



(ISSN: 2587-0238)

Varişoğlu, B. & Çinpolat, E. (2022). The Online Self-Regulation and Multidimensional Perceived Social Support as Predictives of Attitude to Use of Distance Education Environments in Turkish Language Teaching Students, *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 7(18), 986-1017.

DOI: <http://dx.doi.org/10.35826/ijetsar.474>

Article Type (Makale Türü): Research Article

THE ONLINE SELF-REGULATION AND MULTIDIMENSIONAL PERCEIVED SOCIAL SUPPORT AS PREDICTIVES OF ATTITUDE TO USE OF DISTANCE EDUCATION ENVIRONMENTS IN TURKISH LANGUAGE TEACHING STUDENTS

Behice VARIŞOĞLU

Assoc. Prof. Dr., Tokat Gaziosmanpaşa University, Tokat, Turkey, bvarisoglu@gmail.com
ORCID:0000-0003-4172-7081

Enes ÇİNPOLAT

Assistant, Ordu University, Ordu, Turkey, enescinpolat@gmail.com
ORCID:0000-0002-3411-4300

Received: 07.02.2022

Accepted: 16.05.2022

Published: 15.06.2022

ABSTRACT

Self-regulation is the ability of students to manage their academic skills through their mental skills. Self-regulation is a process of self-direction and self-management rather than a skill or performance. Social support helps to alleviate the effects of negative or stressful life experiences by directly affecting the well-being and mood of individuals. The perception of social support is effective in reducing the effects of the epidemic disease process. In this context, it may be important to determine to what extent online self-regulation skills and perceived multidimensional social support predict the attitude towards the use of distance education environments during the pandemic process, and to reveal the relationship of the concepts. In this study, it was aimed to examine the relationships between the online self-regulation skills of university students studying in the Turkish language teaching department, their social support they perceive as multidimensional, and their attitudes towards the use of distance education environments during the COVID-19 pandemic process. This study was carried out with the relational research design, which is one of the quantitative research designs. The data of the study was selected by snowball sampling technique and 206 Turkish language teaching students participated in the research. Turkish Online Self-Regulation Scale, Multidimensional Perceived Social Support Scale, and Attitude Scale Regarding the Use of Distance Education Environments during the COVID-19 Pandemic Process were used as data collection tools in the study. Considering the epidemic process, it was deemed appropriate to collect the data with Google Forms. Analyzes were made using Jamovi statistical software. Turkish language teaching students' online self-regulation skills, multidimensional perceived social support, and attitudes towards the use of distance education environments do not differ significantly according to gender and grade level. Significant positive relationships were found between students' online self-regulation skills, multidimensional perceived social support, and attitudes towards the use of distance education environments. Online self-regulation skills and multidimensional perceived social support are explained as significant predictors of the attitude towards the use of distance education environments, accounting for 37% of the total variance.

Keywords: Turkish language teaching, self-regulation, social support, distance education, attitude.

INTRODUCTION

The concept of self-regulation, which was added to the literature by Albert Bandura, was considered as one of the learning strategies (Yavuzalp & Özdemir, 2020). Self-regulation is seen as “a mechanism that helps explain differences in achievement among students” and as a way to increase achievement (Schunk, 2005). Thus, it can be said that with the increase in the importance of self-regulation in the field of education, studies on the subject have also increased. Researchers examining the issue of self-regulation have found various definitions. Zimmerman (2000) stated that self-regulation “expresses the thoughts, feelings and behaviors that learners produce themselves to achieve the goals”. Berkman (2016) described self-regulation as “the process of guiding one's behavior from moment to day, day to day, usually in a way that encourages progress towards a goal or set of goals”. Pintrich (2000) stated that self-regulation focuses on “selecting the accurate learning strategies for your own learning, adjusting these strategies as needed, and motivating the entire learning process”. Self-regulation is also defined as “the process of deliberately directing one's actions, thoughts, and emotions towards a goal” (Carver & Scheier, 2011).

Self-regulated learning consists of a series of actions: the first is goal setting, the next stage is the planning and selection of appropriate strategies to achieve the goal, and the last is performance evaluation. Self-awareness, self-monitoring and self-assessment are critical attributes at all stages (Kremer-Hayon & Tillema, 1999). According to Zimmerman (2002), self-regulated learning consists of three stages and this process is repeated in a circle. The first stage is the forethought stage. At this stage, task analysis such as ‘goal setting, strategic planning’ is made; and self-motivation beliefs such as ‘self-efficacy, outcome expectation, task interest/value, goal orientation’ are formed. The second stage is the performance phase. At this stage, there are components related to self-control such as ‘imagery, self-instruction, time management, task strategies’; and self-observation such as ‘self-recording, metacognitive monitoring’. At the third stage, the self-reflection phase, there are components belonging to self-judgment such as ‘self-evaluation, causal attribution’ and self-reaction such as ‘self-satisfaction, affect, adaptive, defensive’. Self-regulation is “the process of self-direction by which students transform their mental abilities into academic skills” (Zimmerman, 2002: 64). In this process, if students can be active participants in their own learning processes in terms of metacognitive, motivational and behavioral aspects, they can be defined as self-regulatory.

As a result of the COVID-19 disease (WHO, 2020), which has turned into a worldwide epidemic as 2020 year, some changes have occurred in the field of education, as in many other fields. In the spring of 2020, face-to-face education was suspended in educational institutions. The education of approximately 1.5 billion students worldwide has been interrupted (UNESCO, 2020a; UNICEF, 2020). Approximately 25 million students in Turkey have been affected by this situation (UNESCO, 2020b). In the Republic of Turkey, preventive measures regarding COVID-19 in the field of education started to be taken in March 2020 (MEB, 2020; YÖK, 2020). With these preventative measures, universities had to complete the 2020-2021 academic year with emergency distance education (Hodges, et al., 2020: 6), which was described as “temporary shift of teaching delivery to an alternative

presentation mode due to crisis conditions". Thus, online education continued with the distance education systems determined by the universities. Individuals need to have self-regulation skills in order to be successful in online courses. In this regard, it is stated that students' high self-regulation skills may have a positive effect on their course success (Yavuzalp & Özdemir, 2020). Zimmerman and Tsikalas (2005) state that computer assisted learning environments are important for students to acquire self-regulation strategies. Accordingly, it can be said that self-regulation skills are skills that can be used effectively and contribute to the process of distance education.

The COVID-19 global pandemic has entered our lives as a stressful event. Students' social lives have been affected and a more isolated period has been entered as the start of online education. In this period, it was understood that only biological interventions to human health would not be sufficient (Bekaroğlu & Yılmaz, 2020). There is a significant positive relationship between psychological resilience that works as a source of resistance and perceived social support against psychological conditions that negatively affect human health such as stress and anxiety during the epidemic period (Terzi, 2008). In other words, it can be said that the relationship established with the social environment has an effect on personality. The concept of social support is defined as follows: the social and psychological support that an individual obtains from his/her environment (Yıldırım, 1997: 81); "an exchange of resources between at least two individuals perceived by the provider or the recipient to be intended to enhance the well-being of the recipient." (Shumaker & Brownell, 1984). Cohen and Wills (1985) present two models, buffering and main effect, regarding the situations in which social support is effective, stating that there is correctness in the conceptualization of these two models and that they represent different processes. "Social support refers to emotional, informational, or practical assistance from significant others, such as family members, friends, or coworkers; support actually may be received from others or simply perceived to be available when needed" (Thoits, 2010: 546). According to Lakey and Cohen (2000), social support has two dimensions: received and perceived. Social support helps alleviate the negative effects of stressful life experiences by directly affecting well-being and mood (Cohen & Wills, 1985). There are studies examining social support in terms of education (DeBerard et al., 2004; de la Iglesia, Stover & Liporace, 2014; Gençdoğan, 2006; Kapıkıran & Özgüngör, 2009; Li, et al., 2018; Rosenfeld et al. 2000; Yıldırım, 2006; Yıldırım, et al., 2008; Yıldırım & Ergene, 2003). In the study conducted by Kocaman and Ersoy (2021), it is stated that students received the social support they needed from their families and friends in distance education during the epidemic process, and thus they were less affected by the negative effects of the epidemic process.

Purpose of the study and research questions

In this study, it was aimed to examine the relationships among Turkish language teaching students' online self-regulation skills, their multidimensional perceived social support and their attitudes towards the use of distance education environments during the pandemic process. The study is considered important because it examines the extent to which online self-regulation skills and perceived multidimensional social support predict the

attitude towards the use of distance education environments during the pandemic process, and reveals the relationship between concepts that are thought to be related. In this context, the questions to be answered are:

1. Is there a significant difference among the online self-regulation skills of Turkish language teaching undergraduate program students, their multidimensional perceived social support and their attitudes towards the use of distance education environments during the pandemic process by gender?
2. Is there a significant difference among the online self-regulation skills of Turkish language teaching undergraduate program students, their multidimensional perceived social support and their attitudes towards the use of distance education environments during the pandemic process by grade level?
3. Do the online self-regulation skills and multidimensional social support perceptions of Turkish language teaching undergraduate program students predict their attitudes towards the use of distance education environments?

METHOD

Model of the research

There are two ways (qualitative and quantitative) that the researcher can choose according to the nature of the research process and the problems addressed in the research (Creswell, 2012). In this study, the correlational research design of the quantitative research method (Christensen, Johnson & Turner, 2015: 60) was used. Creswell (2012: 21) defines relational studies as “procedures in quantitative research in which researchers measure the degree of association between two or more variables using their correlational statistical analysis”. Fraenkel, Wallen, and Hyun (2012: 331) state that “in relational research, relationships between two or more variables are examined without trying to influence them”. With this analysis, numerical values emerge that indicate the relationship between two or more variables or whether one can predict the other.

Participants

The participants of the research consist of students studying in the Turkish Language Teaching Department of universities in Turkey. Participants were reached by the Snowball sampling technique. In the snowball sampling technique, a few reference people related to the study subject are selected and other people are reached through these people (Gay, Mills & Airasian, 2011: 143). In this study, some students were reached and asked to participate in the study. It was ensured that the data collection tool was sent to other Turkish teacher candidates. By the snowball technique, 206 Turkish language teaching students from various cities of Turkey were reached and data were collected.

Data collection tools

Turkish Online Self-Regulation Scale: The scale was adapted into Turkish by Kilis and Yıldırım (2018) to measure students' self-regulation skills in e-learning environments. There are 6 sub-dimensions and 24 items in the scale.

It is prepared in a 5-point Likert type. According to the confirmatory factor analysis, it was reported that the fit indices were at an acceptable level. The Cronbach's alpha coefficient, which shows the internal consistency coefficients for the reliability analysis of the scale, was specified as .95. In this study, Cronbach's alpha value was determined as .91 and McDonald's ω value as .91.

The Multidimensional Scale of Perceived Social Support: It was discussed in Eker, Arkar and Yaldız's (2001) study in which he examined the psychometric properties of the revised form of the Multidimensional Scale of Perceived Social Support. The scale, which consists of 12 items, has a 3-factor structure: family, friend, and a special person. The scale is 7-point Likert type. The Cronbach's alpha coefficient, which shows the internal consistency coefficients for the reliability analysis of the scale, was found to vary between .80 and .95 in 3 types of samples used in the study. In this study, Cronbach's alpha value was determined as .87 and McDonald's ω value as .87.

Attitude Scale Regarding the Use of Distance Education Environments During the Pandemic Process: The scale was developed by Yıldız, Çengel and Alkan (2021). The scale, which has a 4-dimensional structure consisting of 24 items, was prepared in a 5-point Likert type. According to the confirmatory factor analysis, it was reported that the fit indices were at an acceptable level. The Cronbach's alpha coefficient, which shows the internal consistency coefficients for the reliability analysis of the scale, was stated as .93. In this study, Cronbach's alpha value was determined as .93 and McDonald's ω value was determined as .94.

Data collection and analysis

Considering the epidemic process, it was deemed appropriate to collect the data online (Google Forms). Analyzes were made using jamovi v1.8.2 (The jamovi project, 2021) computer programs. Statistical techniques were chosen according to the normality values of the distributions of the data in the analyzes to be made within this program. According to George and Mallery (2003), it is accepted that "the skewness and kurtosis coefficients between -2 and +2 are sufficient to assume that the distribution is normal" but according to Tabachnick and Fidell (2007), "the skewness and kurtosis coefficients between -1.5 and +1.5" are sufficient. The mentioned values are presented in the descriptive statistics in the findings section. For this reason, parametric tests were used in the analysis. Data were analyzed using one-way ANOVA and Pearson product-moment correlation coefficient, independent groups t-test, and regression analysis. The data were evaluated according to a significance value of 0.05. In addition, bootstrap was applied in the calculation of correlation and hierarchical regression.

Publishing ethics

This study was found ethically appropriate by the Social and Human Sciences Research Ethics Committee of Tokat Gaziosmanpaşa University with the decision dated 19.10.2021 and numbered 21-18.

FINDINGS

Examination of the findings according to the gender variable

Table 1. Descriptives

	OSR	PSS	DEA
N	206	206	206
Missing	0	0	0
Mean	84.2	57.5	78.7
Median	84.0	57.0	79.0
Standard deviation	15.9	15.6	19.5
Minimum	42.0	12.0	33.0
Maximum	120	84.0	119
Skewness	-0.197	-0.292	-0.127
Std. error skewness	0.169	0.169	0.169
Kurtosis	-0.0880	-0.307	-0.512
Std. error kurtosis	0.337	0.337	0.337
Shapiro-Wilk W	0.991	0.979	0.987
Shapiro-Wilk p	0.265	0.004	0.061

Note. OSR: Online Self Regulation, PSS: Perceived Social Support, DEA: Distance Education Attitude

Descriptive statistics of the scores obtained from the scales are presented in Table 1. According to this statistical values, the average score of the Turkish language teaching students on the Turkish online self-regulation scale as 84.2, the average score of the multidimensional perceived social support scale as 57.5, the average scores of the attitude scale regarding the use of distance education environments during the pandemic process as 78.7, were determined. On the other hand, it is seen that the skewness and kurtosis coefficient values of the scores obtained from the measurement tools are between -1.5 and +1.5.

Table 2. Independent Samples T-Test

		Statistic	df	p	Mean difference	SE difference	95% Confidence Interval	
							Lower	Upper
OSR	Student's t	-0.757	204	0.450	-1.95	2.58	-7.05	3.14
PSS	Student's t	-1.444	204	0.150	-3.66	2.54	-8.67	1.34
DEA	Student's t	-0.947	204	0.345	-3.00	3.17	-9.26	3.25

Note. OSR: Online Self Regulation, PSS: Perceived Social Support, DEA: Distance Education Attitude

The examination of Turkish language teaching students' online self-regulation skills, perceived multidimensional social support, and attitudes towards the use of distance education environments according to the gender variable is given in Table 2. When the table is examined, it is seen that students' online self-regulation skills,

perceived multidimensional social support, and attitudes towards the use of distance education environments do not differ according to gender ($t_{(204)} = -.757, p > .05$; $t_{(204)} = -1.444, p > .05$; $t_{(204)} = -.947, p > .05$). However, when Figure 1 below is examined, it is seen that the average scores of female students are slightly higher.

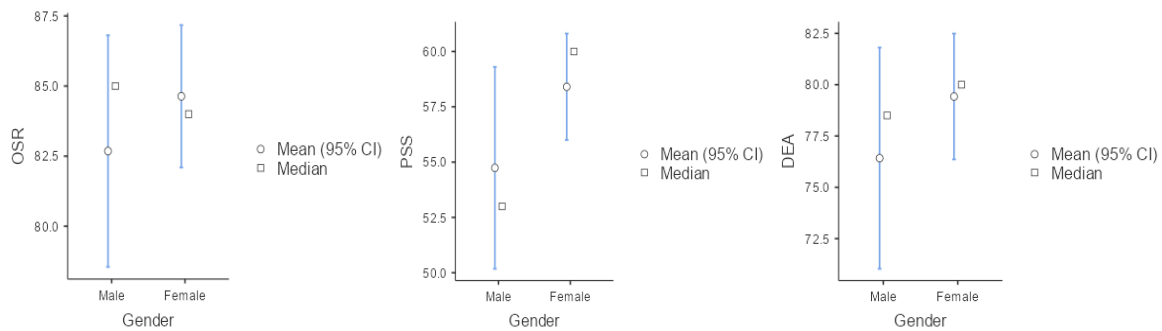


Figure 1. Distribution Of The Scores Obtained From The Scales By Gender

Examination of the findings according to the class variable

Table 3. One-Way ANOVA (Fisher's)

	F	df1	df2	p
OSR	0.595	3	202	0.619
PSS	7.85e-4	3	202	1.000
DEA	0.540	3	202	0.655

Note. OSR: Online Self Regulation, PSS: Perceived Social Support, DEA: Distance Education Attitude

Turkish language teaching students' online self-regulation skills, perceived multidimensional social support, and attitudes towards the use of distance education environments were discussed according to the grade level variable. The data regarding the one-way analysis of variance used in this direction are presented in Table 3. Based on these findings, it was determined that students' online self-regulation skills, perceived multidimensional social support, and attitudes towards the use of distance education environments did not differ according to gender ($F_{(3,202)} = .595, p > .05$; $F_{(3,202)} = 7.85e - 4, p > .05$; $F_{(3,202)} = .540, p > .05$). In addition, the average scores of students' online self-regulation skills, perceived multidimensional social support, and attitudes towards the use of distance education environments are given in Figure 2 below:

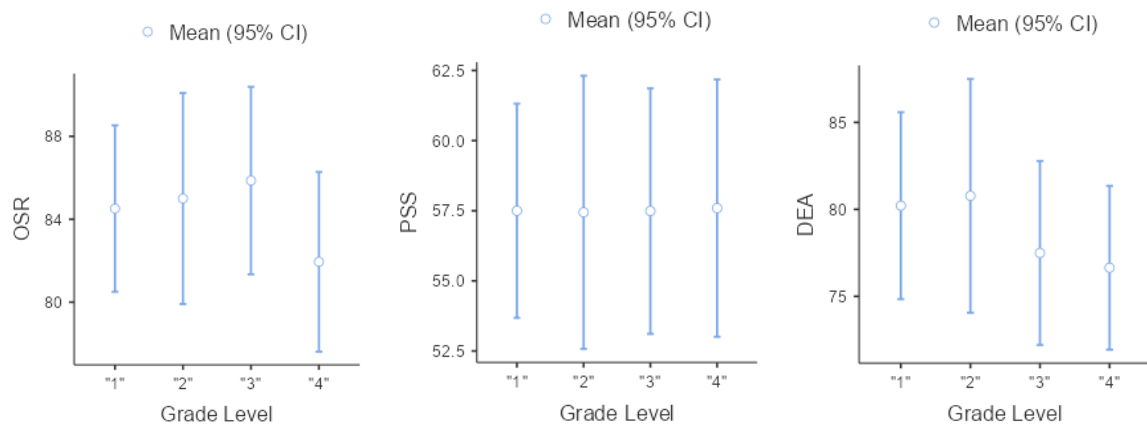


Figure 2. Distribution of the Scores Obtained From the Scales by Grade Level

Examination of the correlation between the scales

Table 4. Correlation Matrix

		OSR	PSS	DEA	
OSR	Pearson's r	—			
	p-value	—			
	95% CI Upper	—			
	95% CI Lower	—			
	N	—			
PSS	Pearson's r	0.386	***	—	
	p-value	< .001	—	—	
	95% CI Upper	0.496	—	—	
	95% CI Lower	0.263	—	—	
	N	206	—	—	
DEA	Pearson's r	0.576	***	0.426	***
	p-value	< .001	< .001	< .001	—
	95% CI Upper	0.661	0.532	—	—
	95% CI Lower	0.477	0.307	—	—
	N	206	206	—	—

Note. * p < .05, ** p < .01, *** p < .001, OSR: Online Self Regulation, PSS: Perceived Social Support, DEA: Distance Education Attitude

In Table 4, the relationship among Turkish language teaching students' online self-regulation skills, perceived multidimensional social supports, and their attitudes towards the use of distance education environments was examined by correlation. Accordingly, it has been determined a significant positive correlation between students' online self-regulation skills and their perceived social support ($r = .38, p < .001$; 95% CI = .26, .49); a significant positive correlation between online self-regulation skills and their attitudes towards the use of distance

education environments ($r = .57, p < .001$; 95% CI = .47, .66); a positive significant relationship ($r = .42, p < .001$; 95% CI = .30, .53) between their perceived social support and their attitudes towards the use of distance education environments. In addition, the visual of these relations is presented in Figure 3 below.

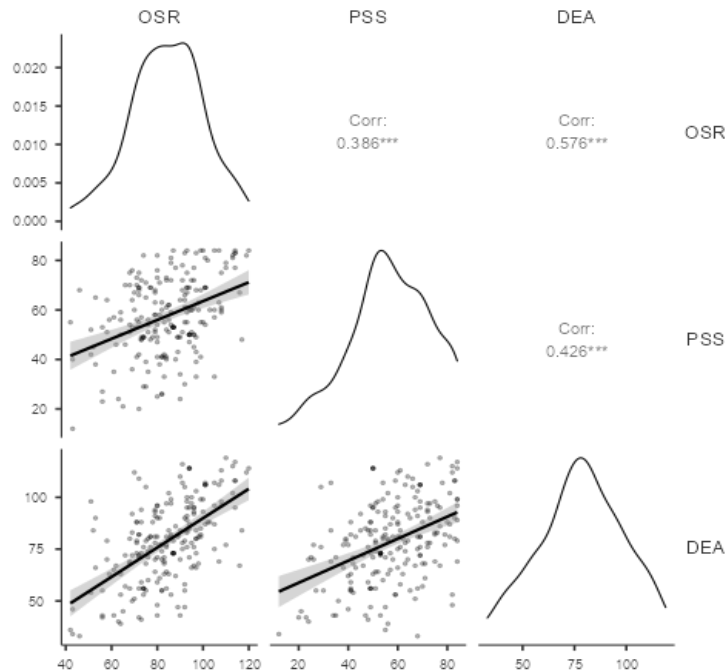


Figure 3. Correlations Plot

A hierarchical regression was conducted to determine to what extent the online self-regulation skills of Turkish language teaching students and their perceived multidimensional social support predict their attitudes towards the use of distance education environments. Various assumptions required for regression analysis were examined. Autocorrelation status was analyzed with Durbin-Watson value. Accordingly, the Durbin-Watson value (1.85) was found to be within the acceptable limits of 1.5-2.5 (Field, 2013). The tolerance value (1-R²), which emphasizes the variance rate that cannot be explained by the variables, was greater than the acceptable limit $1-R^2 = > .20$ (Field, 2013) ($1-R^2 = .63, .68$). Finally, variance inflation factor (VIF) was examined. The VIF value was calculated as 1.17 for both independent variables. The acceptable limit of this value is specified as $VIF = < 10$ (Field, 2013).

Table 5. Regression Model Fit Measures

Model	R	R ²	ΔR ²	Overall Model Test			
				ΔF	df1	df2	p
1	0.576	0.332	0.329	101.3	1	204	< .001
2	0.617	0.381	0.375	62.4	2	203	< .001

The predictive power of online self-regulation skills and perceived multidimensional social support on the dependent variable was examined using the enter method. In the first stage, the predictive power of online self-regulation skills in the 1st model regarding the use of distance education environments was investigated. Accordingly, online self-regulation skills were a significant predictor of the attitude towards the use of distance education environments ($F(1, 204) = 101.3, p < .001$). As can be seen in Table 6, the contribution of online self-regulation skills to the model is significant ($\beta = .57, p < .001, 95\% CI = .46, .68$). This first model explains 32% of the attitude variance regarding the use of distance education environments. The second phase, the 2nd Model, was created by adding perceived multidimensional social support. Thus, online self-regulation skills ($\beta = .48, p < .001, 95\% CI = .36, .60$) and perceived multidimensional social support ($\beta = .24, p < .001, 95\% CI = .12, .35$) were found to be significant predictors of the attitude towards the use of distance education environments. With the second model, 37% of the attitude variance regarding the use of distance education environments is explained. Multidimensional perceived social support added to the second model contributed 5% to the total explained variance.

Data for Model 1 is presented in Table 6 below:

Table 6. Model 1 Coefficients - DEA

Predictor	Estimate - B	SE	95% Confidence Interval		t	p	Stand. Estimate - β	95% Confidence Interval	
			Lower	Upper				Lower	Upper
Intercept	19.116	6.0232	7.240	30.992	3.17	0.002			
OSR	0.708	0.0703	0.569	0.847	10.07	< .001	0.576	0.463	0.689

Data for Model 2 is presented in Table 7 below:

Table 7. Model 2 Coefficients - DEA

Predictor	Estimate - B	SE	95% Confidence Interval		t	p	Stand. Estimate - β	95% Confidence Interval	
			Lower	Upper				Lower	Upper
Intercept	11.489	6.1170	-0.572	23.550	1.88	0.062			
OSR	0.594	0.0736	0.449	0.739	8.08	< .001	0.484	0.366	0.602
PSS	0.299	0.0747	0.152	0.446	4.00	< .001	0.240	0.122	0.358

CONCLUSION and DISCUSSION

In this study, the relationships among the online self-regulation skills of Turkish language teaching undergraduate program students, their multidimensional perceived social support and their attitudes towards the use of

distance education environments during the pandemic process were investigated. In addition, these attitudes were examined according to gender and class level variables. The results of the research are as follows:

1. In the study, no significant difference was found between students' online self-regulation skills, their perceived multidimensional social support and their attitudes towards the use of distance education environments by the gender variable.

2. In the study, no significant difference was found between students' online self-regulation skills, their perceived multidimensional social support and their attitudes towards the use of distance education environments according to their grade levels.

3. Significant positive relationships were found among students' online self-regulation skills, their perceived multidimensional social support, and their attitudes towards the use of distance education environments during the pandemic process. Accordingly, the relationship among the scores obtained from the three measurement tools was revealed. In the study conducted by Williams, Wall, and Fish (2019), it was found that perceived social support from family, friends, and peers predicted academic self-regulation in adult graduate students. This study is also similar to the study mentioned in the context of the determined relationship.

4. Online self-regulation and multidimensional perceived social support were examined as predictors of the attitude towards the use of distance education environments during the pandemic process, which was considered as the dependent variable in the study. In the analysis made with the help of hierarchical regression, the independent variable of online self-regulation explained 32% of the total variance of attitude towards the use of distance education environments. In the analysis made with the help of hierarchical regression, the independent variable of online self-regulation explained 32% of the total variance of attitude towards the use of distance education environments. Online self-regulation and multidimensional perceived social support independent variables explained a total of 37% of the attitude variance regarding the use of distance education environments. Accordingly, it is possible to talk about the significant effect of both independent variables on the dependent variable. However, it can be said that the effect of online self-regulation skills is greater. Multidimensional perceived social support contributed 5% to this.

No study has been found in the literature that directly addresses this issue, but various studies that include the effects of self-regulation and social support in terms of education have been mentioned. In the study of Çetin and Ceyhan (2018), it was stated that self-regulation was an important negative predictor of academic procrastination in high school students. In the study of Üredi and Üredi (2005), it was found that self-regulation positively predicted mathematics achievement in secondary school students. In the study of Turan and Demirel (2010), it was seen that successful students in face-to-face medical school courses reflect more self-regulated learning skills at all stages of learning.

In the study conducted by Eom and Reiser (2000), it was determined that students who use high-level self-regulation skills better comprehend computer-based lessons. In the study conducted by Sun and Rueda (2012), it was found that self-regulation was significantly associated with all participation types (behavioral participation, emotional involvement, and cognitive involvement) in distance education included in the research, that is, students with higher levels of self-regulation had higher levels of participation (engagement) are indicated. On the other hand, in the study of Uzun, Ünal, and Yamaç (2013), although there is no significant relationship between self-regulation and success in online distance education, a positive significant relationship was found between self-regulation and distance education attitude.

In the study conducted by Dede et al. (2021), it was stated that the self-regulation skills of the students who always attend the distance education courses of the secondary school students during the COVID-19 process are higher than the students who do not attend the courses occasionally or not at all. In Alanoğlu's (2020) study, a positive significant relationship was found between perceived social support and attitude towards learning.

There are also the following studies in the literature: studies indicating the positive relationship between social support and academic achievement (DeBerard et al, 2004; Rosenfeld et al. 2000; Yıldırım, 2006); studies concluded that perceived family social support positively predicted academic achievement (Kapıkıran & Özgüngör, 2009; Yıldırım & Ergene, 2003); the study, written by Gençdoğan (2006), in which a negative significant relationship was determined between the perception of social support and test anxiety; the study concluded that perceived social support from friends and teachers negatively predicted test anxiety (Yıldırım, et al., 2008); The study revealing that self-esteem mediates the relationship between social support and academic achievement (Li, et al., 2018); the study concluded that social support positively predicted academic achievement in female (de la Iglesia, Stover & Liporace, 2014).

RECOMMENDATIONS

This research has several limitations. First of all, the research was carried out with a total of 206 students. For this reason, expanding the study group may be a positive factor in terms of generalization to the population. Despite the voluntary participation in the research, the fact that the participants did not respond sincerely to the statements in the measurement tool may constitute another limitation.

According to the results of the research, it can be suggested to include activities that can improve students' self-regulation skills in online distance education conducted during the pandemic period and to try to keep social support mechanisms active in order to ensure that students are least affected by this epidemic situation.

ETHICAL TEXT

In this study, journal writing rules, publication principles, research and publication ethics rules, journal ethics rules were followed. Responsibility for any violations that may arise regarding the study belongs to the author(s).

This study was found ethically appropriate by the Social and Human Sciences Research Ethics Committee of Tokat Gaziosmanpaşa University with the decision dated 19.10.2021 and numbered 21-18.

Authors Contribution Rate: The 1st author's contribution rate to the article is 50%. The second author's contribution rate to the article is 50%.

REFERENCES

- Alanoğlu, M. (2020). Relationships between teacher candidates' perceived social support levels and attitudes towards learning. *SDU International Journal of Educational Studies*, 7(2), 305- 319. Doi: <http://dx.doi.org/10.33710/sduijes.753571>
- Bekaroğlu, E. ve Yılmaz, T. (2020). COVID-19 ve psikolojik etkileri: Klinik psikoloji perspektifinden bir derleme. *Nesne*, 8(18), 573-584. <http://dx.doi.org/10.7816/nesne-08-18-14>
- Berkman, E. T. (2016). Self-regulation training. Kathleen D. Vohs & Roy F. Baumeister (Eds.) *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications*, 440-457.
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (2011). Self-regulation of action and affect. In K. D. Vohs & R. F. Baumeister (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory and applications* (2nd ed., pp. 3–21). Guilford Press.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2015). *Research methods, design, and analysis* (12th ed.). Pearson.
- CoHE. (13 Mart 2020). Koronavirüs (COVID-19) Bilgilendirme Notu [Coronavirus (COVID-19) Information Note]: 1. Available online: https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/coronavirus_bilgilendirme_1.aspx Accessed: 02.12.2021.
- Cohen, S., & Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological bulletin*, 98(2), 310.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative* (4th ed.). Pearson.
- Çetin, N., & Ceyhan, E. (2017). Lise öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının sürekli kaygı, akılcı olmayan inanç, öz düzenleme ve akademik başarı ile ilişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (32), 2, 1-20. <http://dx.doi.org/10.16986/HUJE.2017028261>
- de la Iglesia, G., Stover, J. B., & Liporace, M. F. (2014). Perceived social support and academic achievement in Argentinean college students. *Europe's journal of psychology*, 10(4), 637-649.
- DeBerard, M., Spielmans, G., & Julka, D. (2004). Predictors of academic achievement and retention among college freshmen: A longitudinal study. *College Student Journal*, 38, 66–80.
- Dede, N., Keskin, A., Öztürk, E., & Gülcan Keskin, M. (2021). COVID-19 süreci ile başlayan uzaktan eğitimde ortaokul öğrencilerinin öz düzenleme ve derse katılım ilişkisinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (39), 126-134.
- Eker, D., Arkar, H., & Yıldız, H. (2001). Çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeği'nin gözden geçirilmiş formunun faktör yapısı, geçerlik ve güvenilirliği. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 12(1), 17-25.

- Eom, Y., & Reiser, R. A. (2000). The effects of self regulation and instructional control on performance and motivation in computer-based instruction. *International Journal of Instructional Media*, 27(3), 247-261.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using SPSS*. Sage.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). McGraw-Hill.
- Gay, L. R., Mills, G. E., & Airasian, P. W. (2011). *Educational research: Competencies for analysis and application* (10th ed.). Pearson
- Gençdoğan, B. (2006). Lise öğrencilerinin sınav kaygısı ile boyuneğicilik düzeyleri ve sosyal destek algısı arasındaki ilişkiler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 153-164.
- George, D., & Mallery, M. (2003). *Using SPSS for Windows step by step: a simple guide and reference*. Allyn and Bacon.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educ. Rev.* 2020, 27. Available online: <https://medicine.hofstra.edu/pdf/faculty/facdev/facdev-article.pdf> Accessed: 02.12.2021.
- Kapikiran, Ş., & Özgüngör, S. (2009). Ergenlerin sosyal destek düzeylerinin akademik başarı ve güdülenme düzeyi ile ilişkileri. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 16(1), 21-30.
- Kilis, S., & Yildirim, Z. (2018). Online self-regulation questionnaire: Validity and reliability study of Turkish translation. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47(1), 233-245.
- Kocaman, F., & Ersoy, A. F. (2021). Pandemi sürecinde öğrencilerin uzaktan eğitime ilişkin yaşadığı stres ve kaygı durumları: Nitel bir çalışma. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 224-240.
- Kremer-Hayon, L., & Tillema, H. H. (1999). Self-regulated learning in the context of teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 15(5), 507-522.
- Lakey, B., & Cohen, S. (2000). Social support theory and measurement. In S. Cohen, L. G. Underwood, & B. H. Gottlieb (Eds.), *Social support measurement and intervention* (pp. 29–52). Oxford University Press.
- Li, J., Han, X., Wang, W., Sun, G., & Cheng, Z. (2018). How social support influences university students' academic achievement and emotional exhaustion: The mediating role of self-esteem. *Learning and individual differences*, 61, 120-126.
- MoNE. (12 Mart 2020). Bakan Selçuk, koronavirüs'e karşı eğitim alanında alınan tedbirleri açıkladı [Minister Selçuk announced the measures taken in the field of education against coronavirus]. Available online: <http://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-koronaviruse-karsi-egitim-alaninda-alinan-tedbirleri-acikladi/haber/20497/tr> Accessed: 02.12.2021.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of selfregulation: Theory, research and applications* (pp. 451–502). Academic Press
- Rosenfeld, L. B., Richman, J. M., & Bowen, G. L. (2000). Social support networks and school outcomes: The centrality of the teacher. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 17, 205–226. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1007535930286>

- Schunk, D. H. (2005). Self-Regulated Learning: The educational legacy of paul r. pintrich. *Educational Psychologist*, 40(2), 85-94. http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep4002_3
- Shumaker, S. A., & Brownell, A. (1984). Toward a theory of social support: Closing conceptual gaps. *Journal of social issues*, 40(4), 11-36.
- Sun, J. C. Y., & Rueda, R. (2012). Situational interest, computer self-efficacy and self-regulation: Their impact on student engagement in distance education. *British journal of educational technology*, 43(2), 191-204.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). Allyn and Bacon.
- Terzi, Ş. (2008). Üniversite öğrencilerinin psikolojik dayanıklılıkları ve algıladıkları sosyal destek arasındaki ilişki. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(29), 1-11.
- The jamovi project (2021). *jamovi*. (Version 1.8) [Computer Software]. Retrieved from <https://www.jamovi.org> Accessed: 02.12.2021.
- Thoits, P. A. (2010). Stress and health: Major findings and policy implications. *Journal of health and social behavior*, 51(1_suppl), S41-S53.
- Turan S., & Demirel O. (2010). The relationship between self-regulated learning skills and achievement: A case from hacettepe university medical school. *Hacettepe University Journal Of Education*, 38, 279-291.
- UNESCO. (2020a). School closures caused by Coronavirus (Covid-19). Available online: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse> Accessed: 02.12.2021.
- UNESCO. (2020b). Startling digital divides in distance learning emerge. Available online: <https://en.unesco.org/news/startling-digital-divides-distance-learning-emerge> Accessed: 02.12.2021.
- UNICEF. (2020). UNICEF and Microsoft launch global learning platform to help address COVID-19 education crisis. Available online: <https://www.unicef.org/press-releases/unicefand-microsoft-launch-global-learning-platform-help-address-covid-19-education> Accessed: 02.12.2021.
- Uzun, A. M., Unal, E., & Yamac, A. (2013). Service teachers' academic achievements in online distance education: the roles of online self-regulation and attitudes. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 14(2), 131-140.
- Üredi, I. ve Üredi, L. (2005). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin öz- düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının matematik başarısını yordama gücü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 250-260.
- WHO. (2020). Coronavirus disease (COVID-19) pandemic. Available online: <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019> Accessed: 02.12.2021.
- Williams, P., Wall, N. & Fish, W. (2019). Mid-career adult learners in an online doctoral program and the drivers of their academic self-regulation: The importance of social support and parent education level. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 20(1). <https://doi.org/10.7202/1057972ar>
- Yavuzalp, N., & Özdemir, Y. (2020). Öz-düzenlemeli çevrimiçi öğrenme ölçeğini Türkçe'ye uyarlama çalışması. *Yükseköğretim Dergisi*, 10(3), 269–278. <http://dx.doi.org/10.2399/yod.19.512415>

- Yıldırım, İ. (1997). Algılanan sosyal destek ölçeğinin geliştirilmesi, güvenirliği ve geçerliği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 81-87.
- Yıldız, E. P., Çengel, M., & Alkan, A. (2021). Pandemi sürecinde uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin tutum ölçeği. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17(33), 132-153.
- Yıldırım, İ., Genctanırım, D., Yalcin, İ., & Baydan, Y. (2008). Academic achievement, perfectionism and social support as predictors of test anxiety. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(34), 287-296.
- Yıldırım, İ. (2006). Akademik başarının yordayıcısı olarak gündelik sıkıntılar ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(30), 258-267.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, 41(2), 64-70.
- Zimmerman, B. J. & Tsikalas, K. E. (2005). Can computer-based learning environments (cbles) be used as self-regulatory tools to enhance learning? *Educational Psychologist*. 40(4), 267–271.
- Zimmerman, B.J. (1986). Development of self-regulated learning: Which are the key sub-processes? *Contemporary Educational Psychology*, 16, 307-313.
- Zimmerman, B.J. (2000). Attainment of self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). Academic Press.

TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ ÖĞRENCİLERİNDE UZAKTAN EĞİTİM ORTAMLARININ KULLANIMINA İLİŞKİN TUTUMUN YORDAYICILARI OLARAK ÇEVİRİM İÇİ ÖZ DÜZENLEME VE ÇOK BOYUTLU ALGILANAN SOSYAL DESTEK

Öz

Öz düzenleme öğrencilerin zihinsel becerileri aracılığıyla akademik becerilerini yönetebilmesidir. Öz düzenleme bir yetenek veya performans olmaktan çok bir öz yönelim ve öz yönetim sürecidir. Sosyal destek, bireyin doğrudan iyi olma halini ve ruh halini etkileyerek onların olumsuz ya da stresli yaşam deneyimlerinin etkilerini hafifletmeye yardımcı olmaktadır. Sosyal destek algısı yaşanan salgın hastalık sürecinin etkilerinin azaltılmasında etkili bir durumdur. Bu bağlamda çevrim içi öz düzenleme becerileri ve çok boyutlu algılanan sosyal desteğin, pandemi sürecinde uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin tutumu ne düzeyde yordadığını tespit etmek ve kavramların ilişkisini ortaya koymak önemli olabilir. Bu araştırmada üniversite Türkçe öğretmenliği öğrencilerinin çevrim içi öz düzenleme becerileri, çok boyutlu algıladıkları sosyal destekleri ve pandemi sürecinde uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin tutumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışma, nicel araştırma desenlerinden biri olan ilişkisel araştırma deseni ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın verileri kartopu örnekleme tekniği ile seçilmiş ve araştırmaya 206 Türkçe öğretmenliği öğrencisi katılmıştır. Araştırmada veri toplama araçları olarak “Türkçe Çevrimiçi Öz Düzenleme Ölçeği”, “Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği”, “Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim Ortamlarının Kullanımına İlişkin Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Yaşanan salgın süreci göz önünde tutularak verilerin Google Forms ile toplanması uygun görülmüştür. Analizler, jamovi bilgisayar programları kullanılarak yapılmıştır. Türkçe öğretmenliği öğrencilerinin çevrim içi öz düzenleme becerileri, çok boyutlu algıladıkları sosyal destek, uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin tutumları cinsiyet ve sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Öğrencilerin, çevrim içi öz düzenleme becerileri, çok boyutlu algıladıkları sosyal destek, uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin tutumları arasında anlamlı pozitif ilişkiler tespit edilmiştir. Çevrim içi öz düzenleme becerileri ve çok boyutlu algılanan sosyal destek, uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin tutumun anlamlı yordayıcıları olarak toplam varyansın %37’si açıklanmaktadır.

Anahtar kelimeler: Türkçe öğretmenliği, öz düzenleme, sosyal destek, uzaktan eğitim, tutum.

GİRİŞ

Literatüre Albert Bandura tarafından eklenen öz düzenleme kavramı, öğrenme stratejilerinden biri olarak ele alınmıştır (Yavuzalp & Özdemir, 2020). Öz düzenleme, “öğrenciler arasındaki başarı farklılıklarını açıklamaya yardımcı olan bir mekanizma” (Schunk, 2005) ve başarıyı artırmanın bir yolu olarak görülmektedir. Böylelikle öz düzenlemenin eğitim alanında öneminin artması ile konuyla ilgili çalışmaların da arttığı söylenebilir. Bu şekilde öz düzenleme konusunu inceleyen araştırmacılar çeşitli tanımlarda bulunmuştur. Zimmerman (2000) öz düzenlemenin, “öğrenenlerin hedeflere ulaşmaya yönelik kendi ürettiği düşünce, duygu ve davranışları ifade ettiğini” belirtmiştir. Berkman (2016) öz düzenlemeyi, “kişinin davranışını, andan güne, gündün güne, genellikle bir hedefe veya hedefler dizisine doğru ilerlemeyi teşvik edecek şekilde rehberlik etme süreci” olarak aktarmıştır. Pintrich (2000) öz düzenlemenin, “kendi öğrenmeniz için doğru öğrenme stratejilerini seçmeye, bu stratejileri gerektiği gibi ayarlamaya ve tüm öğrenme sürecini motive etmeye odaklandığını” belirtmiştir. Öz düzenleme ayrıca, “kişinin eylemlerini, düşüncelerini ve duygularını bir hedefe yönelik olarak kasıtlı olarak yönlendirme süreci” (Carver & Scheier, 2011) olarak da tanımlanmaktadır.

Öz düzenlemeli öğrenme, bir dizi eylemden oluşur; bunlardan ilki hedef belirleme, sonraki aşama hedefin gerçekleştirilmesi için uygun stratejilerin planlanması ve seçilmesi; sonuncusu da performans değerlendirmesidir ve öz farkındalık, öz izleme ve öz değerlendirme tüm aşamalarda kritik niteliklerdir (Kremer-Hayon & Tillema, 1999). Zimmerman’a (2002) göre, daha ayrıntılı bahsedecek olursak, öz düzenlemeli öğrenme üç aşamadan oluşur ve bu süreç bir daire şeklinde tekrarlanır. İlk aşama öngörü aşamasıdır. Bu aşamada ‘hedef belirleme, stratejik plan yapma’ gibi görevlerin analizi yapılır. Aynı zamanda, ‘öz yeterlilik, sonuç beklentisi, iç ilgi/değer, öğrenme hedefi yönelimi’ gibi kişisel motivasyona dair inançlar oluşturulur. İkinci aşama performans aşamasıdır. Bu aşamada ‘imgeleme, öz eğitim, zaman yönetimi, görev stratejileri’ gibi öz kontrole ve ‘öz kayıt, üst bilişsel izleme’ gibi öz gözleme dair bileşenler yer alır. Üçüncü aşama ise öz yansıtma aşamasıdır. Bu aşamada ‘öz değerlendirme, nedensel yükleme’ gibi öz yargılamaya ve ‘öz tatmin, etkilenim, uyarlanabilirlik, savunulabilirlik’ gibi öz tepkiye ait bileşenler yer alır. Öz düzenleme “öğrencilerin zihinsel yeteneklerini akademik becerilere dönüştürdükleri öz yönelim sürecidir” (Zimmerman, 2002: 64). Bu süreçte öğrenciler üst bilişsel, güdüsel ve davranışsal açıdan kendi öğrenme süreçlerinde aktif katılımcı olabilirlerse öz düzenleyici olarak tanımlanabilirler (Zimmerman, 1986).

2020 yılı itibarıyla dünya çapında bir salgına dönüşen COVID-19 hastalığı (WHO, 2020) sonucunda pek çok alanda olduğu gibi eğitim alanında da bazı değişiklikler yaşanmıştır. 2020 yılının bahar aylarında eğitim kurumlarında yüz yüze eğitime ara verilmiştir. Dünya genelinde yaklaşık 1,5 milyar öğrencinin eğitimi kesintiye uğramıştır (UNESCO, 2020a; UNICEF, 2020). Türkiye’de de yaklaşık 25 milyon öğrenci bu durumdan etkilenmiştir (UNESCO, 2020b). Türkiye Cumhuriyeti’nde COVID 19 ile ilgili eğitim alanında önlemler 2020 Mart ayında alınmaya başlanmıştır (MEB, 2020; YÖK, 2020). Bu önlemler ile üniversiteler 2020-2021 eğitim-öğretim yılını da “kriz koşulları nedeniyle öğretim sunumunun alternatif bir sunum moduna geçici olarak kayması” olarak açıklanan acil uzaktan eğitim (Hodges, vd., 2020, s. 6) ile tamamlamak durumunda kalmıştır. Böylelikle üniversiteler tarafından belirlenen

uzaktan eğitim sistemleri ile çevrim içi olarak öğretime devam edilmiştir. Çevrim içi derslerde bireylerin başarılı olmak için öz düzenleme becerisine de sahip olması gerekir. Bu konuda öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin yüksek olmasının, ders başarılarında olumlu etkisi olabileceği belirtilmektedir (Yavuzalp & Özdemir, 2020). Zimmerman ve Tsikalas (2005) da bilgisayar destekli öğrenme ortamlarının öğrencilerin öz düzenleme stratejileri kazanmalarında önemli olduğunu belirtmektedir. Buna göre, öz düzenleme becerilerinin uzaktan eğitim sürecinde etkili olarak kullanılabilir ve sürece katkı sağlayabilecek beceriler olduğu söylenebilir.

COVID-19 küresel salgını stresli bir olay olarak hayatımıza girmiştir. Öğrencilerin çevrim içi eğitime başlaması ile sosyal hayatları etkilenmiş, daha izole bir döneme girilmiştir. Bu dönemde insan sağlığına sadece biyolojik müdahalelerin tek başına yeterli olamayacağı anlaşılmıştır (Bekaroğlu & Yılmaz, 2020). Salgın döneminde stres ve kaygı gibi insan sağlığını olumsuz etkileyen psikolojik durumlara karşı “bir direnç kaynağı olarak çalışan psikolojik dayanıklılık ile algılanan sosyal destek arasında anlamlı pozitif ilişki bulunmaktadır” (Terzi, 2008). Yani sosyal çevre ile kurulan ilişkinin kişilik üzerinde etkisi olduğu söylenebilir. Böylelikle dile getirilebilecek, kişi üzerindeki etkenlerden biri de algılanan sosyal destek olabilir. Sosyal destek kavramı “bireyin çevresinden elde ettiği sosyal ve psikolojik destek” (Yıldırım, 1997: 81); “sağlayıcı veya alıcı tarafından alıcının refahını arttırmaya yönelik olarak algılanan en az iki kişi arasındaki kaynak alışverişi” (Shumaker & Brownell, 1984) olarak tanımlanmaktadır. Cohen ve Wills (1985) sosyal desteğin etkili olduğu durumlar ile ilgili koruma ve ana etki adlı iki model sunarak bu iki modelin de kavramsallaştırılmasında doğruluk olduğunu, bunların farklı süreci temsil ettiğini belirtmektedir. “Sosyal destek aile üyeleri, arkadaşlar veya iş arkadaşları gibi önemli kişilerden gelen duygusal, bilgilendirici veya pratik yardım anlamına gelir; destek aslında başkalarından alınabilir veya ihtiyaç duyulduğunda mevcut olarak algılanabilir” (Thoits, 2010: 546). Lakey ve Cohen’e göre (2000), sosyal desteğin alınan ve algılanan olmak üzere iki boyutu bulunmaktadır. Sosyal destek, iyi olma halini ve ruh halini doğrudan etkileyerek kişilerin stresli yaşam deneyimlerinin olumsuz etkilerini hafifletmeye yardımcı olur (Cohen & Wills, 1985). Bu çalışmada olduğu gibi sosyal desteğin eğitim açısından incelendiği çalışmalar bulunmaktadır (DeBerard vd., 2004; de la Iglesia, Stover & Liporace, 2014; Gençdoğan, 2006; Kapıkıran & Özgüngör, 2009; Li, vd., 2018; Rosenfeld vd. 2000; Yıldırım, 2006; Yıldırım, vd., 2008; Yıldırım & Ergene, 2003). Kocaman ve Ersoy (2021) tarafından yürütülen çalışmada da salgın dönemindeki uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin ihtiyaç duydukları sosyal desteği aile ve arkadaşlarından aldıkları ve bu sayede salgın sürecindeki olumsuzluklardan daha az etkilendikleri belirtilmektedir.

Araştırmanın amacı ve araştırma soruları

Bu çalışmada Türkçe eğitimi bölümü öğrencilerinin çevrim içi öz düzenleme becerileri, çok boyutlu algıladıkları sosyal destekleri ve pandemi sürecinde uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin tutumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Literatür incelemesinde görüldüğü üzere uzaktan eğitim ile öz düzenleme becerileri birbiri ile ilgili görülmektedir. Algılanan sosyal destek de yaşanan salgın hastalık sürecinin etkilerinin azaltılmasında etkili bir durumdur. Bu çalışma; çevrim içi öz düzenleme becerileri ve çok boyutlu algılanan sosyal desteğin, pandemi sürecinde uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin tutumu ne düzeyde yordadığını

incelemesi ve bağlantılı olabileceği düşünülen kavramların ilişkisini göstermesi bakımından önemli görülmektedir. Bu bağlamda cevabı aranacak sorular şunlardır:

1. Türkçe eğitimi bölümü öğrencilerinin çevrim içi öz düzenleme becerileri, çok boyutlu algıladıkları sosyal destekleri ve pandemi sürecinde uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin tutumları arasında cinsiyete göre anlamlı bir fark var mıdır?
2. Türkçe eğitimi bölümü öğrencilerinin çevrim içi öz düzenleme becerileri, çok boyutlu algıladıkları sosyal destekleri ve pandemi sürecinde uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin tutumları arasında sınıf seviyesine göre anlamlı bir fark var mıdır?

Türkçe eğitimi bölümü öğrencilerinin çevrim içi öz düzenleme becerileri ile çok boyutlu sosyal destek algıları, uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin tutumlarını yordamakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın modeli

Araştırma sürecinin doğasına ve araştırmada ele alınan problemlere göre araştırmacının seçebileceği iki yol (nitel ve nicel) vardır (Creswell, 2012). Bu çalışmada, nicel araştırma yönteminin ilişkisel araştırma deseni (Christensen, Johnson & Turner, 2015: 60) kullanılmıştır. Creswell (2012: 21) ilişkisel çalışmalarını “araştırmacıların korelasyonel istatistiksel analizlerini kullanarak iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişki derecesini ölçtüğü nicel araştırmadaki prosedürler” olarak tanımlamaktadır. Christensen, Johnson ve Turner’a (2015: 61) göre “korelasyonel çalışma, iki değişkeni ölçmek ve ardından bunlar arasında var olan ilişkinin derecesini belirlemekten oluşur”. Fraenkel, Wallen ve Hyun, (2012: 331) “ilişkisel araştırmada, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkiler, onları etkilemeye çalışmadan incelenir” demektedir. Bu analiz ile iki veya daha çok değişkenin arasındaki ilişkiyi veya birinin diğerini tahmin edip edemeyeceğini belirten sayısal değerler ortaya çıkar.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları üniversitelerdeki Türkçe öğretmenliği öğrencilerinden oluşmaktadır. Katılımcılara, Kartopu örnekleme tekniği ile ulaşılmıştır. “Kartopu örnekleme tekniğinde çalışma konusu ile ilgili birkaç referans kişi seçilir ve bu kişiler üzerinden diğer kişilere ulaşılır” (Gay, Mills ve Airasian, 2011: 143). Bu çalışmada bazı öğrencilere ulaşılmış, çalışmaya katılmaları istenmiştir. Veri toplama aracının diğer Türkçe öğretmeni adaylarına gönderilmesi sağlanmıştır. Kartopu tekniğiyle Türkiye’nin çeşitli illerinden 206 Türkçe öğretmenliği öğrencisine ulaşılmış ve veriler toplanmıştır.

Veri toplama araçları

Türkçe Çevrimiçi Öz Düzenleme Ölçeği: Ölçek, Kilis ve Yıldırım (2018) tarafından e-öğrenme ortamlarında öğrencilerin öz düzenleme becerilerini ölçmek için Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçekte 6 alt boyut ve 24 madde

bulunmaktadır. 5'li likert tipte hazırlanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizine göre uyum indekslerinin kabul edilebilir seviyede olduğu raporlanmıştır. Ölçeğin güvenirlik analizi için yapılan iç tutarlılık katsayılarını gösteren Cronbach alfa katsayısı .95 olarak belirtilmiştir. Bu araştırmada ise Cronbach's alfa değeri .91, McDonald's ω değeri .91 olarak tespit edilmiştir.

Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği: Eker, Arkar ve Yıldız'ın (2001) Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği'nin gözden geçirilmiş formunun psikometrik özelliklerini incelediği çalışmasında ele alınmıştır. 12 maddeden oluşan ölçek, aile, arkadaş, özel bir insan olmak üzere 3 faktörlü bir yapıdadır. Ölçek, 7'li likert tiptedir. Ölçeğin güvenirlik analizi için yapılan iç tutarlılık katsayılarını gösteren Cronbach alfa katsayısı çalışmada kullanılan 3 tür örnekleme .80 ile .95 arasında değişen değerlerde tespit edilmiştir. Bu araştırmada ise Cronbach's alfa değeri .87, McDonald's ω değeri .87 olarak tespit edilmiştir.

Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim Ortamlarının Kullanımına İlişkin Tutum Ölçeği: Ölçek, Yıldız, Çengel ve Alkan (2021) tarafından geliştirilmiştir. 24 maddeden oluşan 4 boyutlu bir yapıya sahip olan ölçek 5'li likert tipinde hazırlanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizine göre uyum indekslerinin kabul edilebilir seviyede olduğu raporlanmıştır. Ölçeğin güvenirlik analizi için yapılan iç tutarlılık katsayılarını gösteren Cronbach alfa katsayısı .93 olarak belirtilmiştir. Bu araştırmada ise Cronbach's alfa değeri .93, McDonald's ω değeri .94 olarak tespit edilmiştir.

Verilerin toplanması ve analizi

Yaşanan salgın süreci göz önünde tutularak veriler çevrim içi (Google Forms) olarak toplanmıştır. Analizler, jamovi v1.8.2 (The jamovi project, 2021) bilgisayar programları kullanılarak yapılmıştır. Bu program dâhilinde verilerin normal dağılımlarına göre istatistiksel teknikler kullanılmıştır. George ve Mallery'e (2003) göre "dağılımın normal olduğunu varsaymak için -2 ile +2 arasındaki", Tabachnick ve Fidell'e (2007) göre ise "-1.5 ile +1.5 arasındaki çarpıklık ve basıklık katsayıları" yeterli kabul edilmektedir. Bahsedilen değerler bulgular kısmındaki betimleyici istatistiklerde sunulmuştur. Veriler, tek yönlü ANOVA ve Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı, bağımsız gruplar t-testi, regresyon analizi kullanılarak çözümlenmiştir. Veriler, 0.05 anlamlılık değerine göre değerlendirilmiştir. Ayrıca korelasyon ve hiyerarşik regresyon hesaplanmasında bootstrap uygulanmıştır.

Yayın etiği

Bu çalışma, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu tarafından 19.10.2021 tarih ve 21-18 sayılı karar ile etik açıdan uygun bulunmuştur.

BULGULAR**Cinsiyet değişkenine göre bulguların incelenmesi****Tablo 1.** Betimsel Veriler

	OSR	PSS	DEA
N	206	206	206
Kayıp veri	0	0	0
Aritmetik ortalama	84.2	57.5	78.7
Medyan	84.0	57.0	79.0
Standart sapma	15.9	15.6	19.5
En düşük	42.0	12.0	33.0
En yüksek	120	84.0	119
Çarpıklık	-0.197	-0.292	-0.127
Çarpıklığın standart hatası	0.169	0.169	0.169
Basıklık	-0.0880	-0.307	-0.512
Basıklığın standart hatası	0.337	0.337	0.337
Shapiro-Wilk W	0.991	0.979	0.987
Shapiro-Wilk p	0.265	0.004	0.061

Not: OSR: Çevrimiçi Öz Düzenleme, PSS: Algılanan Sosyal Destek, DEA: Uzaktan Eğitim Tutumu

Tablo 1’de ölçeklerden alınan puanların betimleyici istatistik bilgileri sunulmuştur. Buna göre Türkçe öğretilenliği öğrencilerinin Türkçe çevrimiçi öz düzenleme ölçeği ortalama puanları 84.2; çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeği ortalama puanları 57.5; pandemi sürecinde uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin tutum ölçeği ortalama puanları 78.7 olarak tespit edilmiştir. Ayrıca ölçme araçlarından alınan puanların çarpıklık ve basıklık katsayı değerlerinin -1.5, +1.5 arasında olduğu da görölmektedir.

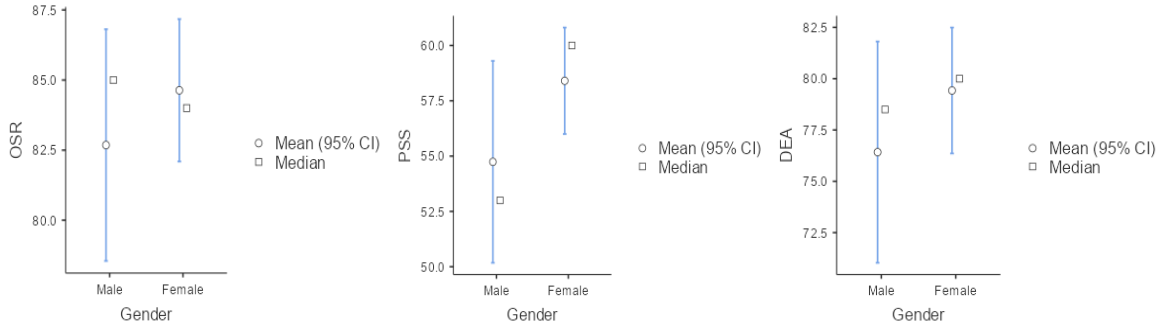
Tablo 2. Bağımsız Örneklem için T-Testi

		İstatistik	df	p	Ortalama farkı	Standart sapma farkı	95% güven aralığı	
							Düşük	Yüksek
OSR	Student's t	-0.757	204	0.450	-1.95	2.58	-7.05	3.14
PSS	Student's t	-1.444	204	0.150	-3.66	2.54	-8.67	1.34
DEA	Student's t	-0.947	204	0.345	-3.00	3.17	-9.26	3.25

Not: OSR: Çevrimiçi Öz Düzenleme, PSS: Algılanan Sosyal Destek, DEA: Uzaktan Eğitim Tutumu

Türkçe öğretilenliği öğrencilerinin çevrim içi öz düzenleme becerileri, algıladıkları çok boyutlu sosyal destek, uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin tutumları cinsiyet değişkenine göre incelenmesi Tablo 2’de verilmiştir. Tablo incelendiğinde öğrencilerin çevrim içi öz düzenleme becerilerinin, algıladıkları çok boyutlu sosyal desteklerinin, uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin tutumlarının cinsiyete göre farklılık

göstermediği görülmektedir ($t_{(204)} = -.757, p > .05$; $t_{(204)} = -1.444, p > .05$; $t_{(204)} = -.947, p > .05$). Bununla birlikte aşağıdaki Şekil 1 incelendiğinde kız öğrencilerin ortalama puanlarının az miktarda daha yüksek olduğu görülmektedir.



Şekil 1. Ölçeklerden Alınan Puanların Cinsiyete Göre Dağılımı

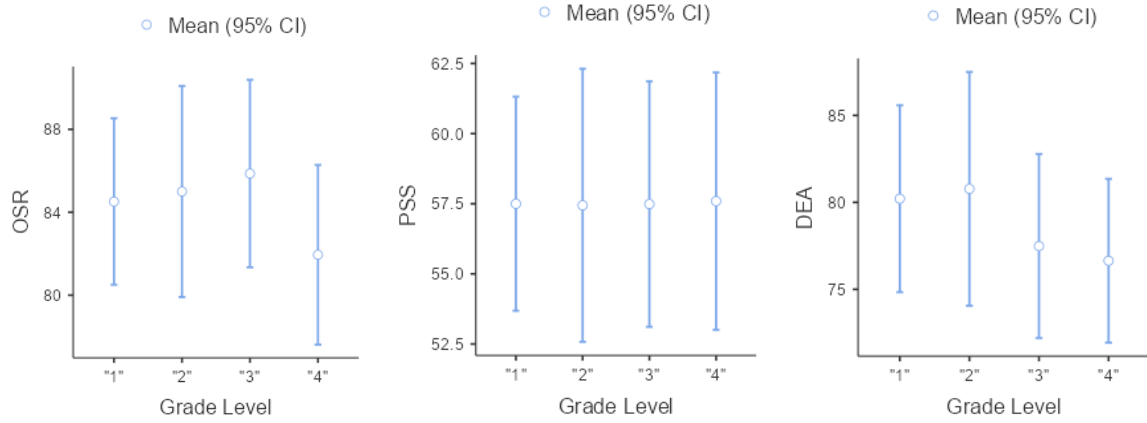
Sınıf değişkenine göre bulguların incelenmesi

Tablo 3. Tek Yönlü ANOVA (Fisher's)

	F	df1	df2	p
OSR	0.595	3	202	0.619
PSS	7.85e-4	3	202	1.000
DEA	0.540	3	202	0.655

Not: OSR: Çevrimiçi Öz Düzenleme, PSS: Algılanan Sosyal Destek, DEA: Uzaktan Eğitim Tutumu

Türkçe öğretmenliği öğrencilerinin çevrim içi öz düzenleme becerileri, algıladıkları çok boyutlu sosyal destek, uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin tutumları sınıf düzeyi değişkenine göre ele alınmıştır. Bu doğrultuda yararlanılan tek yönlü varyans analizine ilişkin veriler Tablo 3'te sunulmuştur. Bu bulgulardan hareketle öğrencilerin çevrim içi öz düzenleme becerilerinin, algıladıkları çok boyutlu sosyal desteklerinin, uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin tutumlarının cinsiyete göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($F_{(3,202)} = .595, p > .05$; $F_{(3,202)} = 7.85e - 4, p > .05$; $F_{(3,202)} = .540, p > .05$). Ayrıca öğrencilerin çevrim içi öz düzenleme becerilerinin, algıladıkları çok boyutlu sosyal desteklerinin, uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin tutumlarının ortalama puanları aşağıdaki Şekil 2'de verilmiştir.



Şekil 2. Ölçeklerden Alınan Puanların Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

Ölçekler arasındaki korelasyonun incelenmesi

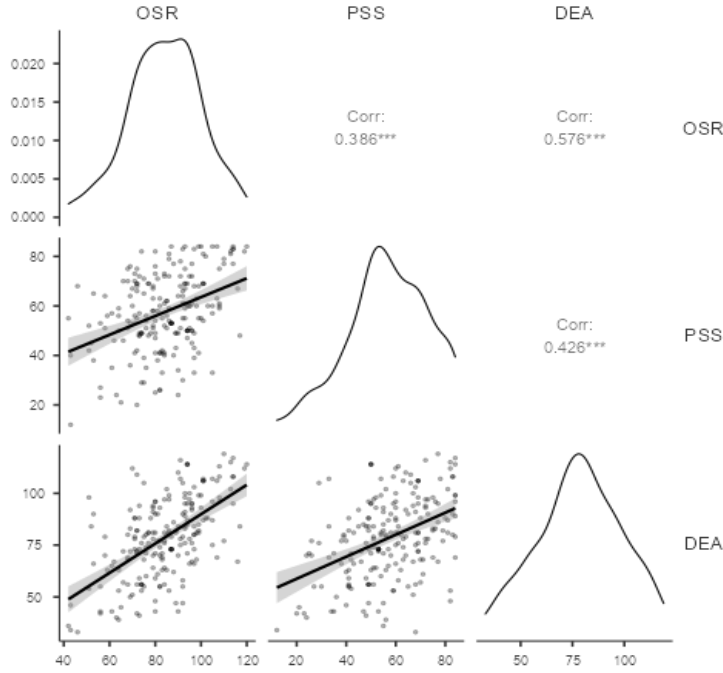
Tablo 4. Korolasyon Matrisi

		OSR		PSS		DEA
OSR	Pearson's r	—				
	p-değeri	—				
	95% CI yüksek	—				
	95% CI düşük	—				
	N	—				
PSS	Pearson's r	0.386	***	—		
	p-değeri	< .001		—		
	95% CI yüksek	0.496		—		
	95% CI düşük	0.263		—		
	N	206		—		
DEA	Pearson's r	0.576	***	0.426	***	—
	p-değeri	< .001		< .001		—
	95% CI yüksek	0.661		0.532		—
	95% CI düşük	0.477		0.307		—
	N	206		206		—

Not: * p < .05, ** p < .01, *** p < .001, OSR: çevrimiçi öz düzenleme, PSS: algılanan sosyal destek, DEA: uzaktan eğitim tutumu.

Tablo 4'te Türkçe öğretmenliği öğrencilerinin çevrim içi öz düzenleme becerilerinin, algıladıkları çok boyutlu sosyal desteklerinin, uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin tutumlarının arasındaki ilişki incelenmiştir. Buna göre öğrencilerin çevrim içi öz düzenleme becerileri ile algılanan sosyal destekleri arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki ($r = .38, p < .001; 95\% CI = .26, .49$); çevrim içi öz düzenleme becerileri ile uzaktan eğitim

ortamlarının kullanımına ilişkin tutumlarının arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki ($r = .57, p < .001$; 95% $CI = .47, .66$); algılanan sosyal destekleri ile uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin tutumlarının arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki ($r = .42, p < .001$; 95% $CI = .30, .53$) olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca aşağıdaki Şekil 3'te bu ilişkilerin görseli sunulmuştur.



Şekil 3. Korelasyona İlişkin Serpilme Diyagramı

Türkçe öğretmenliği öğrencilerinin çevrim içi öz düzenleme becerilerinin ve algıladıkları çok boyutlu sosyal desteklerinin uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin tutumlarını ne düzeyde yordadığını tespit etmek amacıyla hiyerarşik regresyon yapılmıştır. Regresyon analizi yapılabilmesi için gerekli olan çeşitli varsayımlar incelenmiştir. Oto korelasyon durumu Durbin-Watson değeri ile incelenmiştir. Buna göre Durbin-Watson değerinin (1.85) kabul edilebilir sınırlar olan 1.5-2.5 (Field, 2013) içerisinde olduğu tespit edilmiştir. Değişkenler tarafından açıklanamayan varyans oranına vurgu yapan tolerans değeri ($1-R^2$) kabul edilebilir sınır olan $1-R^2 = > .20$ değerinden (Field, 2013) büyük çıkmıştır ($1-R^2 = .63, .68$). Son olarak varyans büyütme faktörü (VIF) incelenmiştir. VIF değeri iki bağımsız değişken için de 1.17 olarak hesaplanmıştır. Bu değer kabul edilebilir sınırı ise $VIF = < 10$ olarak belirtilmiştir (Field, 2013).

Tablo 5. Regresyon Modeli Uyum Ölçüleri

Model	R	R ²	ΔR^2	Overall Model Test			
				ΔF	df1	df2	p
1	0.576	0.332	0.329	101.3	1	204	< .001

Tablo 5. Regresyon Modeli Uyum Ölçüleri

Model	R	R ²	ΔR^2	Overall Model Test			
				ΔF	df1	df2	p
2	0.617	0.381	0.375	62.4	2	203	< .001

Bağımsız değişken olan çevrim içi öz düzenleme becerileri ve algılanan çok boyutlu sosyal desteğin bağımlı değişkeni yordama gücü enter motodu ile incelenmiştir. İlk aşamadaki 1. modelde çevrim içi öz düzenleme becerilerinin uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin tutumu yordama gücü araştırılmıştır. Buna göre çevrim içi öz düzenleme becerileri uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin tutumun anlamlı bir yordayıcısı olmuştur ($F_{(1, 204)} = 101.3, p < .001$). Tablo 6’da görüleceği üzere çevrim içi öz düzenleme becerilerinin modele katkısı anlamlıdır ($\beta = .57, p < .001, \%95 \text{ CI} = .46, .68$). Bu ilk model uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin tutum varyansının %32’sini açıklamaktadır. İkinci aşama yani 2. Model, algılanan çok boyutlu sosyal desteğin eklenmesi ile oluşturulmuştur. Böylelikle çevrim içi öz düzenleme becerileri ($\beta = .48, p < .001, \%95 \text{ CI} = .36, .60$) ve algılanan çok boyutlu sosyal desteğin ($\beta = .24, p < .001, \%95 \text{ CI} = .12, .35$) uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin tutumun anlamlı yordayıcıları olduğu tespit edilmiştir. İkinci model ile ise uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin tutum varyansının %37’si açıklanmaktadır. İkinci modele eklenen çok boyutlu algılanan sosyal desteğin toplam açıklanan varyansa katkısı %5 olmuştur.

Model 1’e ilişkin bilgiler aşağıdaki Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Model 1’e Dair Katsayılar –Uzaktan Eğitim Ortamlarının Kullanımına İlişkin Tutum

Yordama	Tahmini ölçüm- B	SE	95% Güven aralığı		t	p	Standart tahmini ölçüm-- β	95% Güven aralığı	
			Düşük	Yüksek				Düşük	Yüksek
İsabet değeri	19.116	6.0232	7.240	30.992	3.17	0.002			
OSR	0.708	0.0703	0.569	0.847	10.07	< .001	0.576	0.463	0.689

Not: OSR: Çevrimiçi öz düzenleme

Model 2’ye ilişkin bilgiler aşağıdaki Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Model 2’ye Dair Katsayılar - Uzaktan Eğitim Ortamlarının Kullanımına İlişkin Tutum

Yordama	Tahmini ölçüm- B	SE	95% Güven aralığı			SE	Düşük	95% Güven aralığı		
			Düşük	Yordama	Tahmini ölçüm- B			Yordama	Tahmini ölçüm- B	
İsabet değeri	11.489	6.1170	-0.572	23.550	1.88	0.062				

Tablo 7. Model 2'ye Dair Katsayılar - Uzaktan Eğitim Ortamlarının Kullanımına İlişkin Tutum

Yordama	Tahmini ölçüm- B	SE	95% Güven aralığı				95% Güven aralığı			
			Düşük	Yordama	Tahmini ölçüm- B	SE	Düşük	Yordama	Tahmini ölçüm- B	SE
OSR	0.594	0.0736	0.449	0.739	8.08	< .001	0.484	0.366	0.602	
PSS	0.299	0.0747	0.152	0.446	4.00	< .001	0.240	0.122	0.358	

Not: OSR: Çevrimiçi Öz Düzenleme, PSS: Algılanan Sosyal Destek.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmada Türkçe öğretmenliği lisans programı öğrencilerinin çevrim içi öz düzenleme becerileri, çok boyutlu algıladıkları sosyal destekleri ve pandemi sürecinde uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin tutumları arasındaki ilişkiler araştırılmıştır. Ayrıca bunlar cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre incelenmiştir. Araştırmanın sonuçları şöyledir:

1. Araştırmada öğrencilerin çevrim içi öz düzenleme becerileri, algıladıkları çok boyutlu sosyal destekleri ve uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin tutumları arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

2. Araştırmada öğrencilerin çevrim içi öz düzenleme becerileri, algıladıkları çok boyutlu sosyal destekleri ve uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin tutumları arasında sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

3. Öğrencilerin çevrim içi öz düzenleme becerileri, algıladıkları çok boyutlu sosyal destekleri ve uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin tutumları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Buna göre üç ölçme aracından elde edilen puanların ilişkisi ortaya konulmuştur. Williams, Wall ve Fish (2019) tarafından yürütülen çalışmada aile, arkadaşlar ve akranlardan alınan sosyal desteğin, lisansüstü öğrencilerin akademik öz düzenleme becerilerini yordadığı tespit edilmiştir. Bu araştırma da tespit edilen ilişki bağlamında belirtilen çalışmayla benzerlik göstermektedir.

4. Araştırmanın bağımlı değişkeni olan 'pandemi sürecinde uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin tutumun' yordayıcıları olarak çevrim içi öz düzenleme ve algılanan çok boyutlu sosyal destek incelenmiştir. Hiyerarşik regresyon yardımı ile yapılan incelemede, çevrim içi öz düzenleme bağımsız değişkeni uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin tutum varyansının toplam %32'sini; çevrim içi öz düzenleme ve çok boyutlu algılanan sosyal destek bağımsız değişkenleri uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin tutum varyansının toplam %37'sini açıklamıştır. Buna göre iki bağımsız değişkenin de bağımlı değişkene anlamlı etkisinden

bahsetmek mümkündür. Ancak çevrim içi öz düzenleme becerilerinin etkisinin daha fazla olduğu söylenebilir. Yine de çok boyutlu algılanan sosyal destek de tek başına %5'lik bir katkı sağlamıştır. Literatürde konu ile ilgili doğrudan çalışmaya rastlanmamıştır. Fakat öz düzenleme ve sosyal desteğin eğitim açısından etkilerine yer verildiği çeşitli çalışmalara değinilmiştir. Örneğin Çetin ve Ceyhan'ın (2018) çalışmasında lise öğrencilerinde öz düzenlemenin akademik ertelemenin negatif yönlü önemli yordayıcısı olduğu belirtilmiştir. Üredi ve Üredi'nin (2005) çalışmasında ortaokul öğrencilerinde öz düzenlemenin matematik başarısını olumlu olarak yordadığı bulunmuştur. Turan ve Demirel'in (2010) çalışmasında yüz yüze tıp derslerinde başarılı öğrencilerin öğrenmenin tüm aşamalarında daha fazla öz düzenlemeli öğrenme becerileri yansıttığı görülmüştür. Eom ve Reiser (2000) tarafından yürütülen çalışmada yüksek düzeyde öz düzenleme becerilerini kullanan öğrencilerin bilgisayar tabanlı dersleri daha iyi kavradıkları tespit edilmiştir. Sun ve Rueda (2012) tarafından yapılan çalışmada öz düzenlemenin, araştırmaya dahil edilen uzaktan eğitimdeki tüm katılım türleri (davranışsal katılım, duygusal katılım ve bilişsel katılım) ile önemli ölçüde ilişkili olduğu yani daha yüksek düzeyde öz düzenlemeye sahip öğrencilerin, daha yüksek düzeyde katılım gösterdikleri belirtilmiştir. Buna karşılık Uzun, Ünal ve Yamaç'ın (2013) çalışmasında çevrim içi uzaktan eğitimde öz düzenleme ve başarı arasında anlamlı ilişki bulunmamakla birlikte öz düzenleme ve uzaktan eğitim tutumu arasında pozitif anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Dede vd. (2021) tarafından yürütülen çalışmada COVID-19 sürecinde ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitim derslerine her zaman katılan öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin derslere ara sıra veya hiç katılmayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Alanoğlu'nun (2020) çalışmasında algılanan sosyal destek ile öğrenmeye ilişkin tutum arasında pozitif anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca sosyal desteğin akademik başarı ile pozitif ilişkili olduğu (DeBerard vd., 2004; Rosenfeld vd. 2000; Yıldırım, 2006); algılanan aile sosyal desteğinin akademik başarıyı pozitif yordadığı (Kapıkıran & Özgüngör, 2009; Yıldırım & Ergene, 2003); sosyal destek algısı ile sınav kaygısı arasında negatif anlamlı ilişkinin olduğu (Gençdoğan, 2006); arkadaş ve öğretmenlerden algılanan sosyal desteğin sınav kaygısını negatif yordadığı (Yıldırım vd., 2008); benlik saygısının, sosyal destek ile akademik başarı arasındaki ilişkiye aracılık ettiği (Li vd., 2018); sosyal desteğin kadınlarda akademik başarıyı pozitif yordadığı (de la Iglesia, Stover & Liporace, 2014) çalışmalar da bulunmaktadır.

