



## Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University  
Journal of Faculty of Education



2023, 23(4), 1757–1773 <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-1338376>

### Öğrenmeye Yönelik Ebeveyn Desteğinin Öğrencilerin Çevrim İçi Öğrenme Hazırbulunuşluğundaki Rolü

The Role of Parental Support for Learning in Students' Online Learning Readiness

Ömer DÜZENLİ<sup>1</sup> , Mehmet KARA<sup>2</sup> 

Geliş Tarihi (Received): 05.08.2023

Kabul Tarihi (Accepted): 26.10.2023

Yayın Tarihi (Published): 15.12.2023

**Öz:** Bu araştırmanın amacı öğrencilerin çevrim içi öğrenme hazırbulunuşluğunda öğrenmeye yönelik ebeveyn desteğinin rolünün incelenmesidir. Daha özel olarak öz belirleme kuramı çerçevesinde lise öğrencilerinin öğrenmeye yönelik anne ve baba desteği algılarının çevrim içi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluklarını yordama düzeyleri incelenmiştir. Araştırmanın katılımcıları pandemi döneminde çevrim içi öğretime katılan 868 lise öğrencisidir. Araştırma kapsamında veriler çevrim içi bir form aracılığıyla çevrim içi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk ölçeği ve öğrenmeye yönelik ebeveyn desteği ölçeklerinin anne ve baba formlarıyla toplanmıştır. Toplanan veriler betimsel analizler, Pearson korelasyonu ve çoklu doğrusal regresyon ile analiz edilmiştir. Betimsel bulgulara göre öğrencilerin çevrim içi öğrenme hazırbulunuşluklarının ve öğrenmeye yönelik anne ve baba desteği algılarının ortalamasının üzerinde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, öğrenmeye yönelik baba desteğinin öğrencilerin bilgisayar/internet öz yeterliği ile iletişim öz yeterliğinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülürken öğrenmeye yönelik anne desteğinin ise öz yönelimli öğrenmenin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür. Son olarak öğrenmeye yönelik hem anne hem de baba desteğinin öğrenen kontrolü ve öğrenme motivasyonunun anlamlı yordayıcıları olduğu ortaya konulmuştur. İlgili alanyazında yüz yüze öğretim için elde edilen bulgulara benzer şekilde, lise düzeyinde sunulan çevrim içi öğretim için de öğrenmeye yönelik hem anne hem de baba desteğinin kritik rolü ortaya konulmuştur. Araştırmanın bulgularına dayalı olarak hem gelecek araştırmalara hem de uygulamaya dönük öneriler sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Çevrim içi öğrenme, çevrim içi öğrenme hazırbulunuşluğu, ebeveyn desteği

&

**Abstract:** This study aims to investigate the role of parental support for learning in students' readiness for online learning. More specifically, how high school students' perceived mother and father support for learning predict their readiness for online learning was investigated based on the self-determination theory. The participants of this study were 868 high school students who participated in online courses during the pandemic period. The data were collected through an online form including the learner readiness for online learning scale and the mother and father forms of the parental support for learning scale. The collected data were analyzed through descriptive statistics, Pearson correlation, and multiple linear regression. The descriptive findings indicated that students' readiness levels for online learning and their perceptions of mother and father's support for learning are more than moderate. Besides, the mother's support is a significant predictor of self-directed learning while the father's support is a significant predictor of computer/internet self-efficacy and communication self-efficacy. Finally, both mother and father's support are significant predictors of learner control and motivation. Similar to the findings obtained for face-to-face education in the relevant literature, the critical role of both mother and father's support for learning was shown for online learning at the high school level. Based on the findings of this study, the recommendations were presented for both future studies and practices.

**Keywords:** Online Learning, Online Learning Readiness, Parental Support

**Atıf/Cite as:** Düzenli, Ö., & Kara, M. (2023). Öğrenmeye yönelik ebeveyn desteğinin öğrencilerin çevrim içi öğrenme hazırbulunuşluğundaki rolü. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(4), 1757-1773 [doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-1338376](https://doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-1338376)

**İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic:** Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd>

**Copyright** © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

\* Bu makale 2. Yazar danışmanlığında yazılan 1. Yazar'ın Yüksek Lisans tez çalışmasından üretilmiş olup ISPEC 6th International Conference on Social Sciences & Humanities etkinliğinde sözlü olarak sunulmuştur.

<sup>1</sup> Ömer DÜZENLİ, Milli Eğitim Bakanlığı, [duzenli61@gmail.com](mailto:duzenli61@gmail.com), ORCID: 0000-0001-5726-2907

<sup>2</sup> Sorumlu Yazar: Mehmet KARA, Amasya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, [m.kara@live.com](mailto:m.kara@live.com), ORCID: 0000-0003-2758-2015

## 1. GİRİŞ

COVID-19 pandemisi ile birlikte eğitimde acil ve hızlı bir şekilde çevrim içi uzaktan öğretime geçiş yapılmıştır. Pandemi dönemi çevrim içi öğretim sırasında yaşanan temel kaygılardan biri de öğrencilerin özerk veya öz-yönelimli çalışma becerileri gibi çevrim içi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluklarıdır (Kara, 2022). Çevrim içi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk, öğrencilerin çevrim içi öğretim sürecine aktif katılımları için gerekli yeterlikler olarak ifade edilebilir. İlgili alanda en çok kabul gören hazırbulunuşluk çerçevelerinden birine göre hazırbulunuşluk; “bilgisayar/internet öz yeterliği”, “öğrenme motivasyonu”, “öz yönelimli öğrenme”, “öğrenen kontrolü” ve “çevrim içi iletişim öz yeterliği” boyutlarını kapsamaktadır (Hung vd., 2010). Çevrim içi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluğun öğrenenlerin akademik başarısına, bağlılığına ve memnuniyetine olumlu etkisi pek çok çalışmayla ortaya konulmuştur (örn. Chung vd., 2020; Dorsah, 2021). Buna rağmen, bu çalışma kapsamında yapılan alanyazın incelemesine göre, çevrim içi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk ile ilgili çalışmalar çoğunlukla yükseköğretim seviyesinde öğrencilerin katılımıyla yapılmıştır (örn. Dikbas Torun, 2020; Kara, 2022). Bu nedenle K12 düzeyindeki öğrencilerin çevrim içi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk düzeyleri ve olumlu katkı sunan etkenlere dair çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Öğrenmeye yönelik ebeveyn desteği, özellikle K12 düzeyindeki öğrencilerin çevrim içi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluklarına önemli katkılar sunabilecek etkenlerden biridir. Yüz yüze eğitimde ihtiyaç duyulan ve pek çok çalışmayla ele alınan ebeveyn desteği, K12 düzeyinde yapılan çevrim içi öğretimin de önemli bir gereksinimi olarak görülebilir. Öz belirleme kuramı açısından, ebeveynler tarafından sunulan özerklik desteği ergen öğrencilere psikolojik ve akademik yönden faydalar sağlamaktadır (Joussemet vd., 2008). Pandemi öncesi yapılan çalışmalarla, K12 eğitim kademelerinde öğrenmeye yönelik ebeveyn desteğinin öğrenme deneyimlerindeki rolü bilinmektedir (Froiland & Worrell, 2017; Leonard, 2013). Pandemiyle birlikte öğrenmeye yönelik ebeveyn desteğini ve ebeveyn katılımını inceleyen pek çok çalışma yapılmıştır (Aziz vd., 2022; Demir & Gologlu Demir, 2021; Misirli & Ergulec, 2021; Öçal vd., 2021; Yang vd., 2022). Bu çalışmalar ebeveyn desteğinin öneminin altını çizirken (Lawrence & Fakuade, 2021; Yang vd., 2022), diğer taraftan düşük ebeveyn katılımının öğrenme üzerindeki olumsuz yönlerini de ortaya koymuştur (Huck & Zhang, 2021). Bu nedenle, öğrenmeye yönelik ebeveyn desteği pandemi döneminde sunulan çevrim içi öğretim sırasında öğrencilerin çevrim içi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluğu için de kritik bir role sahiptir. Ancak ebeveynlerin K12 çevrim içi öğretimdeki bu önemli rolüne rağmen pandemi öncesi çevrim içi öğretimde ebeveyn katılımı çok az çalışmada ele alınmıştır (Martin vd., 2023). Pandemi sırasında öğrencilerin, öğretmenlerin, ebeveynlerin ve eğitimin diğer paydaşlarının katılımıyla yapılan çalışmalar pandemi sonrası bu eğitim düzeylerinde yapılacak çevrim içi öğretim için ilgili alanyazına katkı sağlayacaktır.

Bu bağlamda, mevcut araştırma ile öğrenmeye yönelik ebeveyn desteğinin lise öğrencilerinin çevrim içi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluklarındaki rolü incelenmiştir. Bu kapsamda öğrenmeye yönelik anne ve baba desteğinin çevrim içi öğrenme hazırbulunuşluğundaki rolleri ayrı ayrı ele alınmıştır. Araştırmanın amacına ulaşabilmek için aşağıdaki araştırma sorularına yanıtlar aranmıştır:

- 1- Lise öğrencilerinin çevrim içi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk düzeyleri nedir?
- 2- Lise öğrencilerinin ebeveynleri tarafından sunulan öğrenmeye yönelik destek algıları ne düzeydedir?
- 3- Lise öğrencilerin çevrim içi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk düzeyleri ile anne ve babaları tarafından sunulan öğrenmeye yönelik destek algıları arasındaki ilişki nedir?
- 4- Lise öğrencilerinin öğrenmeye yönelik anne ve baba desteği algılarının hazırbulunuşluk seviyelerini yordama düzeyi nedir?

## 1.1. Kuramsal Çerçeve

Çalışmanın kuramsal çerçevesini Deci ve Ryan (2008) tarafından ortaya konulan öz belirleme kuramı oluşturmaktadır. Öz belirleme kuramı davranışların düzenlenmesi ile içsel ve dışsal motivasyon ve kaynaklarını ele alan geniş bir kuramdır (Ryan & Deci, 2012). Öz belirleme kuramı; motivasyon ve başarıda temel düzeyde rol oynayan üç ihtiyaca (özerklik, yeterlik ve ilişki) ve bu üç ihtiyacı etkileyen sosyal durumları açıklamaktadır (Deci & Ryan, 2008). Bu kurama göre; ebeveynlerin sunduğu özerklik desteğinin, motivasyona, psikolojik iyi oluşa ve akademik çıktılara olumlu katkıları olacağı varsayılmaktadır (Vasquez vd., 2016). Vasquez vd. (2016) tarafından yapılan bir meta analiz araştırması, ebeveynler tarafından sunulan özerklik desteğinin akademik başarıya, motivasyona, psikolojik sağlığa, algılanan yeterliklere, okula bağlılığa ve okula yönelik olumlu tutuma katkı sunduğunu göstermiştir. İlgili kurama göre ebeveyn baskısı olumsuz etkiler oluştururken, ebeveynlerin özerklik desteği psikolojik ve akademik açılarından olumlu katkılar sunmaktadır (Joussemet vd., 2008). Bu kuramsal açıdan, anne ve babanın öğrenmeye yönelik özerklik desteğinin, motivasyon, öz-yeterlik ve özerklik gibi boyutları da içeren çevrim içi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluğa olumlu katkılar sunacağı kabul edilmiştir.

## 1.2. Çevrim İçi Öğrenmeye Yönelik Ebeveyn Desteği

Öğrenmeye yönelik ebeveyn desteği, öğrencilerin akademik başarısını artırmayı hedefleyen anne-baba ve çocuk etkileşimini kapsamaktadır (Rogers vd., 2009). K12 seviyesinde öğrenim gören öğrencilerin okul başarısını artırmada ebeveyn katılımının önemli düzeyde etkileri vardır (Hill & Tyson, 2009). Ebeveyn katılımının niteliği ve niceliği sınıf düzeyine göre değişim göstermektedir (Green vd., 2007). Bu değişim uygulanan müfredat ve öğrencilerin psikolojik ihtiyaçlarındaki değişimlerden kaynaklanmaktadır (Rogers vd., 2018). Ebeveynlerin öğrenmeye yönelik katılımlarının, öğrencilerin öğrenmeleri için içsel motivasyonlarını artırarak akademik başarılarını geliştirdiği görülmüştür (Pomerantz vd., 2007). Benzer şekilde, lise öğrencilerinin de çevrim içi uzaktan öğretim için gerekli yeterliklere ve özerk çalışma becerilerine sahip olmaları için ebeveyn desteğine ihtiyaç duyabilecekleri düşünülmektedir.

Pandemi öncesi dönemde ebeveyn katılımı ve desteği yüz yüze öğretim ortamlarında incelenirken pandemiyle birlikte çevrim içi öğretim ortamları için de incelenmiştir. Pandemi dönemi çevrim içi öğretimde ebeveynler çeşitli zorluklar yaşasalar da (Misirli & Ergulec, 2021) kolaylaştırıcı, motive edici, danışman ve rehber gibi çeşitli rollerde katkı sunmuşlardır (Aziz vd., 2022). Bir başka çalışmaya göre (Bhamani vd., 2020), ebeveynler öğrencilerin çalışma programı oluşturmalarını destekleyerek daha üretken olmalarını sağlamışlardır. Ebeveynler ayrıca çocuklarının eğitimini takip etme, öğretme ve teknolojik destek etkinlikleriyle çevrim içi öğretime katılmışlardır (Sonnenschein vd., 2021). Türkiye bağlamında yapılan bir araştırma ise ebeveynlerin bireysel destek, daha çok alıştırma yapma ve daha çok çalışma konularında destek sunduğunu ortaya koymuştur (Demir & Yıldızlı, 2022).

Pandemi döneminde çevrim içi öğrenmeye yönelik yapılan çalışmalar ebeveyn katılımı ve desteğinin hem psikolojik sorunları azalttığı hem de öğrencilerin akademik gelişimine katkı sunduğunu göstermiştir. Örneğin, Ding ve arkadaşları (2022) tarafından yapılan bir çalışma, ebeveyn katılımının öğrencilerin yaşadığı psikolojik sorunları azalttığını ortaya koymuştur. Diğer yandan, Türkiye bağlamında yapılan bir çalışmada çevrim içi öğrenme ile ebeveynlerin çocuklarının eğitimine ilişkin farkındalıklarının arttığı raporlanmıştır (Demir & Gologlu Demir, 2021). Bununla birlikte özellikle daha alt yaş gruplarında ve daha az özerk olan öğrencilerin daha çok ebeveyn katılımına ihtiyaç duydukları gözlemlenmiştir (Ribeiro vd., 2021). Lawrence ve Fakuade (2021) ise ebeveyn katılımının ergenlik çağındaki öğrencilerin çevrim içi öğrenme bağlılıklarının önemli bir yordayıcısı olduğu sonucuna varmışlardır. Diğer pek çok araştırma ebeveyn katılımı veya tutumlarının öğrencilerin çevrim içi öğrenmeye katılımlarını kolaylaştırdığı sonucuna varmıştır (Kurt vd., 2022; Tan vd., 2022; Yang vd., 2022). Daha spesifik olarak, Tan ve arkadaşları (2022) tarafından yapılan bir çalışmada, ebeveyn desteğinin öğrencilerin daha yüksek çevrim içi öz yeterlik, dijital beceriler, bilişsel ve duyuşsal düzenleme kazandırdığı ortaya konulurken, okuldan geri kalma

konusundaki kaygılarını ise azalttığı belirlenmiştir. Düşük ebeveyn katılımı ise öğrencilerin öğrenme süreci üzerinde olumsuz etkilere neden olmuştur (Huck & Zhang, 2021). Bu araştırma kapsamında incelenen bu çalışmalar çevrim içi öğrenmeye yönelik ebeveyn desteğinin öğrencilerin yeterlikleri, akademik başarısı ve psikolojik iyi oluşu için önemli bir etken olduğunu göstermektedir.

