



Üniversite Öğrencilerinin Çevrimiçi Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Düzeylerinin İncelenmesi¹

The Investigation of University Students Online Learning Readiness Levels

Sibel DEMİR ÖZTÜRK², Esra EREN³

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Başvuru Tarihi: 01.01.2021

Kabul Tarihi: 17.02.2021

Atf İçin: Demir Öztürk, S. ve Eren, E. (2021). Üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 5(2), 144-163.

ÖZ: Bu araştırmanın amacı; bir devlet ile bir vakıf üniversitesinde, meslek yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin incelenmesidir. Tarama modelinde desenlenen araştırmanın örneklemini 2020-2021 eğitim-öğretim yılı güz döneminde İngilizce I dersini alan birinci sınıf ön lisans öğrencileri (n=1392) oluşturmuştur. Araştırmanın verileri kişisel bilgi formu ile Demir (2015) tarafından geliştirilen ve altı boyuttan oluşan ‘Üniversite Öğrencilerinin E-öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği’ ile toplanmıştır. Verilerin analizinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma gibi betimsel analizler ile bağımsız gruplar t-testi, Scheffe ve Games-Howell testi hesaplamalarından oluşan tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Araştırmada öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye ilişkin genel hazırbulunuşluk düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin alt boyutlarına göre incelendiğinde öğrencilerin “internet öz-yeterliği” boyutunda çok yüksek, “çevrimiçi iletişim öz-yeterliği”, bilgisayar öz-yeterliği”, “kendi kendine öğrenme” ve “öğrenen kontrolü” boyutlarında yüksek, “e-öğrenmeye yönelik motivasyon” boyutunda ise düşük düzeyde hazırbulunuşluğa sahip oldukları belirlenmiştir. Çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk, ölçeğin genelinde cinsiyete göre farklılık göstermezken, “bilgisayar öz-yeterliği”, “internet öz-yeterliği” ve “çevrimiçi iletişim öz-yeterliği” boyutlarında erkekler; “kendi kendine öğrenme” alt boyutunda ise kadınlar lehine anlamlı bir fark göstermektedir. Yaşa göre, ölçeğin genelinde ve “e-öğrenmeye yönelik motivasyon” alt boyutunda yaşı büyük öğrencilerin lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır. İnternete erişim olanağına göre, ölçeğin genelinde ve tüm alt boyutlarda internet erişim imkânı daha çok olan öğrencilerin lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır. Son olarak, çevrimiçi ortamda ders alma deneyimine göre, ölçeğin genelinde ve “e-öğrenmeye yönelik motivasyon” boyutu hariç diğer alt boyutlarda çevrimiçi ders alma deneyimine sahip olan öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

Anahtar sözcükler: Çevrimiçi öğrenme, hazırbulunuşluk, yükseköğretim

¹ Bu araştırma birinci yazarın ikinci yazarın danışmanlığında devam eden yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.

² Yüksek Lisans Öğrencisi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Öğr. Gör., Nişantaşı Üniversitesi), e-mail: sibel.demir@nisantasi.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8820-8281.

³ Doç. Dr., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, e-mail: eeren@ogu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-5949-0516.

ABSTRACT: The purpose of this study is to investigate students' online learning readiness levels at a state, and a private university. The sample of this study, conducted with the survey model, comprised of the 1st year associate degree students (n= 1392) taking English I course during the fall term of 2020-2021 academic year. The data of the study were collected with the personal information form, and 'University Students E-Learning Readiness Scale' developed by Demir (2015). The scale consisted of six factors. In data analysis, descriptive statistics such as frequency, percentage, arithmetic mean and standard deviation and independent groups t-test, and one-way analysis of variance (ANOVA) comprising of Scheffe and Games-Howell test calculations were used. Depending upon the results of this study, it was concluded that students' online learning readiness levels were high. When the sub-dimensions scores were examined, it was concluded that students had remarkably high levels of readiness in the "Internet self-efficacy" sub-dimension, high levels of readiness in the "online communication self-efficacy", "computer self-efficacy", "self-directed learning" and "learner control" sub-dimensions, and low level of readiness in the "motivation for e-learning" sub-dimension. It was also found that students' online learning readiness did not significantly differ by gender. When the sub-dimensions scores were examined, it was revealed that male students had higher levels of readiness in the "computer self-efficacy", "Internet self-efficacy", and "online communication self-efficacy" sub-dimensions; on the other hand, female students had higher levels of readiness in "self-directed learning" sub-dimension. According to age, significant differences were found in favor of older students in the overall scale and in the "motivation for e-learning" sub-dimension. According to Internet access facilities of students, significant differences were found in favor of students who had more more Internet access facilities in the overall scale and in all sub-dimensions. Finally, considering the students' prior experiences of taking the online courses significant differences were found in the overall scale and in other sub-dimensions except for "motivation for e-learning" sub-dimension.

Keywords: Online learning, readiness, higher education

1. GİRİŞ

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin getirdiği yeniliklere paralel olarak günümüzde birtakım değişimler yaşanmaktadır. Bu değişimler eğitim alanında da kendini göstermekte ve yeni öğretim uygulamalarına geçilmesine olanak sağlamaktadır. Çevrimiçi öğrenme, bu teknolojilerin eğitimde sağladığı önemli fırsatlardan biridir ve Covid-19 pandemi günlerinde öğretim faaliyetlerinin ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir. Çevrimiçi öğrenme, öğrencilere nerede ve ne zaman öğrenecekleri konusunda esneklik sağlamaktadır. Öğrenciler öğrenme etkinliklerini ne zaman ve nasıl tamamlayacakları konusunda daha fazla kontrol sahibi olmaktadır. Dolayısıyla çevrimiçi öğrenme, öğrencilere dijital olarak kolaylık sağlamanın yanında öğrencilerin gelişen ve değişen koşulları daha aktif olarak takip etmesine imkân tanımaktadır (Hergüner, Son, Hergüner-Son ve Dönmez, 2020, s. 102; Joosten ve Cusatis, 2020, s. 180; Serttaş ve Kasabalı, 2020, s. 66; Uyar ve Karakuyu, 2020, s. 2906).

2019 yılı sonlarına doğru Çin’de ortaya çıkan Covid-19’un tüm dünyaya yayılmasıyla birlikte acil uzaktan eğitime (emergency remote teaching) geçiş yapılmıştır (Bozkurt, 2020; Bozkurt ve Sharma, 2020; Keskin ve Özer-Kaya, 2020). Türkiye’de öğretim faaliyetlerine ara verilip daha sonra çevrimiçi ortamda devam edilince, her kademedeki öğrenci çevrimiçi öğrenmenin zorunlu tarafı olmak durumunda kalmıştır (Sarıtaş ve Barutçu, 2020, s. 11). Bu yüzden yaşanan olağanüstü süreç içerisinde öğrencilerin çevrimiçi öğrenme faaliyetlerine ne kadar hazır oldukları sorusuyla birlikte çevrimiçi öğrenmeye hazır olmanın önemi ortaya çıkmıştır (Canpolat ve Narin-Canpolat, 2020, s. 79; Sarıtaş ve Barutçu, 2020, s. 11).

Küresel bir kriz şeklinde içinde bulunduğumuz pandemi günlerinde, Türkiye’de yükseköğretim kurumlarında, 23 Mart 2020 tarihi itibarıyla uzaktan öğretime geçilerek derslerin yürütülmesi kararı alınmıştır. Müteakiben dersler çevrimiçi öğrenme ortamında öğrencilere verilmeye başlanmıştır (Yükseköğretim Kurumu [YÖK], 2020a). YÖK’ün dijitalleşmeye verdiği önem bu olağanüstü süreçte daha da artmış, Türk Yükseköğretiminde uzaktan eğitimin tamamen ön plana geçtiği ve kitlesel çevrimiçi açık derslerle eğitimin büyük önem kazandığı vurgulanmıştır (YÖK, 2020b).

Çevrimiçi öğrenme, eğitimin kalitesini yükseltmede bir fırsat olarak görülmektedir ve başarılı bir çevrimiçi öğrenme girişimi; öğrenci ve öğretmenin her zaman aktif olarak teşvik edildiği ve desteklendiği bir e-öğrenme ortamının planlanması, tasarlanması, geliştirilmesi, değerlendirilmesi ve uygulanmasına ilişkin sistematik bir süreci içermelidir (Mercado, 2008, s. 18.2). Başarılı bir e-öğrenme uygulamasının 10 temel boyutu (planlama, hazırlanışlık, pedagoji, teknoloji, yönetim, destek, fakülte, kurum, değerlendirme ve etik) bulunmaktadır (Al-Fraihat, Joy ve Sinclair, 2017). E-öğrenmeye hazırlanışlık çevrimiçi öğrenmenin ilk adımıdır. (Moftakhari, 2013, s. 2) Çevrimiçi öğrenmede başarısızlık riskini en aza indirgeyebilmek ve başarıyı arttırabilmek için kapsamlı bir hazırlanışlık değerlendirmesinin yapılması önemlidir (Mercado, 2008, s. 18.2).

1.1. Çevrimiçi Öğrenme

Alanyazında teknolojik kullanım alanına bağlı olarak çevrimiçi öğrenme; web tabanlı eğitim, internet tabanlı eğitim ve e-öğrenme gibi çeşitli kavramlarla açıklanmaktadır. Bu kavramlar birbirinden farklı farklı kavramlar gibi görünse de temelde aynı tanımlamanın farklı şekillerde isimlendirilmesidir (Pala ve Erdem, 2015, s. 215). Anderson (2008, s. 16) çevrimiçi öğrenme için farklı terminolojiler kullanılmasının genel bir tanım geliştirmeyi zorlaştırdığını, bu terimlerin tamamının öğrenenlerin eğitimciden uzakta olduğu durumlarda, öğrenme materyallerine erişebilmek ve öğretici ve diğer öğrenenlerle etkileşim kurmak için teknolojinin kullanılması anlamına geldiğini ifade etmektedir. Çevrimiçi öğrenme ortamında dersler hem senkron (eş zamanlı) hem de asenkron (eş zamanlı olmaksızın) olarak uygulanabilmektedir (YÖK, 2020a). Senkron derslerde öğretim faaliyetleri fiziksel

olarak farklı yerlerde olan öğrenciler ve eğitimci ile zamansal olarak aynı anda gerçekleşirken; asenkron derslerde öğretim faaliyetleri fiziksel olarak farklı yerlerde olan öğrenciler ve eğitimci ile farklı zamanlarda gerçekleşir (Biçer, 2019, 33-35). Senkron derslerde çift yönlü iletişim ve karşılıklı etkileşim eş zamanlı olarak gerçekleşirken; asenkron derslerde iletişim daha esnek bir şekilde gerçekleşmektedir (Yorgancı, 2014, s. 1402-1403). Çevrimiçi öğrenme ortamında derslerin başarılı olarak uygulanabilmesi bağlamında bazı anahtar özellikler asenkron derslerde içeriklerin sunum, video, ses, doküman vb. şeklinde öğrenme yönetim sistemine yüklenmesi ve öğrencilerin bu bilgilere sürekli olarak erişebilmesi; senkron derslerde ise sistem tarafından canlı dersin videoyaya dönüştürülmesi ve derse katılan ile katılmayan öğrencilerin bu dersi sonradan da izleyebilmesi olarak ifade edilmektedir (Yükseköğretim Kalite Kurulu [YÖKAK], 2020).

1.2. Çevrimiçi Öğrenmeye Hazırbulunuşluk

Hazırbulunuşluk kavramını ilk kullanan kişinin Edward Lee Thorndike olduğu görülmektedir (Senemoğlu, 2020; Sharma ve Sharma, 2006). Thorndike'nin (1913) öğrenme kuramının temel yasaları arasında bulunan hazırbulunuşluk yasasına göre birey etkinlik göstermeye hazır ise, etkinliği gerçekleştirmesi bireye memnuniyet sağlar. Birey etkinliği göstermeye hazır fakat gerçekleştirmesine izin verilmezse, bu durum bireyde kızgınlığa neden olur. Birey bir etkinlik için hazır değil ve yapması istenirse bu durum bireyde kızgınlığa neden olur (akt., Senemoğlu, 2020, s. 139; Sharma ve Sharma, 2006, s. 230-231). Buna göre hazırbulunuşluk kavramı memnuniyet kavramı ile ilişkili olup öğrenenin öğrenmeye hazırbulunuşluğu ölçüsünde memnuniyeti artmaktadır.

Çevrimiçi öğrenme ortamında öğrencilerin memnuniyet düzeyleri konusunda bilgiye sahip olmak öğrencilerin eğitim deneyimlerine ilişkin düşüncelerini ortaya çıkarmak bağlamında önemlidir (Gülbahar, 2012, s. 124). Çevrimiçi öğrenme ortamında öğrenci memnuniyeti; öğrencilerin, derslerin ve programların başarısını veya başarısızlığını belirlemede önemli bir değişkendir (Bolliger ve Martindale, 2004, s. 66). Dolayısıyla, öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri ile memnuniyet düzeylerinin artması, motivasyonlarının yüksek olması ile akademik başarılarının yükselmesi birbirlerini etkileyen faktörler olarak belirmektedir.

Çevrimiçi hazırbulunuşluk; bir ulus, ülke ya da kurumun, bilgi ve iletişim teknolojilerden yararlanma bağlamında ne kadar hazır, yeterli ve istekli olduğunun bir göstergesidir (Dada, 2006, s. 1). Çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk "bazı çevrimiçi öğrenme deneyim ve eylemleri için zihinsel ve fiziksel olarak hazırlıklı olma" şeklinde tanımlanmaktadır (Borotis ve Poulmenakou, 2004, s. 1622). Bu bağlamda çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk, çevrimiçi ortamda bir davranışı gerçekleştirmek için hazır olma kabiliyeti olarak nitelendirilebilir.

Alanyazında öğrencilerin çevrimiçi hazırbulunuşluğu farklı açılardan değerlendirilmiştir. Warner, Christie ve Choy (1998) çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluğu; öğrencilerin yüz yüze eğitime tercih etme durumu, öğrencilerin eğitim için bilgisayar ve internet destekli iletişimden faydalanma durumu ve bağımsız öğrenmeye katılım becerileri olarak üç farklı açıdan değerlendirmiştir. Shraim ve Khlaif (2010) çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluğunu; algılanan yarar (kullanışlılık), öz yeterlik, isteklilik ve zorluklar olmak üzere dört boyutta gruplandırmıştır. Hung, Chou, Chen ve Own (2010) öz güdümlü öğrenme, çevrimiçi öğrenme motivasyonu, öğrenen kontrolü, bilgisayar/internet öz yeterliği, çevrimiçi iletişim öz yeterliği boyutları açısından ele almıştır. Oliver (2001) ise teknolojik araçlara erişim, teknolojik araçları kullanabilme becerisi, teknoloji okuryazarlığı ve öz düzenleyici öğrenme boyutları olarak dört farklı açıdan değerlendirmiştir. Chi (2015) çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluğu; öğretme-öğrenme süreci, sosyal etkileşim ve öğrenci katılımı, fakülte ve teknoloji desteği, ders tasarımı

ve öğretimsel tasarım ile ölçme ve değerlendirme olmak üzere beş boyutta ele almıştır. Watkins, Leigh ve Triner (2004) ise çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluğu teknoloji erişimi, çevrimiçi beceriler ve ilişkiler, motivasyon ve başarının önemi olmak üzere altı boyutta değerlendirmiştir. Smith (2005) çevrimiçi ortamda hazırbulunuşluğu; teknolojik beceriler, öğrencilerin çevrimiçi ortamda nasıl öğrendikleri ile ilgili öğrenme stilleri, tercihleri ve stratejileri ile ilişkilendirmiştir. Türkiye’de ise Gülbahar (2012) çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluğu; teknik beceriler, başarıyı etkileyen faktörler, teknolojiye erişim, motivasyon ve tutum ve kişisel özellikler olmak üzere beş farklı boyutta değerlendirmiştir. İlhan ve Çetin (2013) çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluğu; bilgisayar ve internet kullanımı öz yeterliği, kendi kendine öğrenme, öğrenen kontrolü, öğrenme motivasyonu, çevrimiçi iletişim öz yeterliliği olarak beş farklı boyutta ele almıştır. Yurdugül ve Alsancak-Sırakaya (2013) da çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluğu; çevrimiçi iletişim öz yeterliği, öğrenme için motivasyon, öğrenci kontrolü, özgüdümlü öğrenme ve bilgisayar/internet öz yeterliği olmak üzere beş boyut ile ilişkilendirmiştir. Demir (2015) ise çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluğu; bilgisayar öz-yeterliği, internet-öz-yeterliği, çevrimiçi iletişim öz-yeterliği, kendi kendine öğrenme, öğrenen kontrolü ve e-öğrenmeye yönelik motivasyon olmak üzere altı boyutta değerlendirmiştir.

Alanyazında hazırbulunuşluk; memnuniyet, etkileşim ve akademik başarı gibi değişkenler ile ilişkilendirilmiştir. Kırmızı (2015) çevrimiçi programda öğrenen hazırbulunuşluğunun öğrenci memnuniyeti ve öğrencilerin akademik başarısı ile anlamlı düzeyde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde Wei ve Chou (2020) tarafından yapılan çalışmada, hazırbulunuşluğun alt boyutları olan öğrencilerin bilgisayar-internet öz yeterlikleri ile öğrenme motivasyonunun, çevrimiçi tartışma puanlarında ve ders memnuniyetinde olumlu etki oluşturduğunu göstermiştir. Dolayısıyla, öğrencilerin memnuniyetlerinin artması, motivasyonlarının yüksek olması ve başarılı olmaları bağlamında öncelikle çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluklarına odaklanılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Alanyazında ön lisans öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerini inceleyen az sayıda çalışmaya ulaşılmıştır (Bahadır, 2020; Korkmaz, Çakır ve Tan, 2015; Olcay, Döş, Sürme ve Düzgün, 2018; Türkmen, Aşçı ve Uğur-Zor, 2020; Uyar ve Karakuyu, 2020). Son zamanlarda yaşanan küresel salgın ile mücadele kapsamında “yükseköğretim kurumlarında uzaktan öğretime ilişkin usul ve esaslarda” bazı değişiklikler yapılmış ve 27/05/2020 tarihli Yükseköğretim Yürütme Kurulu toplantısında alınan kararda yer alan, "birinci ve ikinci öğretim programlarındaki derslerin en fazla %40'ı uzaktan öğretime verilebilir" ibaresi eklenmiştir (YÖK, 2020c). Çevrimiçi ortamda verilen derslerin sayısının her geçen gün artması, konuyla ilgili daha fazla araştırma yapılmasına ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda çalışmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Çevrimiçi ortamlarda eğitim alacak bireylerin hazırbulunuşluk düzeyleri hakkında bilgi sahibi olmak hem öğretmenler hem de yöneticiler için önem arz etmektedir. Öğretim süreçlerinde gerekli güncellemeler, öğrenenlerin çevrimiçi öğrenmeye bulunuşluk düzeylerine ilişkin verilere dayalı olarak kolaylıkla ve doğru bir şekilde yapılabilir (Adnan ve Boz-Yaman, 2017, s. 234; Gülbahar, 2012. s. 122). Bu çalışmada ön lisans öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda araştırma soruları şu şekilde belirlenmiştir:

1. Ön lisans öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri nedir?
2. Ön lisans öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşlukları;
 - Cinsiyetlerine,
 - Yaşlarına,
 - İnternet erişim olanaklarına,
 - Çevrimiçi ders alma deneyimlerine göre farklılaşmakta mıdır?

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları ve verilerin analizi aşamaları sırasıyla açıklanmıştır.

2.1. Araştırma Modeli

Ön lisans öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin belirlenmesi amacıyla yürütülen bu araştırma tarama modelinde desenlenmiştir. Tarama modeli, ölçülmek istenen durumun olduğu hâliyle saptanmasını hedefleyen bir araştırma modelidir (Karasar, 2009, s. 76).

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın örneklemini bir devlet ile bir vakıf üniversitesinin meslek yüksekokulunda öğrenim gören ve İngilizce I dersini alan 1392 ön lisans öğrencisi oluşturmuştur. Katılımcıların belirlenmesinde seçkisiz olmayan örnekleme tekniğinden uygun örnekleme tekniği kullanılmıştır. Uygun örnekleme tekniği; “araştırmacının kolayca ulaşabileceği bir örneklemden verilerin toplanması” olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2020, s. 95). Bu çalışmada uygun örnekleme tekniğinin tercih edilmesinin sebebi birinci araştırmacının meslek yüksekokulunda İngilizce I derslerini yürütüyor olmasıdır. Bu bağlamda kolaylıkla ulaşılabilen ön lisans öğrencilerinden veriler toplanmıştır. Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1: Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler

Değişken		f	%
Cinsiyet	Kadın	768	55.2
	Erkek	624	44.8
Yaş	18-21	1184	85.1
	22-25	131	9.4
	26-29	33	2.4
	30 ve üstü	44	3.2
	Nadiren	94	6.8
İnternete erişim olanağı	Zaman zaman	260	18.7
	Sık sık	439	31.5
	Hemen hemen her zaman	598	43.0
Kayıp		1	.1
Öğrencinin çevrimiçi ortamda ders alma deneyimi	Evet	476	34.2
	Hayır	911	65.4
Kayıp		5	.4
Toplam		1392	100.0

Tablo 1’e göre örneklemini oluşturan öğrencilerin %55.2’si kadın, %44.8’i erkektir. Bu bağlamda çalışmada öğrencilerin cinsiyetlerine göre normal bir dağılım sergilediği söylenebilir. Öğrencilerin %85.1’i 18-21, %9.4’ü 22-25, %2.4’ü 26-29 ve %3.2’si 30 ve üstü yaş aralığındadır. Dolayısıyla araştırmanın örneklemini daha çok 18-21 yaş aralığında olan öğrenciler oluşturmaktadır. Hemen hemen her zaman internete erişim sağlayabilen öğrencilerin oranı %43, sık sık erişim sağlayabilenlerin ise %31.5’tir. Buna göre, öğrencilerin çoğunluğunun internete kolaylıkla erişim sağlayabildiği ifade edilebilir. Öğrencilerin çoğunun (%65.4) daha önce çevrimiçi ortamda ders almadığı görülmektedir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu ile Demir (2015) tarafından geliştirilen “Üniversite Öğrencilerinin E-öğrenmeye Hazır Bulunuşluk Ölçeği” kullanılmıştır. Veriler, 2020-2021 eğitim-öğretim güz döneminin başında öğrenme yönetim sistemi üzerinden paylaşılması yoluyla elde edilmiştir.

E-Öğrenmeye Hazır Bulunuşluk Ölçeği: Ölçek altı faktör ile 33 maddeyi içeren yedili likert tipinde bir ölçektir. Bilgisayar öz-yeterliği faktöründe 5, internet öz-yeterliği faktöründe 4, çevrimiçi iletişim öz-yeterliği faktöründe 5, kendi kendine öğrenme faktöründe 8, öğrenen kontrolü faktöründe 4 ve e-öğrenmeye yönelik motivasyon faktöründe 7 madde vardır. Maddeler “Bana hiç uygun değil” (1) ile “Bana tamamen uygun” (7) arasında değişecek şekilde derecelendirilmiştir. Ölçekten en fazla 231, en az 33 puan alınabilmektedir. Ölçekten alınan yüksek puan e-öğrenmeye daha fazla hazır olduğu anlamına gelmektedir. Bu araştırmada ölçeğin geneline ilişkin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı 0.95 iken alt boyutlarına göre Cronbach alfa güvenilirlik katsayıları sırasıyla “bilgisayar öz-yeterliği” 0.91, “internet öz-yeterliği” 0.93, “çevrimiçi iletişim öz-yeterliği” 0.92, “kendi kendine öğrenme” 0.94, “öğrenen kontrolü” 0.94 ve son olarak “e-öğrenmeye yönelik motivasyon” için 0.94 olarak elde edilmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

İlk olarak Excel’de gerekli kodlar oluşturularak veriler düzenlenmiş ve IBM SPSS Statistics 25.0 programına aktarılmıştır. Ölçek alt boyutlarından eksik veriler analiz edilerek EM Means tablosu değerlendirilmiştir; $p < .05$ olduğundan dolayı kayıp veri atamak yerine eksik veriler (missing values) çıkarılmıştır. Daha sonra verilerin normal dağılıp dağılmadığına bakılmış, saplı kutu grafikleri (boxplots) ile uç değerler (outliers) tespit edilerek çıkarılmıştır. Verilerin çarpıklık katsayısı -.591, basıklık katsayısı ise -.241 olarak saptanmıştır. Çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1.5 ile +1.5 arasında olması durumunda, verilerin normal dağılım gösterdiği varsayılmaktadır (Tabachnik ve Fidell, 2012, s. 80)

Veri seti normal dağıldığından verilerin analizinde parametrik tekniklerden; frekans, yüzde, ortalama ve standart sapma gibi betimsel istatistikler ile farklılıkları incelemeye yönelik bağımsız örneklem t-testi ve Scheffe ve Games-Howell testi hesaplamalarından oluşan tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Öğrencilerin ölçekten aldıkları toplam puana ve alt boyutlara göre çevrimiçi öğrenmeye ilişkin hazırbulunuşluk düzeylerinin değerlendirilmesinde kullanılan aritmetik ortalama aralığı belirlenirken 7’li likert ölçeği beş grupta oranlanarak artış değeri hesaplanmıştır. “1- 2.20 arası çok düşük”, “2.21 – 3.40 arası düşük”, “3.41 – 4.60 arası orta düzeyde”, “4.61 – 5.80 arası yüksek”, 5.81 – 7.00 arası çok yüksek” olarak belirlenmiştir.

2.5. Araştırmanın Etik İzinleri

Bu araştırmada Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu’na başvuru yapılmış, 30.09.2020 tarihli “Olumlu” Karar Belgesi alınmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde, ön lisans öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerine ve öğrencilerin hazırbulunuşluklarının sırasıyla cinsiyetlerine, yaşlarına, internet erişim olanaklarına ve çevrimiçi ortamda ders alma deneyimlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik bulgulara yer verilmiştir.

3.1. Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Düzeyleri

Araştırmada öncelikle öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Ölçek geneli ve alt boyutlar	En düşük puan	En yüksek puan	\bar{X}	Ss	X
E-öğrenmeye hazır bulunuşluk ölçeği geneli	52	231	161.56	40.58	4.89
Bilgisayar öz-yeterliği	5	35	23.07	8.59	4.61
İnternet öz-yeterliği	4	28	24.57	5.71	6.14
Çevrimiçi iletişim öz yeterliliği	5	35	26.30	8.23	5.26
Kendi kendine öğrenme	8	56	41.88	11.96	5.23
Öğrenen kontrolü	4	28	21.70	6.41	5.42
E-öğrenmeye yönelik motivasyon	7	49	24.01	13.04	3.43

Tablo 2’ye göre, öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk ölçeği genelinden aldıkları en düşük puan 52, en yüksek puan 231, ölçek ortalaması ise 161.56’dır. Ölçek genelinde öğrencilerin çevrimiçi öğrenme için hazırbulunuşluk düzeylerinin yüksek olduğu ($X=4.89$) belirlenmiştir. Alt boyutlara göre incelendiğinde; öğrencilerin “internet öz-yeterliği” boyutunda çok yüksek, “bilgisayar öz-yeterliği”, “çevrimiçi iletişim öz-yeterliği”, “kendi kendine öğrenme” ve “öğrenen kontrolü” alt boyutlarında ise yüksek düzeyde çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluğuna sahip oldukları görülmektedir. Diğer boyutlardan farklı olarak öğrencilerin “e-öğrenmeye yönelik motivasyon” boyutunda ise düşük düzeyde hazırbulunuşluğa sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

3.2. Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Düzeylerinin Cinsiyete Göre Analizi

Araştırmada ikinci olarak ‘Öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşlukları cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?’ sorusuna yanıt aranmıştır. Analiz sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3: Cinsiyete Göre Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Düzeyleri t-Testi Sonuçları

Ölçek geneli ve alt boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	T	Sd	P
E-öğrenmeye hazır bulunuşluk ölçeği geneli	Kadın	768	160.48	41.09	-1.10	1390	.269
	Erkek	624	160.89	39.93			
Bilgisayar öz-yeterliği	Kadın	768	21.72	8.62	-6.63	1353.54	.000
	Erkek	624	24.73	8.25			
İnternet öz-yeterliği	Kadın	768	24.28	5.98	-2.13	1377.83	.033
	Erkek	624	24.93	5.33			
Çevrimiçi iletişim öz-yeterliliği	Kadın	768	25.61	8.30	-3.49	1390	.000
	Erkek	624	27.15	8.08			
Kendi kendine öğrenme	Kadın	768	42.92	12.13	3.59	1390	.000
	Erkek	624	40.61	11.64			
Öğrenen kontrolü	Kadın	768	21.95	6.47	1.60	1390	.109
	Erkek	624	21.39	6.33			
E-öğrenmeye yönelik motivasyon	Kadın	768	23.97	12.79	-.108	1390	.914
	Erkek	624	24.05	13.35			

Tablo 3'te öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluklarının cinsiyete göre farklılık göstermediği görülmektedir. Bununla birlikte “bilgisayar öz-yeterliği ($t_{1353.54}=-6.63$, $p<.05$)”, “internet öz-yeterliği ($t_{1377.83}=-2.13$, $p<.05$)”, “çevrimiçi iletişim öz-yeterliliği ($t_{1390}=-3.49$, $p<.05$)” boyutlarında erkekler; “kendi kendine öğrenme ($t_{1390}= 3.59$, $p<.05$)” boyutunda ise kadınlar lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

3.3. Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Düzeylerinin Yaşa Göre Analizi

Araştırmada üçüncü olarak ‘Öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşlukları yaşlarına göre farklılaşmakta mıdır?’ sorusuna yanıt aranmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4: Yaşa Göre Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Düzeyleri ANOVA Sonuçları

Ölçek geneli ve alt boyutlar	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P	Anlamlı Fark
E-öğrenmeye hazır bulunuşluk ölçeği geneli	Gruplar arası	28454.76	3	9484.92	5.81	.001	1-3
	Gruplar içi	2262710.04	1388	1630.19			
	Toplam	2291164.81	1391				
Bilgisayar öz-yeterliği	Gruplar arası	155.84	3	51.94	.70	.55	Yok
	Gruplar içi	102503.77	1388	73.85			
	Toplam	102659.62	1391				
İnternet öz-yeterliği	Gruplar arası	216.36	3	72.12	2.21	.08	Yok
	Gruplar içi	45162.78	1388	32.53			
	Toplam	45379.14	1391				
Çevrimiçi iletişim öz-yeterliği	Gruplar arası	307.08	3	102.36	1.51	.21	Yok
	Gruplar içi	94073.76	1388	67.77			
	Toplam	94380.85	1391				
Kendi kendine öğrenme	Gruplar arası	1015.24	3	338.41	2.37	.069	Yok
	Gruplar içi	198102.36	1388	142.72			
	Toplam	199117.60	1391				
Öğrenen kontrolü	Gruplar arası	228.34	3	76.115	1.85	.136	Yok
	Gruplar içi	57006.11	1388	41.071			
	Toplam	57234.46	1391				
E-öğrenmeye yönelik motivasyon	Gruplar arası	11064.02	3	3688	22.67	.000	1-3
	Gruplar içi	225792.81	1388	162.67			1-4 2-3 2-4
	Toplam	236856.83	1391				

1: 18-21, 2: 22-25, 3: 26-29, 4: 30 ve üstü

Tablo 4 incelendiğinde yaş değişkenine göre öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluklarının ölçeğin genelinde ($F_{3,1388}=5.81$; $p<.05$) ve “e-öğrenmeye yönelik motivasyon” alt boyutunda ($F_{3,1388}=22.67$; $p<.05$) farklılaştığı görülmektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla ölçek genelinde varyanslar homojen olduğu için post-hoc testlerden Scheffe testi uygulanmıştır. “e-öğrenmeye yönelik motivasyon” alt boyutunda ise varyanslar homojen olmadığı için post-hoc testlerden Games-Howell testi uygulanmıştır. Ölçek genelinde, 26-29 yaş aralığında olan öğrencilerin 18-21 yaş aralığındaki öğrencilere göre, “e-öğrenmeye yönelik motivasyon” boyutunda ise 26-29 yaş aralığında ya da 30 yaş ve üstünde olan öğrencilerin 18-21 ile 22-25 yaş aralığındaki öğrencilere göre hazırbulunuşluk düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

3.4. Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Düzeylerinin İnternet Erişim Olanaklarına Göre Analizi

Araştırmada dördüncü olarak “Öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşlukları internet erişim olanaklarına göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Analiz sonuçları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5: İnternet Erişim Olanaklarına Göre Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Düzeyleri ANOVA Sonuçları

Ölçek geneli ve alt boyutlar	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
E-öğrenmeye hazır bulunuşluk ölçeği geneli	Gruplar arası	250509.23	3	83503.07	56.93	.000	1-3;1-4; 2-3;2-4; 3-4
	Gruplar içi	2034160.82	1387	1466.59			
	Toplam	2284670.05	1390				
Bilgisayar öz-yeterliği	Gruplar arası	9278.51	3	3092.83	46.06	.000	1-3;1-4; 2-3;2-4; 3-4
	Gruplar içi	93122.43	1387	67.139			
	Toplam	102400.94	1390				
İnternet öz-yeterliği	Gruplar arası	4546.84	3	1515.61	51.79	.000	1-2; 1-3; 1-4; 2-3; 2-4; 3-4
	Gruplar içi	40589.40	1387	29.26			
	Toplam	45136.24	1390				
Çevrimiçi iletişim öz-yeterliği	Gruplar arası	8046.24	3	2682.08	43.22	.000	1-3;1-4; 2-3;2-4; 3-4
	Gruplar içi	86068.57	1387	62.05			
	Toplam	94114.82	1390				
Kendi kendine öğrenme	Gruplar arası	9738.54	3	3246.18	23.80	.000	1-3;1-4; 2-3;2-4; 3-4
	Gruplar içi	189157.33	1387	136.37			
	Toplam	198895.88	1390				
Öğrenen kontrolü	Gruplar arası	4679.20	3	1559.73	41.23	.000	1-3;1-4; 2-3;2-4; 3-4
	Gruplar içi	52461.03	1387	37.82			
	Toplam	57140.24	1390				
E-öğrenmeye yönelik motivasyon	Gruplar arası	7206.94	3	2402.31	14.51	.000	1-4; 2-4; 3-4
	Gruplar içi	229585.67	1387	165.52			
	Toplam	236792.62	1390				

1: Nadiren, 2: Zaman zaman, 3: Sık sık, 4: Hemen hemen her zaman

Tablo 5 incelendiğinde öğrencilerin internete erişim olanaklarına göre çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluklarının ölçek genelinde ($F_{3,1387}=56.93$; $p<.05$) ve “bilgisayar öz-yeterliği ($F_{3,1387}=46.06$; $p<.05$)”, “internet öz-yeterliği ($F_{3,1387}=51.79$; $p<.05$)”, “çevrimiçi iletişim öz-yeterliği ($F_{3,1387}=43.22$; $p<.05$)”, “kendi kendine öğrenme ($F_{3,1387}=23.80$; $p<.05$)”, “öğrenen kontrolü ($F_{3,1387}=41.23$; $p<.05$)” ve “e-öğrenmeye yönelik motivasyon ($F_{3,1387}=14.51$; $p<.05$)” olmak üzere tüm alt boyutlarda farklılaştığı görülmektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla ölçek genelinde, “internet öz-yeterliği”, “çevrimiçi iletişim öz-yeterliği”, “kendi kendine öğrenme”, “öğrenen kontrolü” alt boyutlarında varyanslar homojen olmadığı için post-hoc testlerden Games-Howell; “bilgisayar öz-yeterliği” ve “e-öğrenmeye yönelik motivasyon” alt boyutları homojen olduğu için post-hoc testlerden Scheffe testi uygulanmıştır. Ölçek genelinde ve “bilgisayar öz-yeterliği”, “çevrimiçi iletişim öz-yeterliği”, “kendi kendine öğrenme” ve “öğrenen kontrolü” alt boyutlarında hemen hemen her zaman ve sık sık internete erişim sağlayabilen öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerinin nadiren erişim sağlayabilenlere göre yüksek olduğu belirlenmiştir. İnternete hemen hemen her zaman ve sık sık erişim sağlayabilen öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyeleri internete zaman zaman erişim sağlayabilen öğrencilere göre daha yüksektir. Aynı zamanda hemen hemen her zaman erişim sağlayabilen öğrencilerin sık sık internete erişim sağlayabilen öğrencilere göre hazırbulunuşluk seviyeleri daha

yüksektir. “E-öğrenmeye yönelik motivasyon” alt boyutunda, internete hemen hemen her zaman erişim sağlayabilen öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyeleri internete nadiren, zaman zaman ve sık sık erişim sağlayabilenlere göre daha yüksektir. “İnternet öz-yeterliği” alt boyutunda hemen hemen her zaman, zaman zaman ve sık sık internete erişim sağlayabilen öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyeleri nadiren erişim sağlayabilenlere göre yüksektir. İnternete hemen hemen her zaman ve sık sık erişim sağlayabilen öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyeleri internete zaman zaman erişim sağlayabilen öğrencilere göre daha yüksektir. Aynı zamanda internete hemen hemen her zaman erişim sağlayabilen öğrencilerin sık sık internete erişim sağlayabilenlere göre hazırbulunuşluk seviyelerinin daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

3.5. Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Düzeylerinin Çevrimiçi Ders Alma Deneyimine Göre Analizi

Araştırmada beşinci olarak ‘Öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşlukları çevrimiçi ders alma deneyimlerine göre farklılaşmakta mıdır?’ sorusuna yanıt aranmıştır. Analiz sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6: Çevrimiçi Ders Alma Deneyimlerine Göre Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Düzeyleri t-Testi Sonuçları

Ölçek geneli ve alt boyutlar	Çevrimiçi Ders Alma Deneyimi	N	\bar{X}	Ss	T	Sd	p																																																																				
E-öğrenmeye hazır bulunuşluk ölçeği geneli	Evet	476	168.59	39.31	4.73	1385	.000																																																																				
	Hayır	911	157.81	40.68				Bilgisayar öz-yeterliği	Evet	476	24.80	8.26	5.48	1385	.000	Hayır	911	22.16	8.63	İnternet öz-yeterliği	Evet	476	25.32	5.06	3.76	1112.73	.000	Hayır	911	24.17	5.99	Çevrimiçi iletişim öz-yeterliği	Evet	476	27.59	7.41	4.47	1090.64	.000	Hayır	911	25.61	8.5	Kendi kendine öğrenme	Evet	476	43.48	11.73	3.62	1385	.000	Hayır	911	41.04	11.98	Öğrenen Kontrolü	Evet	476	22.61	6.18	3.83	1385	.000	Hayır	911	21.23	6.46	E-öğrenmeye yönelik motivasyon	Evet	476	24.75	12.91	1.59	1385	.110
Bilgisayar öz-yeterliği	Evet	476	24.80	8.26	5.48	1385	.000																																																																				
	Hayır	911	22.16	8.63				İnternet öz-yeterliği	Evet	476	25.32	5.06	3.76	1112.73	.000	Hayır	911	24.17	5.99	Çevrimiçi iletişim öz-yeterliği	Evet	476	27.59	7.41	4.47	1090.64	.000	Hayır	911	25.61	8.5	Kendi kendine öğrenme	Evet	476	43.48	11.73	3.62	1385	.000	Hayır	911	41.04	11.98	Öğrenen Kontrolü	Evet	476	22.61	6.18	3.83	1385	.000	Hayır	911	21.23	6.46	E-öğrenmeye yönelik motivasyon	Evet	476	24.75	12.91	1.59	1385	.110	Hayır	911	23.57	13.08								
İnternet öz-yeterliği	Evet	476	25.32	5.06	3.76	1112.73	.000																																																																				
	Hayır	911	24.17	5.99				Çevrimiçi iletişim öz-yeterliği	Evet	476	27.59	7.41	4.47	1090.64	.000	Hayır	911	25.61	8.5	Kendi kendine öğrenme	Evet	476	43.48	11.73	3.62	1385	.000	Hayır	911	41.04	11.98	Öğrenen Kontrolü	Evet	476	22.61	6.18	3.83	1385	.000	Hayır	911	21.23	6.46	E-öğrenmeye yönelik motivasyon	Evet	476	24.75	12.91	1.59	1385	.110	Hayır	911	23.57	13.08																				
Çevrimiçi iletişim öz-yeterliği	Evet	476	27.59	7.41	4.47	1090.64	.000																																																																				
	Hayır	911	25.61	8.5				Kendi kendine öğrenme	Evet	476	43.48	11.73	3.62	1385	.000	Hayır	911	41.04	11.98	Öğrenen Kontrolü	Evet	476	22.61	6.18	3.83	1385	.000	Hayır	911	21.23	6.46	E-öğrenmeye yönelik motivasyon	Evet	476	24.75	12.91	1.59	1385	.110	Hayır	911	23.57	13.08																																
Kendi kendine öğrenme	Evet	476	43.48	11.73	3.62	1385	.000																																																																				
	Hayır	911	41.04	11.98				Öğrenen Kontrolü	Evet	476	22.61	6.18	3.83	1385	.000	Hayır	911	21.23	6.46	E-öğrenmeye yönelik motivasyon	Evet	476	24.75	12.91	1.59	1385	.110	Hayır	911	23.57	13.08																																												
Öğrenen Kontrolü	Evet	476	22.61	6.18	3.83	1385	.000																																																																				
	Hayır	911	21.23	6.46				E-öğrenmeye yönelik motivasyon	Evet	476	24.75	12.91	1.59	1385	.110	Hayır	911	23.57	13.08																																																								
E-öğrenmeye yönelik motivasyon	Evet	476	24.75	12.91	1.59	1385	.110																																																																				
	Hayır	911	23.57	13.08																																																																							

Tablo 6 incelendiğinde, öğrencilerin çevrimiçi ortamda ders alma deneyimlerine göre, ölçek genelinde ($t_{1385} = 4.73$, $p < .05$) ve “bilgisayar öz-yeterliği ($t_{1385} = 5.48$, $p < .05$)”, “internet öz-yeterliği ($t_{1112.73} = 3.76$, $p < .05$)”, “çevrimiçi iletişim öz-yeterliği ($t_{1090.64} = 4.47$, $p < .05$)”, “kendi kendine öğrenme ($t_{1385} = 3.62$, $p < .05$)”, “öğrenen kontrolü ($t_{1385} = 3,83$, $p < .05$)” alt boyutlarında çevrimiçi ders alma deneyimine sahip olan öğrencilerin lehine anlamlı bir fark görülmektedir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmada ön lisans öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri cinsiyetlerine, yaşlarına, internet erişim olanaklarına, çevrimiçi ortamda ders alma deneyimlerine göre incelenmiştir. Ölçek genelinde öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Konuyla ilgili yapılan araştırma sonuçları bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir (Korkmaz vd., 2015; Sezer ve Yurdugül, 2019; Türkmen, Aşçı ve Uğur-Zor, 2020; Uyar ve Karakuyu, 2020). Son zamanlarda yapılan araştırmalarda da öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin yeterli olduğu tespit edilmiştir (Bahadır, 2020; Uyar ve Karakuyu, 2020). Diğer taraftan bir başka araştırmada, öğrencilerin çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluk düzeylerinin kısmen yüksek olduğu belirlenmiştir (Coşkun, Özeke, Budakoğlu ve Kula, 2018).

Öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşlukları ölçeğin alt boyutlarına göre değerlendirildiğinde; öğrencilerin “internet öz-yeterliği” boyutunda çok yüksek, “bilgisayar öz-yeterliği”, “çevrimiçi iletişim öz-yeterliği”, “kendi kendine öğrenme” ve “öğrenen kontrolü” alt boyutlarında yüksek düzeyde çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluğuna sahip oldukları belirlenmiştir. Diğer boyutlardan farklı olarak öğrencilerin “e-öğrenmeye yönelik motivasyon” boyutunda ise düşük düzeyde hazırbulunuşluğa sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Yılmaz, Sezer ve Yurdugül (2019) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri “kendi kendine öğrenme”, “çevrimiçi iletişim öz-yeterliği” ve “öğrenen kontrolü” alt boyutlarında yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Farklı olarak “bilgisayar öz-yeterliği” ve “e-öğrenmeye yönelik motivasyon” alt boyutlarında orta düzeyde, “internet öz-yeterliği” alt faktöründe ise yüksek düzeyde çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluğuna sahip olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde Bahadır (2020) tarafından yapılan araştırmada “bilgisayar öz-yeterliği”, “çevrimiçi iletişim öz-yeterliği”, “kendi kendine öğrenme”, “öğrenen kontrolü” alt boyutlarında öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin yeterli olduğu belirlenmiştir. Farklı olarak, öğrencilerin internet öz-yeterliği alt faktöründe “yeterli” ve “e-öğrenmeye yönelik motivasyon” alt boyutunda kendilerini ne yeterli ne yetersiz olarak algıladıkları tespit edilmiştir. Demir (2015) tarafından yapılan bir araştırmada öğrencilerin “internet öz yeterlilik” düzeylerinin yüksek, “e-öğrenmeye ilişkin motivasyonlarının” düşük olduğu tespit edilmiştir.

Çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluğun ölçek genelinde cinsiyete göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bununla birlikte “bilgisayar öz-yeterliği”, “internet öz-yeterliği”, “çevrimiçi iletişim öz-yeterliği” boyutlarında erkekler; “kendi kendine öğrenme” alt boyutunda ise kadınlar lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu araştırmadan farklı olarak Yılmaz vd. (2019) tarafından yapılan araştırmada ölçeğin geneli ve “kendi kendine öğrenme” boyutu da dahil olmak üzere çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluğun erkek öğrenciler lehine olduğu tespit edilmiştir. İbili (2020) tarafından yapılan araştırmada da “kendi kendine öğrenme” boyutu hariç ölçeğin geneli ve diğer tüm alt boyutlarda çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluğun erkek öğrenciler lehine olduğu tespit edilmiştir. Erduğan (2020) tarafından yapılan araştırmada ise sadece “e-öğrenmeye yönelik motivasyon” alt boyutunda çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluğun erkek öğrenciler lehine olduğu tespit edilmiştir. Başka bir araştırmada öğrencilerin çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluk alt faktörlerinden “bilgisayar-internet öz yeterliliği” erkekler lehine ve “özgüdümlü öğrenme” kadınlar lehine anlamlı farklılık tespit edilmiş ve “öğrenen kontrolü” alt faktöründe anlamlı farklılık tespit edilememiştir (Sırakaya-Alsancak ve Yurdugül, 2016). Coşkun vd. (2018) tarafından yapılan araştırmada ise “bilgisayar öz-yeterliği”, “internet öz-yeterliği”, “çevrimiçi iletişim öz-yeterliği” boyutlarında erkek öğrencilerinin hazırbulunuşluğunun kadınlara göre daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Uyar ve Karakuyu (2020) tarafından yapılan araştırmada e-öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluğun cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediği tespit

edilmiştir. Sonuç olarak, diğer araştırmalarda bu araştırmadan farklı olarak daha çok erkek öğrenciler lehine farklılık olduğu belirlenmiştir.

Yaş değişkenine göre ölçek genelinde, 26-29 yaş aralığında olan öğrencilerin 18-21 yaş aralığında olan öğrencilere göre hazırbulunuşluk düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. “e-öğrenmeye yönelik motivasyon” alt boyutunda da 26-29 yaş aralığında ve 30 ve üstü olan öğrencilerin 18-21 ve 22-25 yaş aralığında olan öğrencilere göre hazırbulunuşluk düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Diğer alt boyutlarda ise çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk yaşa göre farklılık göstermemiştir. Diğer yandan Korkmaz vd. (2015) tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerin çevrimiçi hazırbulunuşluk ve beklenti düzeylerinde yaş grupları açısından farklılık tespit edilmemiştir. Benzer şekilde, Kılınç ve Demir-Kaymak (2019) tarafından yapılan araştırmada da öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

İnternete erişim olanağına göre, ölçeğin genelinde ve tüm alt boyutlarda internet erişim imkânı daha çok olan öğrencilerin lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır. Öğrencilerin teknolojiye olan erişim imkanlarının artmasıyla çevrimiçi hazırbulunuşluk düzeylerinin artması beklenen bir durumdur. Son olarak öğrencilerin çevrimiçi ders alma deneyimine göre, ölçek genelinde ve “bilgisayar öz-yeterliği”, “internet öz-yeterliği”, “çevrimiçi iletişim öz-yeterliği”, “kendi kendine öğrenme”, “öğrenen kontrolü” alt boyutlarında daha önce çevrimiçi ders alan öğrencilerin lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. “E-öğrenmeye yönelik motivasyon” alt boyutunda ise anlamlı bir fark bulunmamıştır. Benzer şekilde Uyar ve Karakuyu (2020) tarafından yapılan bir araştırmada, daha önce çevrimiçi öğrenme deneyimine sahip olan öğrencilerin e-öğrenmeye hazırbulunuşluklarının daha önce e-öğrenme deneyimine sahip olmayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte Adnan ve Boz-Yaman (2017) tarafından yapılan araştırmada deneyimin öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluklarında anlamlı farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir. Benzer şekilde, Kılınç ve Demir-Kaymak (2019) tarafından yapılan bir araştırmada, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin daha önce çevrimiçi ders alıp almama durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bu bulgular bu araştırmanın bulgularından farklılaşmaktadır.

Öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşlukları ölçeğin alt boyutlarına göre analiz edildiği zaman, “e-öğrenmeye yönelik motivasyon” boyutu hariç tüm alt boyutlarda öğrencilerin yüksek düzeyde çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluğuna sahip oldukları belirlenmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye yönelik motivasyon seviyelerinin artırılması gerekmektedir. Eğitimciler çevrimiçi öğrenme ortamında öğrencilerin motivasyonlarını arttırabilmek için öğrenenlerin öğrenmeleriyle ilgili anlık geri bildirim sağlayan, ilerlemelerini sistem üzerinden takip etme olanağı sunan ve eğlenerek öğrenmelerine yardımcı olan oyunlaştırma uygulamalarını kullanabilirler. Aynı zamanda kadın öğrencilerin de bilgisayar, internet ve çevrimiçi iletişim öz-yeterliği bağlamında çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk seviyelerinin artırılması gerekmektedir. Bu bağlamda kadın öğrencilere üniversiteler tarafından teknoloji kullanımına dair etkinlikler düzenlenebilir. Öğrencilerin internet erişim olanakları arttıkça hazırbulunuşluk düzeyleri de artmaktadır. İnternet erişimine sahip olmayan öğrencilere üniversiteleri tarafından destek sağlanabilir.

Ölçek genelinde ve “e-öğrenmeye yönelik motivasyon” alt boyutunda yaşı daha büyük olan, özellikle 30 yaş ve üstü, öğrencilerin motivasyon düzeylerinin daha yüksek olması araştırmanın dikkat çeken bulgularından biridir. Bu durum yaşı daha büyük olan öğrencilerin deneyimleri ile ilgili olabilir. Yılmazsoy ve Kahraman (2019) tarafından yapılan araştırmada yaş ortalaması yüksek olan öğrencilerin, özellikle 32 yaş ve üstü, çevrimiçi öğrenme ortamında öz yönetimli öğrenim faaliyetlerini

daha iyi yönettiği tespit edilmiştir. Bu bağlamda yaşı daha büyük olan öğrencilerin daha disiplinli ve kontrollü bir şekilde öğretim sürecini yönettiği ve kendi kendine öğrenme becerilerini geliştirdiği ifade edilebilir. Adams, Sumintono, Mohamed ve Noor (2018) tarafından yapılan araştırmada ise 30 yaş altı olan öğrencilerin teknoloji ile daha fazla etkileşim halinde olmasından ötürü, çevrimiçi ortamda kendilerini daha rahat hissettikleri tespit edilmiştir. Acil uzaktan eğitime geçiş yapılması sebebiyle üniversiteye yeni başlayan genç öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye zorunlu olarak müdahil olması onların motivasyonlarını olumsuz yönde etkilemiş olabilir. Daha genç öğrencilerin derse karşı ilgilerini çekebilmek ve hazırbulunuşluklarını yükseltmek bağlamında dersler sosyal ağlar ya da yukarıda belirtildiği üzere oyunlaştırma uygulamaları gibi çeşitli Web 2.0 araçlarıyla desteklenebilir. Son olarak, gelecek çalışmalar açısından, ön lisans öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşlukları ile ilgili nitel ve karma araştırmalar desenlenebilir.

KAYNAKLAR

- Adams, D., Sumintono, B., Mohamed, A., & Noor, N. S. M. (2018). E-learning readiness among students of diverse backgrounds in a leading Malaysian Higher Education Institution. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 15(2), 227-256.
- Adnan, M. ve Boz-Yaman, B. (2017). Mühendislik öğrencilerinin e-öğrenmeye dair beklenti, hazır bulunuşluk ve memnuniyet düzeyleri. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 8(2), 218-243.
- Al-Fraihat, D., Joy, M., & Sinclair, J. (2017). Identifying success factors for e-learning in higher education. In *ICEL 2017-Proceedings of the 12th International Conference on e-Learning* (pp. 247- 255). Orlando, Florida, USA: Academic Conferences and Publishing Limited.
- Anderson, T. (2008). *The theory and practice of online learning* (2nd ed.). Canada: Athabasca University.
- Bahadır F. (2020). Raylı sistemler programı öğrencilerinin e-öğrenmeye hazırbulunuşluklarının incelenmesi: Refahiye Meslek Yüksekokulu örneği. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 10(2), 310-317. <https://doi.org/10.5961/jhes.2020.392>
- Bıçer, H. (2019). *E-öğrenmeye yönelik tutum: Ölçek uyarlama çalışması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Bolliger, D., & Martindale, T. (2004). Key factors for determining student satisfaction in online courses. *International Journal on E-Learning*, 3(1), 61-67.
- Borotis, S. & Poulmenakou, A. (2004). E-learning readiness components: Key issues to consider before adopting e-learning interventions. In J. Nall, & R. Robson (Eds.), *Proceedings of E-Learn: World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education* (pp. 1622-1629). Washington, DC, USA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 6(3), 112-142.
- Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), i-vi. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3778083>
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (28. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Canpolat, U. ve Narin-Canpolat, Z. (2020). Uzaktan eğitim bağlamında e-hazır olma kavramının irdelenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 6(3), 79-91.
- Chi, A. (2015). *Development of the readiness to teach online scale* (Master's thesis). Retrieved from: <https://digitalcommons.du.edu/etd/1018/>
- Coşkun, Ö., Özeke, V., Budakoğlu, İ., & Kula, S. (2018). E-Learning readiness of Turkish medical students: A sample from Gazi University. *Gazi Medical Journal*, 29, 340-345. <http://dx.doi.org/10.12996/gmj.2018.91>
- Dada, D. (2006). E-readiness for developing countries: Moving the focus from the environment to the users. *The Electronic Journal on Information Systems in Developing Countries*, 27(6), 1-14.
- Demir, Ö. (2015). *Öğrencilerin ve öğretim elemanlarının e-öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeylerinin incelenmesi: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Erduğan, F. (2020). Investigating readiness levels of Sports Science Faculty students towards e-learning. *African Educational Research Journal*, 8(2), 272-279. doi: 10.30918/AERJ.82.20.070
- Gülbahar, Y. (2012). E-Öğrenme ortamlarında katılımcıların hazır bulunuşluk ve memnuniyet düzeylerinin ölçülmesi için ölçek geliştirme çalışması. *Journal of Faculty of Educational Sciences*, 45(2), 119-137.
- 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. *The Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET)*, 19(4), 102-110.
- Hung, M., Chou, C., Chen, C., & Own, Z. (2010). Learner readiness for online learning: Scale development and student perceptions. *Computers & Education*, 55, 1080-1090.

- İbili, E. (2020). Examination of Health Science University students' level of readiness for e-learning. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 7(3), 1010-1030.
- İlhan, M. ve Çetin, B. (2013). Çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk ölçeğinin (ÇÖHBÖ) Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 3(2), 72-101.
- Joosten, T., & Cusatis, R. (2020) Online learning readiness. *American Journal of Distance Education*, 34(3), 180-193.10.1080/08923647.2020.1726167
- Kalelioğlu, F. ve Baturay, M. H. (2014). E-öğrenme için hazırbulunuşluk öz değerlendirme ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Başkent University Journal of Education*, 1(2), 22-30.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Keskin, M. ve Özer-Kaya, D. (2020). COVID-19 sürecinde web tabanlı uzaktan eğitim. *İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(2), 59-67.
- Kılınç, Ş. ve Demir-Kaymak Z. (2019). Lisansüstü uzaktan eğitim öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeylerinin kişilik yapılarına göre incelenmesi. *ERPA International Congress on Education*, 19-22 Haziran, Sakarya.
- Kırmızı, O. (2015). The influence of learner readiness on student satisfaction and academic achievement in an online program at higher education. *Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET)*, 14(1), 133-142.
- Korkmaz, Ö., Çakır, R. ve Tan S. S. (2015). Öğrencilerin e-öğrenmeye hazır bulunuşluk ve memnuniyet düzeylerinin akademik başarıya etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 16(3), 219-241.
- Mercado, C. (2008). Readiness assessment tool for an e-learning environment implementation [Special Issue]. *International Journal of the Computer, the Internet and Management*, 16(3), 18.1-18.11.
- Moftakhari, M. M. (2013). *Evaluating e-learning readiness of faculty of letters of Hacettepe University* (Unpublished master's thesis). Hacettepe University, Ankara.
- Olçay, A., Döş, B., Sürme, M., ve Düzgün, M. (2018). Turizm eğitimi alan öğrencilerin elektronik öğrenmeye hazır bulunuşluklarını belirlemeye yönelik bir çalışma. *Kastamonu Education Journal*, 26(2), 427-438. 10.24106/kefdergi.389940.
- Oliver, R. (2001). Assuring the quality of online learning in Australian Higher Education. In M. Wallace, A. Ellis, & D. Newton (Eds.), *Proceedings of Moving Online II Conference* (pp. 222-231). Lismore: Southern Cross University.
- Pala, F. K. ve Erdem, M. (2015). Çevrimiçi öğrenme ortamları ve katılım. B. Akkoyunlu, A. İşman ve H. F. Odabaşı (Ed.), *Eğitim teknolojileri okumaları* (ss. 213-232). Ankara: Ayrıntı Basım Yayın ve Matbaacılık. http://www.tojet.net/e-book/eto_2015.pdf adresinden erişilmiştir.
- Sartaş, E. ve Barutçu, S. (2020). Öğretimde dijital dönüşüm ve öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluluğu: Pandemi döneminde Pamukkale Üniversitesi öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Internet Applications and Management*, 11(1), 1-22.
- Senemoğlu, N. (2020). *Gelişim öğrenme öğretim: Kuramdan uygulamaya* (27. Baskı). Ankara: Pegem A.
- Serttaş, Z., & Kasabalı, A. (2020). Determining the English preparatory school students' readiness for online learning. *Near East University Journal of Education Faculty (NEUJEF)*, 3(2), 66-78.
- Sharma, R. N., & Sharma, R. K. (2006). *Advanced educational psychology*. New Delphi, India: Atlantic.
- Shraim, K., & Khlaif, Z. (2010). An e-learning approach to secondary education in Palestine: Opportunities and challenges. *Information Technology for Development*, 16(3), 159-173.
- Sırakaya-Alsancak, D. ve Yurdugül, H. (2016). Öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluluk düzeylerinin incelenmesi: Ahi Evran Üniversitesi örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17(1), 185-200.
- Smith P. J. (2005). Learning preferences and readiness for online learning. *Educational Psychology*, 25(1), 3- 12. <https://doi.org/10.1080/0144341042000294868>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2012). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson Education: Boston.