ÖNERİLER

Bu araştırmanın çeşitli sınırlıkları bulunmaktadır. Öncelikle araştırma toplam 206 öğrenci ile yürütülmüştür. Bu sebeple evrene genelleme açısından çalışma grubunun genişletilmesi olumlu bir etken olabilir. Araştırmaya gönüllü katılım sağlanmış olmasına rağmen, katılımcıların ölçme aracındaki ifadelerle içtenlikle yanıt vermemesi bir diğer sınırlığı oluşturabilir.

Araştırma sonuçlarına göre pandemi döneminde yürütülen çevrim içi uzaktan eğitimde öğrencilerin öz düzenleme becerilerini geliştirebilecek etkinliklere yer verilmesi ve öğrencilerin bu salgın hastalık durumundan en az düzeyde etkilenmelerini sağlamak için sosyal destek mekanizmalarının aktif tutulmaya çalışılması önerilebilir.

Etik Metni

Bu makalede dergi yazım kurallarına, yayın ilkelerine, araştırma ve yayın etiği kurallarına, dergi etik kurallarına uyulmuştur. Makale ile ilgili doğabilecek her türlü ihlallerde sorumluluk yazar(lar)a aittir. Bu çalışma, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu tarafından 19.10.2021 tarih ve 21-18 sayılı karar ile etik açıdan uygun bulunmuştur.

Yazar Katkı Oranı: Birinci yazarın bu makaleye katkı oranı 50%, ikinci yazarın katkı oranı ise 50%'dir.

KAYNAKÇA

- Alanoğlu, M. (2020). Relationships between teacher candidates' perceived social support levels and attitudes towards learning. *SDU International Journal of Educational Studies*, 7(2), 305- 319. Doi: <http://dx.doi.org/10.33710/sduijes.753571>
- Bekaroğlu, E. ve Yılmaz, T. (2020). COVID-19 ve psikolojik etkileri: Klinik psikoloji perspektifinden bir derleme. *Nesne*, 8(18), 573-584. <http://dx.doi.org/10.7816/nesne-08-18-14>
- Berkman, E. T. (2016). Self-regulation training. Kathleen D. Vohs & Roy F. Baumeister (Eds.) *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications*, 440-457.
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (2011). Self-regulation of action and affect. In K. D. Vohs & R. F. Baumeister (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory and applications* (2nd ed., pp. 3–21). Guilford Press.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2015). *Research methods, design, and analysis* (12th ed.). Pearson.
- CoHE. (13 Mart 2020). Koronavirüs (COVID-19) Bilgilendirme Notu [Coronavirus (COVID-19) Information Note]: 1. Available online: https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/coronavirus_bilgilendirme_1.aspx Erişim: 02.12.2021.
- Cohen, S., & Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological bulletin*, 98(2), 310.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative* (4th ed.). Pearson.
- Çetin, N., & Ceyhan, E. (2017). Lise öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının sürekli kaygı, akılcı olmayan inanç, öz düzenleme ve akademik başarı ile ilişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (32), 2, 1-20. <http://dx.doi.org/10.16986/HUJE.2017028261>
- de la Iglesia, G., Stover, J. B., & Liporace, M. F. (2014). Perceived social support and academic achievement in Argentinean college students. *Europe's journal of psychology*, 10(4), 637-649.
- DeBerard, M., Spielmans, G., & Julka, D. (2004). Predictors of academic achievement and retention among college freshmen: A longitudinal study. *College Student Journal*, 38, 66–80.

- Dede, N., Keskin, A., Öztürk, E., & Gülcan Keskin, M. (2021). COVID-19 süreci ile başlayan uzaktan eğitimde ortaokul öğrencilerinin öz düzenleme ve derse katılım ilişkisinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (39), 126-134.
- Eker, D., Arkar, H., & Yıldız, H. (2001). Çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeği'nin gözden geçirilmiş formunun faktör yapısı, geçerlik ve güvenilirliği. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 12(1), 17-25.
- Eom, Y., & Reiser, R. A. (2000). The effects of self regulation and instructional control on performance and motivation in computer-based instruction. *International Journal of Instructional Media*, 27(3), 247-261.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using SPSS*. Sage.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). McGraw-Hill.
- Gay, L. R., Mills, G. E., & Airasian, P. W. (2011). *Educational research: Competencies for analysis and application* (10th ed.). Pearson
- Gençdoğan, B. (2006). Lise öğrencilerinin sınav kaygısı ile boyuneğicilik düzeyleri ve sosyal destek algısı arasındaki ilişkiler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 153-164.
- George, D., & Mallery, M. (2003). *Using SPSS for Windows step by step: a simple guide and reference*. Allyn and Bacon.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educ. Rev.* 2020, 27. Available online: <https://medicine.hofstra.edu/pdf/faculty/facdev/facdev-article.pdf> Erişim: 02.12.2021.
- Kapikiran, Ş., & Özgüngör, S. (2009). Ergenlerin sosyal destek düzeylerinin akademik başarı ve güdülenme düzeyi ile ilişkileri. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 16(1), 21-30.
- Kilis, S., & Yildirim, Z. (2018). Online self-regulation questionnaire: Validity and reliability study of Turkish translation. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47(1), 233-245.
- Kocaman, F., & Ersoy, A. F. (2021). Pandemi sürecinde öğrencilerin uzaktan eğitime ilişkin yaşadığı stres ve kaygı durumları: Nitel bir çalışma. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 224-240.
- Kremer-Hayon, L., & Tillema, H. H. (1999). Self-regulated learning in the context of teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 15(5), 507-522.
- Lakey, B., & Cohen, S. (2000). Social support theory and measurement. In S. Cohen, L. G. Underwood, & B. H. Gottlieb (Eds.), *Social support measurement and intervention* (pp. 29–52). Oxford University Press.
- Li, J., Han, X., Wang, W., Sun, G., & Cheng, Z. (2018). How social support influences university students' academic achievement and emotional exhaustion: The mediating role of self-esteem. *Learning and individual differences*, 61, 120-126.
- MoNE. (12 Mart 2020). Bakan Selçuk, koronavirüs'e karşı eğitim alanında alınan tedbirleri açıkladı [Minister Selçuk announced the measures taken in the field of education against coronavirus]. Available online: <http://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-koronaviruse-karsi-egitim-alaninda-alinan-tedbirleri-acikladi/haber/20497/tr> Erişim: 02.12.2021.

- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of selfregulation: Theory, research and applications* (pp. 451–502). Academic Press
- Rosenfeld, L. B., Richman, J. M., & Bowen, G. L. (2000). Social support networks and school outcomes: The centrality of the teacher. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 17, 205–226. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1007535930286>
- Schunk, D. H. (2005). Self-Regulated Learning: The educational legacy of paul r. pintrich. *Educational Psychologist*, 40(2), 85-94. http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep4002_3
- Shumaker, S. A., & Brownell, A. (1984). Toward a theory of social support: Closing conceptual gaps. *Journal of social issues*, 40(4), 11-36.
- Sun, J. C. Y., & Rueda, R. (2012). Situational interest, computer self-efficacy and self-regulation: Their impact on student engagement in distance education. *British journal of educational technology*, 43(2), 191-204.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). Allyn and Bacon.
- Terzi, Ş. (2008). Üniversite öğrencilerinin psikolojik dayanıklılıkları ve algıladıkları sosyal destek arasındaki ilişki. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(29), 1-11.
- The jamovi project (2021). *jamovi*. (Version 1.8) [Computer Software]. Retrieved from <https://www.jamovi.org>
Erişim: 02.12.2021.
- Thoits, P. A. (2010). Stress and health: Major findings and policy implications. *Journal of health and social behavior*, 51(1_suppl), S41-S53.
- Turan S., & Demirel O. (2010). The relationship between self-regulated learning skills and achievement: A case from hacettepe university medical school. *Hacettepe University Journal Of Education*, 38, 279-291.
- UNESCO. (2020a). School closures caused by Coronavirus (Covid-19). Available online: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse> Erişim: 02.12.2021.
- UNESCO. (2020b). Startling digital divides in distance learning emerge. Available online: <https://en.unesco.org/news/startling-digital-divides-distance-learning-emerge> Erişim: 02.12.2021.
- UNICEF. (2020). UNICEF and Microsoft launch global learning platform to help address COVID-19 education crisis. Available online: <https://www.unicef.org/press-releases/unicefand-microsoft-launch-global-learning-platform-help-address-covid-19-education> Erişim: 02.12.2021.
- Uzun, A. M., Unal, E., & Yamac, A. (2013). Service teachers' academic achievements in online distance education: the roles of online self-regulation and attitudes. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 14(2), 131-140.
- Üredi, I. ve Üredi, L. (2005). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin öz- düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının matematik başarısını yordama gücü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 250-260.
- WHO. (2020). Coronavirus disease (COVID-19) pandemic. Available online: <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019> Erişim: 02.12.2021.

- Williams, P., Wall, N. & Fish, W. (2019). Mid-career adult learners in an online doctoral program and the drivers of their academic self-regulation: The importance of social support and parent education level. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 20(1). <https://doi.org/10.7202/1057972ar>
- Yavuzalp, N., & Özdemir, Y. (2020). Öz-düzenlemeli çevrimiçi öğrenme ölçeğini Türkçe'ye uyarlama çalışması. *Yükseköğretim Dergisi*, 10(3), 269–278. <http://dx.doi.org/10.2399/yod.19.512415>
- Yıldırım, İ. (1997). Algılanan sosyal destek ölçeğinin geliştirilmesi, güvenilirliği ve geçerliği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 81-87.
- Yıldız, E. P., Çengel, M., & Alkan, A. (2021). Pandemi sürecinde uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin tutum ölçeği. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17(33), 132-153.
- Yıldırım, İ., Genctanırım, D., Yalcin, İ., & Baydan, Y. (2008). Academic achievement, perfectionism and social support as predictors of test anxiety. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(34), 287-296.
- Yıldırım, İ. (2006). Akademik başarının yordayıcısı olarak gündelik sıkıntılar ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(30), 258-267.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, 41(2), 64-70.
- Zimmerman, B. J. & Tsikalas, K. E. (2005). Can computer-based learning environments (cbles) be used as self-regulatory tools to enhance learning? *Educational Psychologist*. 40(4), 267–271.
- Zimmerman, B.J. (1986). Development of self-regulated learning: Which are the key sub-processes? *Contemporary Educational Psychology*, 16, 307-313.
- Zimmerman, B.J. (2000). Attainment of self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). Academic Press.