### 1.3. Çevrim içi öğrenmeye Yönelik Hazırbulunuşluk

Çevrim içi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk öğrencilerin çevrim içi ortamlara dayalı öğrenme etkinliklerine aktif katılımı için gerekli olan yeterlikler olarak tanımlanabilir. Hung vd. (2010) çevrim içi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluğu beş boyutta tanımlamıştır: (1) “öz-yönelimli öğrenme”, (2) “öğrenme için motivasyon”, (3) “bilgisayar/internet öz-yeterliği”, (4) “öğrenen kontrolü” ve (5) “çevrim içi iletişim öz-yeterliği”. Bu araştırma kapsamında ilgili alanyazında geniş kabul gören Hung ve arkadaşlarının (2010) ortaya koymuş olduğu bu hazırbulunuşluk çerçevesi temel alınmıştır.

Pandemi döneminde çevrim içi eğitimin başarılı bir şekilde sürdürülebilmesine yönelik ilk kaygılardan biri erişim olanaklarıyken; diğer bir kaygı da öğrencilerin çevrim içi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk düzeyleri olmuştur (Kara, 2022). Bu nedenle, öğrencilerin çevrim içi öğrenme için gerekli yeterliklere sahip olup olmadıkları ile ilgili çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Bunlardan biri olan Chung ve arkadaşları (2020) tarafından yapılan bir araştırmada, yükseköğretim öğrencilerinin pandemi döneminde çevrim içi öğrenme hazırbulunuşluklarının genel olarak yeterli olduğu ve katılımcı öğrencilerin yarısından fazlasının gelecekte bir seçenek olarak çevrim içi öğrenmeye devam etme eğiliminde oldukları ortaya konulmuştur. Bununla birlikte çevrim içi öğrenme hazırbulunuşluğu öğrencilerin başarılarını etkileyen temel etkenlerden biri olarak görülmektedir. Örneğin, Wei ve Chou (2020) hazırbulunuşluk boyutu olan bilgisayar/internet öz yeterliğinin ve öğrenme motivasyonunun öğrencilerin çevrim içi tartışma puanları ve memnuniyetleri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu belirlemişlerdir.

Türkiye bağlamında yapılan araştırmalar da çevrim içi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluğun öğrenme başarısındaki rolünü ortaya koymuştur. Hergüner ve arkadaşları (2020) yaptıkları araştırmada yükseköğretim öğrencilerinin çevrim içi öğrenme tutumları ile çevrim içi öğrenme hazırbulunuşlukları arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğunu ve çevrim içi öğrenme tutumlarının çevrim içi öğrenme hazırbulunuşlukları üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğunu belirtmişlerdir. Benzer şekilde Kara (2022) pandemi döneminde yaptığı araştırmasında hazırbulunuşluk boyutları olan dijital okuryazarlık, motivasyon ve öz yönelimli öğrenmenin çevrim içi öğrenci bağlılığını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Pandemi döneminde yapılan bir diğer araştırmada, Dikbas Torun (2020) çevrim içi öğrenme hazırbulunuşluğunun öğrenme başarısını olumlu yönde etkilediği sonucuna varmıştır.

Pandemi döneminde çevrim içi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk ile ilgili yapılan araştırmalar daha çok yükseköğretim öğrencileriyle yapılmış ve hazırbulunuşluğun sonuçları incelenmiştir. Bu nedenle pandemi sonrası K12 düzeyinde çevrim içi öğretimin sürdürülebilirliği için bu düzeyde de hazırbulunuşluk çalışmalarına ihtiyaç vardır. Bu durumu esas alarak, bu çalışmada öğrenmeye yönelik ebeveyn desteğinin öğrencilerin çevrim içi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluklarındaki rolünün incelenmesi amaçlanmıştır.

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırmanın modeli

Bu çalışmada lise düzeyindeki öğrencilerin çevrim içi öğrenme hazırbulunuşluğunda öğrenmeye yönelik ebeveyn desteğinin rolünü incelemek için ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Mevcut bir durumu değiştirmeden veya manipüle etmeden ortaya koymayı amaçlayan ilişkisel tarama modeli, iki veya daha çok değişken arasında meydana gelen değişimin varlığını veya derecesini ortaya koymak için kullanılan bir yöntemdir (Karasar, 2015). Bu tanıma uygun şekilde, mevcut araştırmada öğrenmeye yönelik anne ve baba desteği ile çevrim içi öğrenme hazırbulunuşluğu boyutları arasındaki mevcut ilişkiler incelenmiştir.

## 2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Araştırma, 2020-2021 akademik yılında bir ilde çevrim içi öğretime katılan lise düzeyindeki öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar farklı lise türlerinde öğrenim görmekte olan ve araştırmaya gönüllülük esasına göre katılan 868 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışmaya katılan öğrencilerin 599'u (%69) kız öğrencilerden, 269'u ise (%31) erkek öğrencilerden oluşmaktadır. 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. Ayrıca, 9. sınıftan 286 (%32,95), 10. sınıftan 224 (%25,81), 11. sınıftan 221 (%25,46) ve 12. sınıftan 137 (%15,78) öğrenci çalışmaya katılmıştır.

Araştırma kapsamında öğrenmeye yönelik ebeveyn desteğinin rolünün incelenmesi amaçlandığından, katılımcı öğrencilerin ebeveynlerine ilişkin demografik özellikler de belirlenmiştir. Katılımcıların anne eğitim düzeyine yönelik demografik özellikleri incelendiğinde yükseköğretim mezunu olanların 193 (22,24%) ve ilk-orta öğretim mezunu olanların 675 (77,76%) olduğu görülmüştür. Katılımcıların baba eğitim düzeyine yönelik demografik özellikleri incelendiğinde yükseköğretim mezunu olanların 323 (37,21%) ve ilk-orta öğretim mezunu olanların 545 (62,79%) olduğu gözlemlenmiştir. Hem anne hem de baba açısından incelendiğinde, katılımcı öğrencilerin ebeveynlerinin eğitim düzeyleri daha çok ilk ve orta öğretim düzeyindedir.

## 2.3. Veri toplama araçları

*Çevrim içi Öğrenmeye yönelik Hazırbulunuşluk Ölçeği:* Hung ve arkadaşları (2010) tarafından geliştirilmiş ve Yurdugül ve Alsancak Sırakaya (2013) tarafından Türkçe diline uyarlanarak, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Çevrim içi öğrenme hazırbulunuşluğu ölçeği beş faktörden oluşmaktadır: (1) "bilgisayar/internet öz-yeterliği", (2) "öz-yönelimli öğrenme", (3) "öğrenen kontrolü", (4) "öğrenme için motivasyon" ve (5) "çevrim içi iletişim öz yeterliği". Yurdugül ve Alsancak Sırakaya (2013) tarafından ölçekte yer alan faktörlerin Cronbach Alpha değerleri bilgisayar/internet öz yeterliği için .92, öz yönelimli öğrenme için .84, öğrenen kontrolü için .85, öğrenme motivasyonu için .80 ve çevrim içi iletişim öz yeterliği için .91 olarak hesaplanmıştır. Ölçek 5'li likert tipinde olup; "1-Kesinlikle Katılmıyorum" ve "5-Kesinlikle Katılıyorum" olarak derecelendirilmiştir. Çevrim içi öğrenme hazırbulunuşluğu ölçeği üniversite düzeyindeki öğrencilerin katılımıyla geliştirildiğinden, lise öğrencileri için de geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır.

