamaya çalışın.

BABA Formu					
Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	
1	2	3	4	5	1- Bu ebeveyn okul işlerimde beni destekler.
1	2	3	4	5	2- Bu ebeveyn genellikle benimle öğrenme durumum hakkında konuşmaktan mutlu olur.
1	2	3	4	5	3- Bu ebeveyn, okulla ilgili uğraşırken fikrimi veya bakış açımı dinler.
1	2	3	4	5	4- Bu ebeveyn, okulla ilgili işlerim için ondan yardım istememden mutlu olur.
1	2	3	4	5	5- Bu ebeveyn, okulla ilgili işlerimde kendime güven duymama yardımcı olur.
1	2	3	4	5	6- Bu ebeveyn okulla ilgili işlerim ve öğrenmem hakkında kendi seçimlerimi yapmama mümkün olduğunca izin verir.
1	2	3	4	5	7- Bu ebeveyn okulla ilgili tercihlerimde beni destekler.
1	2	3	4	5	8- Bu ebeveyn, eğitimim konusunda çok sabırlıdır.

EK.1 (Devamı)

Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Hazırbulunuşluluk Ölçeği

Bu anketlerden elde edilen sonuçlar bilimsel bir çalışmada kullanılacaktır. Sizden istenilen bu ifadeleri okuduktan sonra kendinizi değerlendirmeniz ve sizin için en uygun seçeneğini yuvarlak içine almanızdır. Her sorunun karşısında bulunan; (1) Kesinlikle Katılmıyorum , (2) Katılmıyorum, (3) Kararsızım , (4) Katılıyorum ve (5) Kesinlikle Katılıyorum anlamına gelmektedir. <u>Lütfen her ifadeye mutlaka TEK yanıt veriniz ve kesinlikle BOŞ bırakmayınız.</u> En uygun yanıtları vereceğinizi ümit eder katkılarınız için teşekkür ederim.		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Microsoft Office Programlarının temel işlevlerini (Word, Excel ve PowerPoint) kullanmada kendime güvenirim.	1	2	3	4	5
2	Çevrimiçi öğrenme yazılımlarını nasıl kullanacağım konusunda sahip olduğum bilgiye ve becerime güvenirim.	1	2	3	4	5
3	Çevrimiçi öğrenmede bilgiye ulaşma sürecinde interneti kullanma konusunda kendime güvenirim.	1	2	3	4	5
4	Kendi çalışma planımı uygulayırım.	1	2	3	4	5
5	Öğrenme problemleri ile karşılaştığımda destek (yardım) ararım.	1	2	3	4	5
6	Zamanı iyi yönetirim.	1	2	3	4	5
7	Kendi öğrenme hedeflerimi belirlerim.	1	2	3	4	5
8	Öğrenme performansım konusunda daha yüksek beklentilerim vardır.	1	2	3	4	5
9	Çevrimiçi ortamda kendi öğrenme sürecimi yönlendirebilirim.	1	2	3	4	5
10	Çevrimiçi öğrenirken diğer çevrimiçi faaliyetlerden (anlık mesajlaşma, internette dolaşma) dolayı dikkatim dağılmaz.	1	2	3	4	5
11	İhtiyaçlarıma göre çevrimiçi öğretim materyallerini tekrar ettim.	1	2	3	4	5
12	Çevrimiçi ortamda yeni fikirlere açığım.	1	2	3	4	5
13	Çevrimiçi ortamda öğrenmeye yönelik güdülerim vardır.	1	2	3	4	5
14	Çevrimiçi ortamda hatalarımdan ders alırım.	1	1	2	3	4
15	Çevrimiçi ortamda düşüncelerimi diğerleri ile paylaşmayı severim.	1	2	3	4	5
16	Diğerleri ile etkili iletişim kurmak için çevrimiçi araçları (e-mail, tartışma ortamları) kullanma konusunda kendime güvenirim.	1	2	3	4	5
17	Yazılı iletişimde kendimi ifade etmede(duygular ve espri) kendime güvenirim.	1	2	3	4	5
18	Çevrimiçi tartışma ortamlarında soru yöneltmekte kendime güvenirim.	1	2	3	4	5

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİGİLER

Adı Soyadı: Ömer DÜZENLİ

Doğum Yeri:

Doğum Tarihi :

EĞİTİM DURUMU

Lisans Öğrenimi: Ondokuzmayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü

Yüksek Lisans Öğrenimi: Amasya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi

Bildiği Yabancı Diller : İngilizce

BİLİMSEL FAALİYETLERİ

Bildiriler

Düzenli, Ö. & Kara, M. (2021). Çevrimiçi Öğrenme Hazırbulunuşluğunda Ebeveyn Desteği Rolünün İncelenmesi. 6. Uluslararası ISPEC Sosyal ve Beşeri Bilimler Kongresi, Siirt, Türkiye

İŞ DENEYİMİ

Çalıştığı Kurumlar ve Yıl: Milli Eğitim Bakanlığı, 2007 – Halen

İLETİŞİM

E-posta Adresi: