

**(ISSN: 2602-4047)**

Nayci, Ö. (2021). Online Learning Readiness of Associate Degree Students and Their Experiences Regarding Online Learning Process, *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 6(12), 235-285.

DOI: <http://dx.doi.org/10.35826/ijoecc.324>

Article Type (Makale türü): Research Article

ONLINE LEARNING READINESS OF ASSOCIATE DEGREE STUDENTS AND THEIR EXPERIENCES REGARDING ONLINE LEARNING PROCESS

Ömer NAYCI

Dr., Şırnak University, Şırnak, Turkey, nayciomer@gmail.com

ORCID: 0000-0002-6087-6456

Received: 18.12.2020

Accepted: 01.03.2021

Published: 10.03.2021

ABSTRACT

In this study, it is aimed to examine the online learning readiness levels of associate degree students and to explore the opinions of the students about their experiences related to the online learning process. For this purpose, the research was carried out in an explanatory sequential design. The research was carried out with the participation of 447 students studying at four different vocational schools affiliated to a state university in Turkey in spring term of 2019-2020 academic year. The data were collected through "Personal Information Form", "Online Learning Readiness Scale" and semi-structured interview form. The data obtained were analyzed by Mann Whitney U test, Kruskal Wallis H test, descriptive statistics and content analysis. According to the findings obtained from the research, it was determined that students' online learning readiness level was high and did not differ significantly depending on grade level, gender and age, but according to the years of digital tools use. In addition, according to the experiences of the students regarding the online learning process, most of the students described themselves as active/independent users in terms of their competencies/skills to use online learning tools. Besides, students expressed that the online learning environment reduced motivation in the process in terms of learning motivation and attention deficit was the most common problem with regards to managing individual learning processes.

Keywords: Online learning, readiness, associate degree.

INTRODUCTION

The Coronavirus (Covid-19) epidemic, known to have emerged in Wuhan, China at the end of 2019 and turned into a global effect in a short time, has affected all areas of life. One of the areas in question is education. Many countries around the world have temporarily suspended educational activities in order to control the epidemic, and this has affected millions of students who continue their formal education (UNESCO, 2020). Each country has embarked on various searches to minimize the adversities that occur in the context of education during the epidemic process and to ensure the sustainability of education. The reasons arising due to the epidemic forced educational institutions to suspend face-to-face learning in order to prevent the spread of the virus. This forced them to consider new ways and alternative strategies in education. As a result, the online environment was started to be used in order to ensure the sustainability of the learning-teaching process (Zayapragassarazan, 2020). Thus, it can be expressed that while online learning environment had rather a supportive role, in face-to-face teaching process, due to the developing outbreak conditions it started to become the alternative to face-to-face teaching söylenebilir. Also, Turkey decided to conduct learning-teaching process in the online environment in order to close the gap in education in the period when face-to-face training is not possible due to the epidemic process. In this context, the Ministry of National Education (MEB) primary school, secondary school and high school students started to receive education through the TRT-EBA TV and Education Information Network (EBA) (MEB, 2020). The Council of Higher Education (YÖK) has also applied to similar measures like the Ministry of National Education, and the distance education process with digital facilities has been initiated in all universities that have distance education capacity (YÖK, 2020). It can be specified that in this way the Covid-19 outbreak has changed the way universities work (Kumar, 2020).

Online learning is defined as the use of the internet in order to gain access to learning material and content, to interact with instructors and other students, to create personal meaning in obtaining information within the learning-teaching process, and to take the learning experience to a better point (Ally, 2004). Online learning has started to become widespread also in higher education with its flexibility and accessibility advantages (Park & Kim, 2020). As online learning becomes widespread, the quality and sustainability of this process has become an important issue. Therefore, it is important to distinguish which qualifications are essential for students' success and satisfaction in the online learning environment (Lau & Shaikh, 2012). The quality of the student is also important in terms of both academic success and adaptation to the process. As a matter of fact, the online learning environment has brought many changes and innovations with it. One of the most affected components of this period of change is students. Therefore, online learning readiness of students is very important for the success and sustainability of the mentioned process.

As a concept, online learning readiness is expressed as mental and physical preparedness in terms of e-learning experience and action (Borotis & Poulymenakou, 2004). Choucri et al. (2003) defined it as the ability to pursue value creation opportunities facilitated by internet use. In other words, e-preparation is the measure of how ready or willing a group can be to benefit from information and communication technologies (Dada, 2006). The

traditional concept of preparation for online learning is linked to students' ability to use technology for learning purposes (Buzdar et al.,2016). The readiness of learners on this issue is also very important in order to obtain the desired level of efficiency from online learning environments and tools that are becoming more and more common today. As a matter of fact, the popularity of online programs offered by educational institutions is increasing constantly with the huge demand from students who do not have the opportunity to access traditional education. In this respect, it is also important that students are ready and competent enough to learn online (Ilgaz & Gülbahar, 2015).

It can be stated that as the scientific studies on online learning are increasing over time, they are also examined in terms of different variables. It is seen from the related studies that the ones which were conducted on online readiness has made significant contributions to the literature. For this purpose, scales measuring the online readiness levels of learners have been developed. The online learning readiness scale used as data collection tool in this study was developed by Hung et al. (2010) and adapted to Turkish by Yurdugül and Alsancak Sırakaya (2013). The scale consists of 5 factors: computer/internet self-efficacy, self-directed learning, learner control, motivation for learning, and online communication self-efficacy.

When the sub-dimensions of the scale approached within the scope of the research are examined; the first of these sub-dimensions is computer/internet self-efficacy. Self-efficacy, being an important element of Bandura's social cognitive theory, is defined as an individual's belief in his/her potential to fulfill a task other than his/her skills (Bandura, 1997). Self-efficacy is an important psychological factor that affects academic motivation, permanence and success (Thompson & Verdino, 2019). In terms of computer self-efficacy, it was defined as an individual's self-belief about using a computer (Karsten & Roth, 1998). Knowing the students' belief in computer use competence is one of the basic requirements for learning in a technology-enhanced environment (Abdullah & Mustafa, 2019). As a matter of fact, it can be specified that motivation and success in computer classes are affected by the strength of students' self-efficacy beliefs (Srisupawong et al., 2018). Therefore, the readiness of the students in this dimension is important.

Another sub-dimension of the research scale is self-directed learning. The aforementioned concept is used in the sense of a process in which individuals take responsibility for the selection of learning strategies, implementation of these strategies and evaluation of the learning outcomes in terms of determining their needs and learning goals, whether others help or not (Knowles, 1975). Self-directed learning is a fundamental competence for adults in an environment where social conditions are rapidly changing in the digital age (Morris, 2019). In this respect, it is an important dimension in terms of online learning readiness.

Another sub-dimension is learner control. Learner control is defined as the ability of students to manage what, when, where and how they will learn (Kraiger & Jerden, 2007). Online learning can pose a variety of challenges for inexperienced students (Taipjutorus et al., 2012). As a matter of fact, Lawless and Brown (1997) also stated that self-control ability of a person can improve learning, increase attitudes and increase self-efficacy. In this context, learner control is a sub-dimension that should be minded in terms of online learning readiness.

Motivation for learning is another sub-dimension of the scale used within the scope of the research. Motivation to learn has started to become an important component in the field of educational technology with the gradual decrease in the availability of physical education (Hauze & Marshall, 2020). Online learning motivation is an important problem in the online learning process to prevent academic performance problems (Mercer, 2018). In addition, motivating students has been an important challenge faced by instructors in a non-face-to-face educational environment (Zhao & Mei, 2016). Motivation is considered as a necessary element for success in the online classroom (Banyas, 2019). Therefore, motivation, like other sub-dimensions, is an important sub-dimension for online learning readiness.

The last sub-dimension discussed within the scope of the research is online communication self-efficacy. Advances in technology, including the internet, social media, and mobile devices, have increased the options for communication tools used in the online classroom (Bailie, 2017). While increasing diversity in the context of communication, this has also brought some difficulties, because facilitating effective interaction between students in the learning-teaching process is an important challenge for online teaching (Messersmith, 2015). Communication self-efficacy of students in online environment is very important in solving this challenge. Therefore, it is important to consider online communication self-efficacy as a sub-dimension of online learning readiness (Yurdugül & Alsancak Sırakaya, 2013).

Studies conducted on students' online learning readiness are gaining importance day by day. Although there are studies that examine the relationship between online learning readiness and different variables (Demiralay et al.2016), and examine online learning readiness (Çiğdem & Yıldırım, 2014), the absence of a study on the online learning readiness of associate degree students during the Covid-19 epidemic created the need to conduct this study. In this respect, the research was deemed important in terms of describing the online learning readiness of associate degree students during the Covid-19 epidemic period and guiding the steps to be taken in this regard. In this context, it was aimed to examine the online learning readiness levels of associate degree students according to various variables and to explore their opinions about their experiences regarding the process. For this purpose, answers to the following questions were sought within the scope of the research;

1. What is the online learning readiness level of associate degree students?
2. Do associate degree students' online learning readiness levels differ significantly depending on grade level?
3. Do associate degree students' online learning readiness levels differ significantly depending on gender?
4. Do associate degree students' online learning readiness levels differ significantly depending on age?
5. Do associate degree students' online learning readiness levels differ significantly depending on the years of digital tools use?
6. What do associate degree students think about the competencies/skills of using online learning tools?

7. What do associate degree students think about the effect of online learning environment on motivation for learning in terms of learning motivation?
8. What do associate degree students think about their inadequacies in managing their individual learning processes while using online learning environments and the problems they experience accordingly?

METHOD

The Model of the Research

The research was carried out in an exploratory sequential design, one of the mixed research methods. The aforementioned design consists of two stages. First of all, quantitative data related to the study are collected and these data are analyzed. The second stage which is qualitative stage is designed based on the results obtained during the quantitative research process. Thus, the researcher makes use of the qualitative results in explaining the quantitative results (Creswell & Plano Clark, 2011). In line with the explanatory sequential design, at the first stage the online learning readiness levels of students were examined in a quantitative context. And in the second phase, the students' opinions regarding students' competencies/skills to use online learning tools in a qualitative context, the subject of the online learning environment making the students willing to learn in terms of learning motivation, the deficiencies in managing individual learning processes, and the problems experienced were examined in a qualitative context. Thus, the experiences of the students in the process were tried to be revealed in depth. Accordingly, it was thought that the subject in which readiness was examined quantitatively could be explained better by exploring the opinions of the students about their experiences in the process.

Study Group

The data collection process was carried out in two different ways within the scope of the research. Therefore, the selection of the students included in the study was made in two different ways. Accordingly, in this study, which aimed to examine the online learning readiness levels of the associate degree students and explore the opinions of the students about their experiences in the online learning process, 447 students studying at four different vocational schools affiliated to a state university in Turkey in spring term of 2019-2020 academic year selected by the stratified sampling method were included in the study in order to examine the online learning readiness levels of the associate degree students. Personal information regarding the students participating in the study is given in Table 1. Stratified sampling aims to identify subgroups in the population and ensures that they are represented in the sample with their ratios within the size of the population (Büyüköztürk et al.2016). In this direction, the total number of students continuing education in 4 vocational schools is 849. Krejcie and Morgan (1970) revealed as a result of their calculations that when the volume of the population is 900, 269 participants with a margin of error of 0.05 and with a confidence level of 95% are sufficient for the study. In this

case, it can be stated that the sample size in this study is above the sufficient number in terms of representing the population.

Table 1. Personal Information Regarding The Students Participating in The Study

Variables	Category	N	%
Vocational High Schools	A	216	48,3
	B	98	21,9
	C	75	16,8
	D	58	13,0
Grade level	1. Grade	294	65,8
	2. Grade	153	34,2
Gender	Female	292	65,3
	Male	155	34,7
Age	20 and below	147	32,9
	21-24	246	55,0
	25 and above	54	12,1
Years of Digital Tools Usage	3 and below	43	9,6
	4-6	232	51,9
	7 and above.	172	38,5

As seen in Table 1, 216 (48.3%) of the participants in the study consisted of students studying at A coded vocational schools, 98 (21.9%) of them B coded, 75 (16.8%) of them C coded and 58 (13%) of them D coded vocational schools. In addition, 294 (65.8%) of the students are in the first grade, 153 (34.2%) of them are in the second grade, 292 (65.3%) of them consisted of female students and 155 (34%, 7) of them consisted of male students. Besides, 147 (32.9%) of the students were at the age of 20 and below, 246 (55%) of them were between 21-24, 54 (12.1%) of them were 25 and over, and when the participants were examined in terms of years of digital tools usage, 43 (9.6%) of them had a usage experience of 3 years and below, 232 (51.9%) of them between 4-6, and 172 (38.5%) of them 7 years and above. In the second stage, after the online learning process started, 29 voluntary students who were selected on a voluntary basis from 4 different vocational schools were asked about their experiences regarding the online learning process.

Data Collection Tools

The data of the study were collected through "Personal Information Form", "Online Learning Readiness Scale" and an interview form with open-ended questions. The personal information form was prepared by the researcher and contains the demographic information of the participants. This information are; class level, gender, age and for how many years digital tools have been used. The "Online Learning Readiness Scale" used as a data collection tool in the study was developed by Hung et al. (2010) and adapted to Turkish by Yurdugül and Alsancak Sirakaya (2013). The scale consists of 18 items and is in the 5-point Likert scale type ranging from Strongly Disagree to Strongly Agree. The lowest score that can be obtained from the scale is 18 and the highest score is 90. It is interpreted that as the higher the score, the higher the online learning readiness level of the students. The scale consists of 5 factors as computer/internet self-efficacy, self-directed learning, student control, motivation for learning, and online communication self-efficacy. Scale scores are interpreted as follows: for the overall scale: very low between 18 and 32.3, low between 32.4 and 46.7, medium between

46.8 and 61.1, high between 61.2 and 75.5, very high between 75.6 and 90; for the dimensions of computer/internet self-efficacy, student control and online communication self-efficacy, very low between 3 and 5.3, low between 5.4 and 7.7, medium between 7.8 and 10.1, high between 10.2 and 12.5, very high between 12.6 and 15.5; for self-directed learning dimension, very low between 5 and 8.9, low between 9 and 12.9, medium between 13.0 and 16.9, high between 17.0 and 20.9, very high between 21 and 25; for motivation for learning dimension, very low between 4 and 7.1, low between 7.2 and 10.3, medium between 10.4 and 13.5, high between 13.6 and 16.7, very high between 16.8 to 20.

A semi-structured interview form consisting of three open-ended questions was also used as a data collection tool in the study. In the process of creating the interview form, necessary corrections with regards the form in terms of both language and content were made by taking the opinions of experts in the fields of curriculum and instruction, educational technologies and Turkish, and the form was used as a data collection tool. There are three basic questions in the final form of the form. One of them is about the competencies and skills of students to use online learning tools, the other is about the outcomes of the online learning environment with regards to learning motivation in terms of the motivation for learning, and finally, the issues related to their deficiencies that students see in terms of managing their individual learning processes while using online learning environments.

Data Collection Process

The data needed within the scope of the study were collected through the "Personal Information Form", "Online Learning Readiness Scale" and semi-structured interview form. The scale, which was used as a data collection tool was shared with students in online media due to the Covid-19 outbreak and the data related to the subject were collected. Afterwards, a focus group meeting was held with the students in order to examine their experiences regarding the online learning process in depth in the context of the students' online learning readiness. Since there was no face-to-face meeting opportunity due to the epidemic process, focus group meetings were held with the students in three different sessions online, and the interviews lasted a total of three lesson period, one class period for each group on average. Interviews were recorded with permission during the interview process and the data obtained were analyzed.

Analysis of Data

For the selection of the tests to be used in the analysis of the quantitative data of the study, first the normality distribution was examined. For this purpose, Kolmogorov Smirnov test and Q-Q chart were examined. Kolmogorov-Smirnov (K-S) test results being below $p < .05$ for the overall scale and its sub-dimensions, and the data being seen away from diagonal line in the Q-Q graph in these dimensions indicate that the data were not normally distributed (Büyükoztürk, 2016; Field, 2018). In addition, the fact that the skewness and kurtosis coefficient values do not remain between -1 and +1 as a result of the analysis is another indicator that the distribution is not normal (Çokluk et al., 2010; Hair et al., 2014). Since the data were not distributed normally, it

was decided to use nonparametric tests in the study. The Mann Whitney U test was used for the studies in which the independent variable was approached in 2 categories, and the Kruskal Wallis H test was used for the parts where it was treated in 3 categories. In cases where the results of the Kruskal Wallis H test differ significantly, Bonferroni-Dunn test was used in order to determine between which groups the significant difference was. The effect size was examined in cases where there was a significant difference according to the Mann Whitney U test. It is recommended to use r value for effect size in nonparametric tests (Fritz et al., 2012; Kerby, 2014). The formula $r = z/\sqrt{N}$ was used to calculate this value (Fritz et al., 2012). In addition the mean and standard deviation from the descriptive statistics were used for the average online readiness levels of the students. IBM SPSS and AMOS statistical package programs were used in the analysis of quantitative data.