Ölçme aracının yapı geçerliliği için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. DFA ile elde edilen standardize edilmiş yol şeması, maddelerin faktör yüklerinin .42 ile .79 arasında değiştiğini göstermiştir. Bu yükler Stevens (2012) tarafından eşik kriter olarak önerilen .40'tan büyüktür. Ayrıca, DFA sonuçlarına göre uyum endeksleri şu şekilde elde edilmiştir:  $\chi^2/df=4.88$ ,  $RMSA=.06$ ,  $SRMR=.05$ ,  $AGFI=.90$ ,  $NNFI(TLI)=.88$ ,  $CFI=.92$ . Elde edilen bu değerler Hu ve Bentler (1999) tarafından önerilen eşik değerler esas alındığında model uyumununun yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir. Ölçeğin tamamı için Cronbach Alpha değeri .86 olarak hesaplanmıştır. Ölçek faktörlerinin iç tutarlılığı için Cronbach Alpha değerleri incelenmiş ve "bilgisayar/internet öz yeterliği" için .78, "öz yönelimli öğrenme" için .73, "öğrenen kontrolü" için .69, "öğrenme için motivasyon" için .71 ve "çevrim içi iletişim öz yeterliği" için .78 olarak hesaplanmıştır. Field'a (2009) göre .70'den büyük değerler kabul edilebilirken .60-.70 aralığındaki değerler ise sorgulanabilir. Öğrenen kontrolü için elde edilen değer hem .70'e yakın olması nedeniyle hem de madde sayısının az olması nedeniyle kabul edilebilir düzeydedir. Madde ayırt ediciliğine yönelik alt %27'lik ve üst %27'lik grupların ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığı için bağımsız gruplu t-testi yapılmıştır. Alt-üst %27'lik gruplar arasındaki puanlar için istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilmiş ( $t(466)=-45.14$ ,  $p<.05$ ) ve ölçeğin ayırt edici olduğu gözlemlenmiştir. Ölçekte yer alan her bir madde için de alt %27 ve üst %27'lik gruplar için bağımsız gruplu t-testi yapılmış ve gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu ortaya konulmuştur. Sonuç olarak çevrim içi öğrenme hazırbulunuşluğu ölçeğinin

lise düzeyindeki öğrenciler için de yeterli geçerlik ve güvenilirliğe sahip olduğu ve çalışmanın amacına uygun olarak kullanılabilmesi sonucuna varılmıştır.

*Öğrenmeye Yönelik Ebeveyn Desteği Ölçeği:* Öğrenmeye yönelik ebeveyn desteği ölçeği anne ve baba formları Rogers ve arkadaşları (2018) tarafından geliştirilmiş ve gerekli geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Her bir ölçek “ebeveyn kontrolü” ve “öğrenmeye yönelik özerklik desteği” olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Bu araştırmanın amacına uygun olduğundan sadece öğrenmeye yönelik özerklik desteği boyutu uyarlanarak çalışma kapsamında kullanılmıştır. Rogers ve arkadaşlarının (2018) elde ettiği Cronbach Alpha değerleri anne formu için .90, baba formu için .87’dir.

Söz konusu ölçek bir İngiliz dili eğitimcisi tarafından Türkçe diline çevrilmiştir. Türkçe diline çevrilen maddelerin uygunluğuna ilişkin Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik alanında bir uzman ve Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi alanından iki uzmandan dönütler alınmıştır. Gerekli düzenlemeler bu dönütlere göre yapılmıştır. Türkçe diline çevrilen form başka bir İngiliz Dili eğitimcisi tarafından tekrar İngilizce diline çevrilmiş ve orijinal form ile Türkçe dilinden çevrilen form anlam açısından karşılaştırılmış ve dil eşdeğerliği sağlanmıştır. Ölçme araçlarının yapı geçerliğini test etmek için anne ve baba formları için iki ayrı DFA yapılmıştır. Anne formu için DFA ile oluşturulan standardize edilmiş yol şeması, faktör yüklerinin .58 ile .77 arasında değiştiğini, baba formu için ise .61 ile .80 arasında değiştiğini ortaya koymuştur. Bu faktör yüklerinin her biri Stevens (2012) tarafından önerilen .40 eşik kriterinden büyük olduğundan model uyumu için kabul edilebilir olarak değerlendirilmiştir. DFA bulgularına göre anne formu için uyum indeksleri şu şekilde elde edilmiştir:  $\chi^2/df=2.52$ , RMSA=.04, SRMR=.02, AGFI=.97, NNFI (TLI)=.98, CFI=.99. Baba formu için elde edilen uyum indeksleri ise şu şekildedir:  $\chi^2/df=4.50$ , RMSEA=.07, SRMR=.02, AGFI=.95, NNFI (TLI)=.96, CFI=.97. Elde edilen uyum indeksleri Hu ve Bentler (1999) tarafından önerilen eşik değerlere göre yeterli model uyumu göstermektedir. Öğrenmeye yönelik ebeveyn desteği ölçeğinin anne formu için elde edilen Cronbach Alpha değeri .86, baba formuna için elde edilen Cronbach Alpha değeri ise .88’dir. Field’a (2009) göre .70’den büyük oldukları için bu değerler ölçek için yüksek düzeyde tutarlılığa işaret etmektedir. Ölçekten elde edilen puanlara yönelik oluşturulmuş alt %27’lik ve üst %27’lik grupların ölçek ve madde ortalamaları arasındaki farklılığın anlamlılığına ilişkin bağımsız gruplu t-testi yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre hem anne [ $t(267.14)=-51.67, p<.05$ ] hem de baba [ $t(272.55)=-54.25, p<.05$ .] formunda üst ve alt grupların puanlarının anlamlı şekilde farklı olduğu görülmüştür. Anne ve baba formlarındaki her bir madde için yapılan bağımsız gruplu t-testi bulguları da benzer şekilde alt ve üst gruplar arasında anlamlı farklar göstermiştir. Bu sonuçlar hem anne hem de baba formunun ayırt edici olduğunu göstermiştir. Sonuç olarak, öğrenmeye yönelik ebeveyn desteği ölçeğinin anne ve baba formlarının bu araştırma kapsamında yeterli düzeyde geçerlik ve güvenilirliğe sahip olduğu ve bu çalışmanın amacına uygun şekilde kullanılabilmesi sonucuna varılmıştır.

#### 2.4. Veri Toplama Süreci ve Verilerin analizi

Araştırmanın verileri dijital ortamda hazırlanan bir form ile 2020-2021 akademik yılı bahar döneminde çevrim içi olarak toplanmıştır. İlgili formun açıklama kısmında araştırmanın amacı belirtilmiş ve katılımlarının tamamen gönüllülük esasına dayalı olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca bu bölümde gerektiğinde ilgili araştırmanın sonuçlarına ilişkin araştırmacılardan bilgi alabilmeleri için gerekli iletişim bilgileri bu form üzerinde belirtilmiştir. Veri toplama süreci yaklaşık dört haftada tamamlanmıştır.

Betimsel analizlerden elde edilen bulgularla araştırmanın ilk iki araştırma sorusu yanıtlanmıştır. Parametrik testlerin varsayımlarının sağlanmasına ilişkin bulgular elde edildikten sonra diğer araştırma sorularını yanıtlamak için Pearson Korelasyonu ve çoklu regresyon analizleri yapılmıştır.