- Türkmen, B., Aşcı, Y. ve Uğur-Zor, E. (2020). Covid-19 sosyal izolasyon döneminde meslek yüksekokulu öğrencilerinin e-öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin incelenmesi: Çaycuma Meslek Yüksekokulu örneği. *The Journal of International Social Research*, 72(13), 691-700.
- Uyar, A. ve Karakuyu, A. (2020). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin e-öğrenmeye yönelik hazırbulunuşlukları. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 7(60), 2905-2914.
- Warner, D., Christie, G., & Choy, S. (1998). *Readiness of VET clients for flexible delivery including on-line learning*. Brisbane: Australian National Training Authority.
- Watkins, R., Leigh, D., & Triner, D. (2004). Assessing readiness for e-learning. *Performance Improvement Quarterly*, 17(4), 66-79.
- Wei, H. C., & Chou, C. (2020). Online learning performance and satisfaction: Do perceptions and readiness matter? *Distance Education*, 41(1), 48-69. doi: 10.1080/01587919.2020.1724768.
- Yılmaz, R., Sezer, B. ve Yurdugül, H. (2019). Üniversite öğrencilerinin e-öğrenmeye hazır bulunuşluklarının incelenmesi: Bartın Üniversitesi örneği. *Ege Eğitim Dergisi*, 20(1), 180-195. 10.12984/egedfd.424614.
- Yılmazsoy, B., ve Kahraman, M. (2019). Uzaktan eğitim öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 12(2), 783-818.
- Yorgancı, S. (2014). Web tabanlı uzaktan eğitim yönteminin öğrencilerin Matematik başarılarına etkileri. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 1401-1420.
- YÖK. (2020a). *Basın Açıklaması*. 16.08.2020 tarihinde <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/universitelerde-uygulanacak-uzaktan-egitime-iliskin-aciklama.aspx> adresinden alınmıştır.
- YÖK. (2020b). *Pandemi günlerinde Türk Yükseköğretimi*. 16.08.2020 tarihinde <https://covid19.yok.gov.tr/Sayfalar/HaberDuyuru/pandemi-gunlerinde-turk-yuksekogretimi.aspx> adresinden alınmıştır.
- YÖK. (2020c). *Yükseköğretim kurumlarında uzaktan öğretime ilişkin usul ve esaslar*. 16.08.2020 tarihinde https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Uzaktan_ogretim/yuksekogretim_kurumlarında_uzaktan_ogretime_iliskin_usul_ve_esaslar.pdf adresinden alınmıştır.
- Yurdugül, H. ve Alsancak-Sırakaya, D. (2013). Çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluk ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 391-406.
- YÖKAK. (2020). *Günümüz ihtiyaçlarına cevap verebilecek bir uzaktan eğitim sistemi için bazı anahtar özellikler*. 08.02.2021 tarihinde <https://portal.yokak.gov.tr/makale/gunumuz- ihtiyaclarina-cevap-verebilecek-bir-uzaktan-egitim-sistemi-icin-bazi-anahtar-ozellikler/> adresinden alınmıştır.

EXTENDED ABSTRACT

In parallel with the innovations brought by information and communication technologies, today some changes have been taking place. These changes also manifest themselves in the field of education and provide an opportunity for transition to new teaching practices. Online learning is one of the significant opportunities that those technologies provide in education and has become an integral part of teaching activities during the Covid-19 pandemic days. Online learning brings students flexibility in where and when they learn. The students have more control over when and how they complete course activities. Therefore, online learning not only provides convenience to students digitally but also enables them to follow the developing and changing conditions more actively (Hergüner, Son, Hergüner-Son, & Dönmez, 2020, p. 102; Joosten & Cusatis, 2020, p. 180; Serttaş & Kasabalı, 2020, p. 66; Uyar & Karakuyu, 2020, p. 2906).

Online learning is seen as a good opportunity to enhance the quality of education. A successful online learning attempt should always include a systematic process of planning, designing, developing, evaluating, and implementing an online learning environment in which students, and educators are actively encouraged and supported. There are 10 basic sub-dimensions (planning, readiness, management, support, pedagogy, technology, faculty, institution, evaluation, and ethics) of a successful online learning (Al-Fraihat, Joy, & Sinclair, 2017). Online learning readiness is the first step of online learning (Moftakhari, 2013, p. 2). To minimize the risk of failure and increase success in online learning environments, a comprehensive assessment of readiness is required (Mercado, 2008, p. 18.2). Therefore, it is significant to investigate students' online learning readiness.

When the literature is reviewed, few studies have been found that investigate associate degree students' online learning readiness levels (Bahadır, 2020; Korkmaz, Çakır & Tan, 2015; Olcay, Döş, Sürme & Düzgün, 2018; Türkmen, Aşçı & Uğur-Zor; 2020; Uyar & Karakuyu, 2020). The increasing number of courses given in the online learning environment demonstrates that more research is needed on this subject. In this context, it is believed that this study will contribute to the literature.

The purpose of this study is to investigate students' online learning readiness levels at a state, and a private university. In accordance with this purpose, the following sub-problems were determined:

1. What are associate degree students' online learning readiness levels?
2. Do associate degree students' online learning readiness levels significantly differ according to their
 - genders,
 - ages,
 - Internet access facilities, and
 - prior experiences for taking the online courses?

The sample of this study, conducted with the survey model, comprised of the 1st year associate degree students (n= 1392) taking English I course during the fall term of 2020-2021 academic year. The data of the study were collected with the personal information form, and 'University Students E-Learning Readiness Scale' developed by Demir (2015). The scale consisted of six factors. The data were obtained by applying the personal information form and the scale at the beginning of the fall term in an online learning environment. In data analysis, descriptive statistics such as frequency, percentage, arithmetic mean and standard deviation and independent groups t-test, and one-way analysis of variance (ANOVA) comprising of Scheffe and Games-Howell test calculations were used.

To begin with, depending upon the results of this study, it was concluded that students' online learning readiness levels were high. When the sub-dimensions scores were examined, it was concluded that students had remarkably high levels of readiness in the "Internet self-efficacy" sub-dimension, high levels of readiness in the "online communication self-efficacy", "computer self-efficacy", "self-directed learning" and "learner control" sub-dimensions, and low level of readiness in the "motivation for e-learning" sub-dimension. Second, it was also found that students' online learning readiness did not significantly differ by gender. When the sub-dimensions scores were examined, it was revealed that male students had higher levels of readiness in the "computer self-efficacy", "Internet self-efficacy", and "online communication self-efficacy" sub-dimensions; on the other hand, female students had higher levels of readiness in "self-directed learning" sub-dimension. According to age, significant differences were found in favor of older students in the overall scale and in the "motivation for e-learning" sub-dimension. According to Internet access facilities of students, significant differences were found in favor of students who had more Internet access facilities in the overall scale and in all sub-dimensions. Finally, considering the students' prior experiences of taking the online courses, significant differences were found in the overall scale and in other sub-dimensions except for "motivation for e-learning" sub-dimension.

All things considered, students' motivation levels for online learning should be increased. In this context, so as to increase their motivation in the online learning environment, educators can use gamification platforms that provide instant feedback on students' learning, give them an opportunity to track their own progress through the system, and help them learn by having fun. Students' online learning motivation levels may increase if the lessons are made more interactive. At the same time, the readiness levels of female students for online learning should also be increased in the context of computer, Internet, and online communication self-efficacy. Therefore, technology training courses can be organized for female students by universities. As students' internet access facilities increase, their readiness levels also increase. Students who do not have Internet access can be supported by their universities. Since significant differences were found in favor of older students in the overall scale and in the "motivation for e-learning" sub-dimension, lessons can be supported by a range of Web 2.0 tools, such as social networks or gamification platforms as mentioned above, to keep younger students' interest and increase their online learning readiness. In terms of future studies, qualitative and mixed methods studies can be conducted on associate degree students' online learning readiness levels.