#### 2.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirilmemiştir.

## Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 25.01.2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: E-30640013-108.01-2724

## 3. BULGULAR

Çevrim içi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk ölçeği ve alt boyutlarından elde edilen ortalama, standart sapma, çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 1’de sunulmuştur. Katılımcı öğrencilerin en yüksek ortalama puanı öğrenme motivasyonu ( $\bar{X}=3.76$ ,  $SS=.69$ ) için elde edilirken; bunu bilgisayar/internet öz yeterliği ( $\bar{X}=3.73$ ,  $SS=.80$ ) ve çevrim içi iletişim öz yeterliği ( $\bar{X}=3.72$ ,  $SS=.87$ ) faktörleri takip etmiştir. En düşük ortalama puan öğrenen kontrolü ( $\bar{X}=3.35$ ,  $SS=.66$ ) için elde edilirken, bunu öz yönelimli öğrenme ( $\bar{X}=3.70$ ,  $SS=.66$ ) faktörü takip etmiştir.

**Tablo 1.**

*Çevrim içi Öğrenme Hazırbulunuşluğuna İlişkin Betimsel Bulgular*

Boyutlar	N	$\bar{X}$	SS	Çarpıklık	Basıklık
Bilgisayar/internet 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
Çevrim içi iletişim öz yeterliği	868	3.72	.87	-.62	.29

Katılımcıların öğrenmeye yönelik anne ve baba desteği algıları için elde edilen ortalama puanları, standart sapma değerleri, çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 2’de gösterilmiştir. Tablo 2’ye göre katılımcı öğrencilerin öğrenmeye yönelik algılanan anne desteği için elde edilen ortalama puanın ( $\bar{X}=4.18$ ,  $SS=.63$ ), öğrenmeye yönelik algılanan baba desteği için elde edilen ortalama puanlarından ( $\bar{X}=4.09$ ,  $SS=.69$ ) daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğrencilerin, öğrenmeye yönelik anne ve baba desteği puanları incelendiğinde bu puanların ortalamasının üzerinde olduğu ve algılanan destek düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir.

**Tablo 2.**

*Öğrenmeye Yönelik Anne ve Baba Desteğine İlişkin Betimsel Bulgular*

Öğrenmeye yönelik ebeveyn desteği	N	$\bar{X}$	SS	Çarpıklık	Basıklık
Öğrenmeye yönelik anne desteği	868	4.18	.63	-.78	.30
Öğrenmeye yönelik baba desteği	868	4.09	.69	-.76	.12

## Öğrenmeye Yönelik Ebeveyn Desteğinin Çevrim içi Öğrenme Hazırbulunuşluğundaki Rolü

Öğrenmeye yönelik anne ve baba desteği ile çevrim içi öğrenme hazırbulunuşluğu arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson korelasyonu analizi yapılmıştır. Çevrim içi öğrenme hazırbulunuşluğunu oluşturan boyutların ortalama puanları ile öğrenmeye yönelik algılanan anne ve baba desteği ortalama puanları arasındaki korelasyon değerleri Tablo 3’de gösterilmiştir.

Tablo 3.

*Öğrenmeye Yönelik Ebeveyn Desteği ve Çevrim İçi Öğrenme Hazırbulunuşluğu Arasındaki İlişki*

	Öğrenmeye yönelik anne desteği (r)	Öğrenmeye yönelik baba desteği (r)
Bilgisayar/internet öz yeterliği	.20*	.24*
Öz yönelimli öğrenme	.39*	.33*
Öğrenen kontrolü	.28*	.27*
Öğrenme için motivasyon	.31*	.31*
Çevrim içi iletişim öz yeterliği	.19*	.22*

\* $p < .01$

Pearson Korelasyonu analizinden elde edilen değerler 0-.30 aralığında ise zayıf, .30-.70 aralığında ise orta ve .70-1.00 aralığı arasında ise yüksek düzeyde ilişkili olarak kabul edilebilir (Büyüköztürk vd., 2018). Tablo 3'e göre katılımcı öğrencilerin öğrenmeye yönelik anne desteği ile çevrim içi öğrenme hazırbulunuşluğu faktörleri arasında düşük ve orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. Öğrenmeye yönelik anne desteği ile en yüksek korelasyon öğrenme için motivasyon ( $r=.31$ ,  $p < .01$ ) faktörüdür. En düşük korelasyon ise çevrim içi iletişim öz yeterliği için gözlemlenmiştir ( $r=.19$ ,  $p < .01$ ). Öğrenmeye yönelik baba desteği ile çevrim içi öğrenme hazırbulunuşluğu faktörleri arasında düşük ve orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişkiler gözlemlenmiştir. Öğrenmeye yönelik baba desteği ile en yüksek korelasyon öz yönelimli öğrenme arasındadır ( $r=.33$ ,  $p < .01$ ). En düşük korelasyon ise baba desteği ile çevrim içi iletişim öz yeterliği arasında gözlemlenmiştir ( $r=.22$ ,  $p < .01$ ).

Katılımcı öğrencilerin öğrenmeye yönelik anne ve baba desteği algılarının çevrim içi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluklarını yordama düzeylerini tespit etmek için çoklu doğrusal regresyon analizleri yapılmıştır. Bilgisayar/internet öz yeterliği için yapılan doğrusal regresyon analizi bulgularının yer aldığı Tablo 4'e göre, regresyon modelinin bütününün anlamlı olduğu belirlenmiştir ( $F(2,865)=27.05$ ,  $p < .05$ ). Öğrenmeye yönelik anne ve baba desteğinin öğrencilerin bilgisayar/internet öz yeterliğinin toplam varyansının yaklaşık %5'ini açıkladığı belirlenmiştir. Öğrencilerin öğrenmeye yönelik baba desteği algılarının ( $\beta=.19$ ,  $p < .05$ ) istatistiki olarak anlamlı şekilde bir yordayıcı olduğu görülürken; öğrenmeye yönelik anne desteği algılarının ( $\beta=.05$ ,  $p > .05$ ) ise istatistiki olarak anlamlı bir yordayıcı olmadığı görülmektedir.

Tablo 4.

*Öğrenmeye Yönelik Anne ve Baba Desteğinin Bilgisayar/İnternet Öz Yeterliğini Yordama Düzeyleri*

Değişkenler	B	Standart Hata	$\beta$	t	p
Sabit	2.50	.18	-	13.88	.00
Öğrenmeye yönelik anne desteği	.07	.06	.05	1.13	.25
Öğrenmeye yönelik baba desteği	.22	.06	.19	3.77	.00

$R^2=.05$

Öz yönelimli öğrenme için yapılan doğrusal regresyon analizinin bulgularının yer aldığı Tablo 5'e göre regresyon modelinin anlamlı olduğu görülmektedir ( $F(2,865)=81.88$ ,  $p < .05$ ). Katılımcı öğrencilerin öğrenmeye yönelik ebeveyn desteği algılarının, öz yönelimli öğrenme algılarının toplam varyansının yaklaşık %15'ini açıkladığı belirlenmiştir. Öğrencilerin öğrenmeye yönelik anne desteği algıları ( $\beta=.34$ ,  $p < .05$ ) istatistiki olarak anlamlı bir yordayıcıyken; öğrenmeye yönelik baba desteği algılarının ( $\beta=.07$ ,  $p > .05$ ) ise istatistiki olarak anlamlı bir yordayıcı olmadığı görülmektedir.



**Tablo 5.**

*Öğrenmeye Yönelik Anne ve Baba Desteğinin Öz Yönelimli Öğrenmeyi Yordama Düzeyleri*

Değişkenler	B	Standart Hata	$\beta$	t	p
Sabit	1.92	.14	-	13.58	.00
Öğrenmeye yönelik anne desteği	.36	.05	.34	7.00	.00
Öğrenmeye yönelik baba desteği	.06	.04	.07	1.46	.14

$R^2=.15$

Öğrenen kontrolü için yapılan doğrusal regresyon analizinin bulguları Tablo 6'da gösterilmiştir. Bu bulgulara göre regresyon modeli istatistiki olarak anlamlıdır ( $F(2,865)=41.89, p<.05$ ). Öğrencilerin ebeveyn desteği algılarının öğrenen kontrolü algılarının toplam varyansının yaklaşık %8'ini açıkladığı belirlenmiştir. Öğrencilerin öğrenmeye yönelik anne desteği algılarının ( $\beta=.19, p<.05$ ) ve baba desteği algılarının ( $\beta=.12, p<.05$ ) öğrenen kontrolünün anlamlı yordayıcıları olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrenmeye yönelik anne ve baba desteğinin öğrenme için motivasyon değişkenini yordama düzeyine yönelik yapılan doğrusal regresyon analizinin bulguları Tablo 7'de sunulmuştur. Bu bulgulara göre regresyon modeli istatistiksel olarak anlamlıdır ( $F(2,865)=55.02, p<.05$ ). Katılımcıların öğrenmeye yönelik ebeveyn desteği algılarının, öğrenme için motivasyon algılarının toplam varyansının yaklaşık %11'ini açıkladığı belirlenmiştir. Öğrencilerin öğrenmeye yönelik anne desteği ( $\beta=.18, p<.05$ ) ve baba desteği algılarının ( $\beta=.17, p<.05$ ) öğrenme için motivasyonun anlamlı yordayıcıları olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Tablo 6.**

*Öğrenmeye Yönelik Anne ve Baba Desteğinin Öğrenen Kontrolünü Yordama Düzeyleri*

Değişkenler	B	Standart Hata	$\beta$	t	p
Sabit	1.68	.18	-	9.12	.00
Öğrenmeye yönelik anne desteği	.25	.06	.19	3.82	.00
Öğrenmeye yönelik baba desteği	.14	.06	.12	2.38	.01

$R^2=.08$

**Tablo 7.**

*Öğrenmeye Yönelik Anne ve Baba Desteğinin Öğrenme İçin Motivasyonu Yordama Düzeyleri*

Değişkenler	B	Standart Hata	$\beta$	t	p
Sabit	2.20	.15	-	14.63	.00
Öğrenmeye yönelik anne desteği	.20	.05	.18	3.74	.00
Öğrenmeye yönelik baba desteği	.17	.05	.17	3.39	.00

$R^2=.11$

Son olarak çevrim içi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluğun boyutlarından biri olan çevrim içi iletişim öz yeterliğinin yordama düzeyine yönelik yapılan doğrusal regresyon analizinin bulguları Tablo 8'de sunulmuş ve regresyon modelinin anlamlı olduğu belirlenmiştir ( $F(2,865)=23.20, p<.05$ ). Öğrenmeye yönelik anne ve baba desteği değişkenlerinin öğrencilerin çevrim içi iletişim öz yeterliği algılarının toplam varyansının yaklaşık %4'ünü açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların öğrenmeye yönelik baba desteği algıları ( $\beta=.17, p<.05$ ) istatistiki olarak anlamlı bir yordayıcıyken; öğrenmeye yönelik anne desteği algılarının ( $\beta=.06, p>.05$ ) ise istatistiki olarak anlamlı bir yordayıcı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 8.

*Öğrenmeye Yönelik Anne ve Baba Desteğinin Çevrim İçi İletişim Öz Yeterliliğini Yordama Düzeyleri*

Değişkenler	B	Standart Hata	$\beta$	t	p
Sabit	2.45	.19	-	12.48	.00
Öğrenmeye yönelik anne desteği	.09	.07	.06	1.29	.19
Öğrenmeye yönelik baba desteği	.21	.06	.17	3.28	.00

R<sup>2</sup>=.05

#### 4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmanın amacı lise düzeyindeki öğrencilerinin çevrim içi öğrenme hazırbulunuşluğunda öğrenmeye yönelik anne ve baba desteğinin rolünün incelenmesidir. Bu bağlamda gerçekleştirilen araştırmanın ilk sonucuna göre; katılımcı öğrencilerin çevrim içi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluklarının ortalamasının üzerinde olduğu söylenebilir. İlgili alanyazında yükseköğretim düzeyinde yapılan araştırmalardan elde edilen bulgular da bu araştırmanın bulgularına benzerdir. Örneğin, Dorsah (2021) öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmasında katılımcıların çevrim içi öğrenme hazırbulunuşluklarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna varmışlardır. Benzer bir çalışmada Ates-Cobanoglu ve Cobanoglu (2021) öğretmen adaylarıyla çalışma yapmış ve katılımcıların çevrim içi öğrenme hazırbulunuşluk düzeylerinin iyi düzeyde olduğunu ifade etmiştir. Bu çalışmanın katılımcıları olan lise öğrencilerinin, çevrim içi öğrenme deneyimlerinin sınırlı olmasına rağmen çevrim içi öğrenme hazırbulunuşluklarının göreceli olarak yüksek olmasının sebebi çevrim içi dijital araçları yoğun şekilde hem eğitimsel hem de eğitim dışı amaçlarla kullanmaları olabilir. Buna yönelik, pandemi öncesi de eğitim amaçlı Eğitim Bilişim Ağı'nın (EBA) kullanılması, eğitim dışı amaçlarla da sosyal ağlar, mobil uygulamalar ve diğer çevrim içi araçları yoğun şekilde kullanmaları gösterilebilir.

Bu araştırmanın ikinci bulgusu ile katılımcı öğrencilerin öğrenmeye yönelik anne ve baba desteği algılarının göreceli olarak yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Pandemi döneminde yapılan pek çok araştırma da bu bulguya benzer şekilde ebeveynlerin çeşitli biçimlerde bu dönemde çocuklarına çevrim içi öğrenmeye yönelik destekler sunduğunu göstermektedir (Demir & Yıldızlı, 2022; Lawrence & Fakuade, 2021; Ribeiro vd., 2021). Benzer bağlamda yapılan bir araştırma da pandemi döneminde ebeveynlerin çocuklarının eğitimine yönelik farkındalıklarının arttığını göstermiştir (Demir & Gologlu Demir, 2021). Bu çalışmada ayrıca öğrenmeye yönelik anne desteği algısının baba desteği algısına göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Anne desteğinin daha yüksek olmasının bir sebebi kültürel özellikler nedeniyle annelerin çocuklarının eğitimlerine daha geniş zaman ayırmaları olabilir.

Öğrenmeye yönelik anne ve baba desteği algıları ile çevrim içi öğrenme hazırbulunuşluğu boyutları arasındaki ilişkiler incelendiğinde; öğrenmeye yönelik anne ve baba desteği algıları ile hazırbulunuşluk boyutları arasında düşük ve orta düzeyde pozitif ilişkiler olduğu görülmektedir. Araştırma kapsamında elde edilen regresyon bulguları ile öğrencilerin öğrenmeye yönelik anne ve baba desteği algılarının çevrim içi öğrenme hazırbulunuşluğu boyutlarını yordama düzeyleri ortaya konulmuştur. Buna yönelik ilk bulguya göre; öğrencilerin öğrenmeye yönelik baba desteği algılarının bilgisayar/internet ve iletişim öz yeterliklerini anlamlı şekilde yordamasıdır. Ancak, öğrenmeye yönelik anne desteği algılarının bilgisayar/internet ve iletişim öz yeterliğinin bir yordayıcısı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulguya göre öğrenmeye yönelik baba desteği arttıkça katılımcı öğrencilerin hem bilgisayar/internet hem de iletişim öz yeterlikleri artmaktadır. Sonnenschein ve arkadaşları (2021) ebeveynlerin çocuklarına sunduğu desteklerden birinin de teknoloji desteği etkinlikleri olduğunu belirtmiştir. Chiu (2022) pandemi döneminde yaptığı araştırmasında dijital destek stratejilerinin öğrencilerin algılanan özerklik, yeterlik ve ilişkili olma ihtiyaçlarını daha iyi karşıladığını ortaya koymuştur. Bu bakımdan, öğrenmeye yönelik baba desteğinin anne desteğine göre daha çok dijital destek stratejilerinden oluştuğu söylenebilir. Bu bulgu ayrıca ebeveynlerin dijital teknolojilerin kullanımı konusunda sorunlar yaşadığı da düşünüldüğüne

(Demir & Yıldızlı, 2022), Öçal ve arkadaşları (2021) tarafından ebeveynlerin ve öğretmenlerin teknoloji kullanımı konusunda desteklenmesi önerisini de doğrulamaktadır.

Diğer yandan öz yönelimli öğrenme ise sadece öğrenmeye yönelik anne desteği algısı tarafından yordanmakta ve öğrenmeye yönelik anne desteği arttıkça katılımcı öğrencilerin öz yönelimli öğrenme düzeyleri de gelişmektedir. Pandemi döneminde yapılan araştırmalar, ebeveynlerin çocuklarına öğrenme ortamı hazırlama (Kurt vd., 2022), çalışma programı hazırlama (Bhamani vd., 2020), izleme ve öğretme (Sonnenschein vd., 2021) ve çalışma stratejileri belirleme (Demir & Yıldızlı, 2022) gibi konularda destekler sunduğunu göstermektedir. Ayrıca, bu dönemde ebeveynler tarafında çocuklarının hem öz düzenleme becerilerinin hem de dijital sosyalleşmelerinin arttığı ifade edilmiştir (Misirli & Ergulec, 2021). Bu çalışmanın bulguları öğrencilere bu tür desteklerin daha çok anne tarafından sunulduğunu göstermektedir. Özetle bu bulgulara göre, öğrenmeye yönelik baba desteği öğrencilerin bilgisayar/internet ve iletişim öz yeterlikleri için kritik bir unsur iken, öğrenmeye yönelik anne desteği öğrencilerin öz yönelimli öğrenmeleri için kritik bir unsurdur.

Son olarak, öğrenmeye yönelik anne ve baba desteğinin öğrencilerin hem öğrenen kontrolünü hem de öğrenme motivasyonlarını anlamlı şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu anlamda her iki ebeveyn desteğinin de hem öğrenen kontrolü hem de motivasyon için kritik değişkenler olduğu söylenebilir. Benzer şekilde, Aziz ve arkadaşları (2022) pandemi dönemi çevrim içi öğretimde ebeveynlerin kolaylaştırıcı, danışman ve rehber rollerinin yanı sıra motive edici rollerinin de olduğunu belirtmiştir. Öz belirleme kuramı perspektifinden de ebeveynlerin özerklik desteğinin motivasyona ve akademik çıktılara olumlu katkıları vurgulanmaktadır (Vasquez vd., 2016). Bu bulgular her iki ebeveyn tarafından sunulan öğrenmeye yönelik desteğin motive edici ve öğrenen kontrolünü geliştirici olduğunu göstermektedir.

Bu araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Bu sınırlılıklara bağlı olarak gelecek çalışmalara da ihtiyaç vardır. Her ne kadar geniş bir katılımcı sayısına ulaşılmış olsa da mevcut araştırmanın katılımcılarına uygun örnekleme stratejisi ile ulaşılmış, sadece bir ilde yer alan liselerdeki öğrencilerin katılımlarıyla çalışma yapılmış ve katılımcıların çoğunluğunu kız öğrenciler oluşturmuştur. Elde edilen bulguların genellebilirliğinin artırılması için bu çalışma benzer veya farklı eğitim seviyelerinden öğrencilerin katılımıyla tekrar yapılabilir. Buna ek olarak, bu çalışma sadece lise öğrencilerinin katılımıyla yapılmıştır. Ancak, pandemi döneminde çevrim içi uzaktan öğretim diğer eğitim kademelerinde de uygulanmıştır. Özellikle ebeveyn rehberliğinin eğitim kademelerine göre farklılaştığı göz önünde bulundurulduğunda (Aziz vd., 2022), ilk ve ortaöğretim seviyesinde öğrenmeye yönelik ebeveyn desteğinin çevrim içi öğrenmede daha da önemli rol oynayacağı öngörülebilir. Bu nedenle, benzer çalışmalar bu öğrenim seviyelerinde de yapılabilir. Mevcut çalışmada sadece öğrencilerin öğrenmeye yönelik anne ve baba destek algıları ele alınmıştır. Ebeveynlerin de katılımıyla gelecek araştırmalarda bu araştırma problemiyle ilgili ebeveynler perspektifinden daha derinlemesine ve ayrıntılı sonuçlara ulaşılabilir.

Bu çalışmayla öğrenmeye yönelik anne ve baba desteğinin, öğrencilerin çevrim içi öğrenme hazırbulunuşluğunun önemli bir yordayıcısı olduğu ortaya konulmuştur. Bu anlamda, pandemi sonrası hibrit veya çevrim içi öğrenme süreçlerinin sürdürülebilirliği için ebeveynlerin destekleyici katılımını artıracak uygulamalar yapılabilir. Bu uygulamalar, ebeveynlere yönelik hazırlanan eğitim programları veya diğer rehberlik etkinlikleriyle sağlanabilir. Mevcut çalışmanın bulgularına göre öğrenmeye yönelik anne ve baba tarafından sunulan desteklerin öğrencilerin hazırbulunuşluklarını farklı şekilde yordadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre hem anne hem de babanın çocuklarının çevrim içi öğrenme süreçlerine yönelik destek sağlamaları konusunda her iki ebeveynye yönelik farklılaştırılmış rehberlik ve destek uygulamaları yapılabilir.

## Kaynakça/References

- Ates-Cobanoğlu, A., & Cobanoğlu, 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.
- Aziz, A., Saddhono, K., & Setyawan, B. W. (2022). A parental guidance patterns in the online learning process during the COVID-19 pandemic: Case study in Indonesian school. *Heliyon*, 8(12), 1-8.
- Bhamani, S., Makhdoom, A. Z., Bharuchi, V., Ali, N., Kaleem, S., & Ahmed, D. (2020). Home learning in times of COVID: Experiences of parents. *Journal of Education and Educational Development*, 7(1), 9-26.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (24. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Chiu, T. K. (2022). Applying the Self-Determination Theory (SDT) to explain student engagement in online learning during the COVID-19 pandemic. *Journal of Research on Technology in Education*, 54(1), 14-30.
- 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.
- 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* (pp. 416– 436). Sage Publications Ltd.
- 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.
- Demir, E. & Gologlu Demir, C. (2021). Investigation of parents' opinions about distance education during the COVID-19 pandemic. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 22(2) , 42-57.
- Demir, M. R., & Yildizli, H. (2022). Educational processes and learning at home during COVID-19: Parents' experiences with distance education. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 23(3), 1-20.
- 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.
- Ding, F., Jia, Y., Xiong, X., Chen, P., Xiong, S., & Cheng, G. (2022). The protective role of parental involvement at home in negative psychological outcomes among Chinese adolescents during the COVID-19 epidemic. *Journal of Affective Disorders*, 308, 123-129.
- Dorsah, P. (2021). Pre-service teachers' readiness for emergency remote learning in the wake of COVID-19. *European Journal of STEM Education*, 6(1), 1-12.
- 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.
- 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), 532-544.
- Hergüner, G., Son, S. B., Hergüner Son, S., & Dönmez, 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.
- 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.
- 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.

- Huck, C., & Zhang, J. (2021). Effects of the COVID-19 pandemic on K-12 education: A systematic literature review. *New Waves-Educational Research and Development Journal*, 24(1), 53-84.
- Hung, M., Chou, C., Chen, C., & Own, Z. (2010). Learner readiness for online learning: Scale development and student perceptions. *Computers & Education*, 55, 1080-1090.
- Joussemet, M., Landry, R., & Koestner, R. (2008). A self-determination theory perspective on parenting. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 49(3), 194-200.
- Kara, M. (2022). Revisiting online learner engagement: Exploring the role of learner characteristics in an emergency period. *Journal of Research on Technology in Education*, 54(1), 236-252.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi* (28. Baskı). Ankara: Nobel.
- Kurt, G., Atay, D., & Öztürk, H. A. (2022). Student engagement in K12 online education during the pandemic: The case of Turkey. *Journal of Research on Technology in Education*, 54(1), 31-47.
- Lawrence, K. C., & Fakuade, O. V. (2021). Parental involvement, learning participation and online learning commitment of adolescent learners during the COVID-19 lockdown. *Research in Learning Technology*, 29, 1-16.
- Leonard, J. (2013). Maximizing college readiness for all through parental support. *School Community Journal*, 23(1), 183-202.
- Martin, F., Bacak, J., Polly, D., & Dymes, L. (2023). 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*, 55(3), 190-209.
- Misirli, O., & Ergulec, F. (2021). Emergency remote teaching during the COVID-19 pandemic: Parents experiences and perspectives. *Education and Information Technologies*, 26(6), 6699-6718.
- Öçal, T., Halmatov, M., & Ata, S. (2021). Distance education in COVID-19 pandemic: An evaluation of parent's, child's and teacher's competences. *Education and Information Technologies*, 26(6), 6901-6921.
- 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
- Ribeiro, L. M., Cunha, R. S., Silva, M. C. A. E., Carvalho, M., & Vital, M. L. (2021). Parental involvement during pandemic times: Challenges and opportunities. *Education Sciences*, 11(6), 1-17.
- 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(1), 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.
- Sonnenschein, S., Grossman, E. R., & Grossman, J. A. (2021). U.S. parents' reports of assisting their children with distance learning during Covid-19. *Education Sciences*, 11(9), 1-14.
- Stevens, J. P. (2012). *Applied multivariate statistics for the social sciences* (Fifth edition). New York (N.Y.): Routledge.
- Tan, C. Y., Pan, Q., Zhang, Y., Lan, M., & Law, N. (2022). Parental home monitoring and support and students' online learning and socioemotional well-being during COVID-19 school suspension in Hong Kong. *Frontiers in Psychology*, 13, 1-17.
- Vasquez, A. C., Patall, E. A., Fong, C. J., Corrigan, A. S., & Pine, L. (2016). Parent autonomy support, academic achievement, and psychosocial functioning: A metaanalysis of research. *Educational Psychology Review*, 28(3), 605-644.
- Wei, H. C., & Chou, C. (2020). Online learning performance and satisfaction: Do perceptions and readiness matter?. *Distance Education*, 41(1), 48-69.

- Yang, Y., Liu, K., Li, M., & Li, S. (2022). Students' affective engagement, parental involvement, and teacher support in emergency remote teaching during the COVID-19 pandemic: Evidence from a cross-sectional survey in China. *Journal of Research on Technology in Education*, 54(1), 148-164.
- Yurdugül, H., & Alsancak Sırakaya, D. (2013). Çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluluk ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 391-406.

## EXTENDED ABSTRACT

### 1. INTRODUCTION

During the COVID-19 pandemic period, education at all levels moved to online environments and the educational activities in this period were called emergency remote teaching. One of the fundamental concerns in this period was learners' readiness for online learning, as well as access issues. Readiness for online learning can be defined as the learners' competencies to engage in online learning actively. The readiness factors covered in this study were "self-directed learning", "motivation for learning", "computer/Internet self-efficacy", "learner control", and "online communication self-efficacy" proposed by Hung et al. (2010). Considering these readiness factors, it could be argued that parents' support for learning would enhance high school students' readiness for online learning during the emergency remote teaching in the pandemic period based on the self-determination theory. Thus, the aim of this study is to investigate the role of parental (both mother and father) support for learning in high school students' readiness for online learning. The following research questions were sought to be answered: (1) What are the readiness levels of high school students for online learning? (2) What are the levels of parental support for learning as perceived by students? (3) What are the relationships between students' perceptions of parental support for learning and their readiness for online learning?, (4) How does parental support for learning predict students' readiness for online learning? The study was conducted based on the theoretical framework of the self-determination theory. The reviewed literature first indicated that parents' support during the pandemic period was critical for students' engagement in online learning and well-being. Besides, the studies investigating the readiness for online learning were mainly conducted with the participation of university students. For this reason, the current study would contribute to the relevant literature and the practices in the post-pandemic period by enlightening the role of parental support for learning in online or hybrid learning at the K12 educational levels.

### 2. METHOD

The research design employed in this study is the associational survey study. The study was conducted with the voluntary participation of 868 high school students who were continuing their education through online courses during the pandemic period. The majority of the participants were female students. The participant high school students were from diverse grade levels and age groups. The data were collected through the readiness for online learning scale and the mother and father forms of the parental support for learning scale. The validity and reliability of the used scales were satisfied in the present study. The data were collected during the spring term of the 2020-2021 academic year by distributing an online questionnaire. The collected data were analyzed through descriptive statistics, Pearson's Correlation, and multiple linear regression analyses to answer the proposed research questions.

### 3. FINDINGS, DISCUSSION AND CONCLUSION

The descriptive findings first indicated that the highest mean score was obtained for students' motivation for learning, followed by computer and internet self-efficacy, and online communication self-efficacy. The least mean score was gathered for learner control, followed by self-directed learning. As for parental support, the perceived mother support for learning was revealed higher than the perceived father support for learning. The correlational findings first showed that the correlation coefficients between mother and father support for learning and the dimensions of readiness for online learning were positive, moderate, and significant. The findings from the regression analysis additionally revealed that the perceived father support for learning was the significant predictor of both computer and internet self-efficacy and online communication self-efficacy. The perceived mother support for learning was not a significant predictor of these readiness factors. This finding implies that as perceived father support for learning increases

students' readiness for computer and internet self-efficacy and online communication self-efficacy increases. On the other hand, students' self-directed learning is significantly predicted only by perceived mother support for learning. These findings imply that while father support for learning targets computer and internet self-efficacy and online communication self-efficacy, mother support for learning targets students' self-directed learning. Finally, both perceived mother and father support for learning predict learner control and motivation for learning as the readiness dimensions for online learning. This means that both of the parents provided support for the readiness factors of learner control and motivation for learning, and as their support increased, students' readiness also increased in this respect. The current study has methodological limitations as it only includes high school students in one province. Future studies might be conducted with the participation of students from diverse educational levels, and by collecting data from both of the parents. The main implication of the present study for practice is that interventions for parents are required for the sustainability of online learning in the post-pandemic online learning at K12 educational levels.



## ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 25.01.2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: E-30640013-108.01-2724

## ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Bu çalışma 2. yazar danışmanlığında yürütülen 1. yazarın yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir. 1. yazarın araştırmaya katkı oranı %60, 2. yazarın araştırmaya katkı oranı %40'dır.

## ÇATIŞMA BEYANI (CONFLICT OF INTEREST)

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bir bağlantı yoktur. Araştırmacılar herhangi bir çıkar çatışmasının bulunmadığını beyan etmektedir.