Content analysis was used while analyzing the qualitative data obtained as a result of the research. As content analysis can be defined as scanning the text in terms of repetitive words or themes, it is also stated as any qualitative data reduction and interpretation attempt to determine the basic consistencies and meanings by taking the voluminous qualitative material (Patton, 2014, p.453). Accordingly, in the analysis of the data, content analysis was used in the data analysis process in order to gather similar data within the framework of certain concepts and themes (Yıldırım & Şimşek, 2013). In this process, the records of the interviews conducted in three different online sessions through focus group interviews were transferred to written text. There after, the data regarding the interview transferred to writing were analyzed by two experts in the field of curriculum and instruction. During the analysis process, data were coded and categories were reached based on the codes. The emerging categories are divided into themes and sub-themes within the scope of the answers received regarding the questions asked during the interview process. In the coding process, the students were given codes such as S1, S2, S3,...

Validity and Reliability Studies

In the quantitative aspect of the research, Cronbach Alpha reliability coefficient which is one of the internal consistency measures for scale reliability was calculated. In order for the Cronbach's Alpha coefficient to be considered sufficient, it should be above 0.70 (Büyüköztürk, 2016; DeVellis, 2003; Kline, 2000). As a result of the analysis conducted, the Cronbach's Alpha reliability coefficient was found to be at a sufficient level of 90.6 for the overall scale, 86.4 for computer/internet self-efficacy, 84.0 for self-directed learning, 77.5 for learner control, 83.3 for motivation for learning and 84.9 for online communication self-efficacy. In addition, confirmatory factor analysis was performed to test whether the data set in the study confirmed the structure of the scale. According to the confirmatory factor analysis findings, $\chi^2/df=2,200$, CFI=.96, GFI=.93, AGFI=.91, RMSEA=.05 SRMR =.04 (Kline, 2016; Schermelleh-Engel et al. 2003).

Various strategies are applied for validity and reliability in qualitative research. These are credibility, consistency, transferability and verifiability (Lincoln & Guba, 1985). The value of a scientific study depends on demonstrating the credibility of the findings obtained by the researchers (LeCompte & Goetz, 1982). Within the scope of credibility, strategies such as triangulation, long-term interaction, participant verification, expert

review, and researcher stance are used (Lincoln & Guba, 1985; Meriam, 2013; Patton, 2014). In this context, in addition to the research design used in the research, the opinions of experts in such scientific studies in the field were consulted in the process of creating the developed interview form and analyzing the data obtained. Detailed description and purposeful sampling methods can be applied in terms of transferability (Erlandson Harris, Skipper & Allen, 1993). Accordingly, purposeful sampling method was used and each step of the research was explained in detail. One of the strategies applied in terms of internal reliability is consistency analysis (Yıldırım & Şimşek, 2013). For consistency, it is important to what extent the obtained results are consistent with the collected data in terms of the reliability of qualitative research (Merriam, 2013). The analysis of the research was carried out by two researchers. The opinions of the students in the study group were analyzed in a process consisting of 3 separate stages. In this process, two researchers coded the first 7 students and examined together the code and code explanations which they created independently. This process was carried out in the same way for the remaining student groups. With this three-stage evaluation and examination process, it is aimed to enrich and deepen the analysis process in terms of understanding. In addition, it was aimed to ensure harmony between the researchers' codes. In this process, the consensus formula suggested by Miles and Huberman (1994) was used. In this process, the reliability coefficient of the consensus among the coders was calculated as 87%. According to the criterion that a reliability percentage of at least 70% should be reached among the coders determined by Yıldırım and Şimşek (2013), it can be expressed that the data obtained as a result of the research are reliable.

FINDINGS

In this section, the findings obtained within the scope of examining the online learning readiness of the associate degree students and exploring the opinions of the students about their experiences regarding the online learning process are included.

The Findings regarding the Examination of the Online Learning Readiness of the Associate Degree Students

The Findings Obtained regarding the First Sub-problem within the scope of the Research

The findings obtained regarding the online learning readiness average levels of the associate degree students in terms of each dimension included in the scale are given in Table 2.

Table 2. The Findings regarding the Online Learning Readiness Average Levels of the Associate Degree Students

Dimension	N	\bar{X}	S.d.
General	447	69,55	8,39
Computer/internet self-efficacy	447	10,85	1,99
Self-directed learning	447	20,19	2,75
Learner control	447	11,00	2,05
Motivation for learning	447	16,24	2,29
Online communication self-efficacy	447	11,24	2,10

When Table 2 is examined, it has been concluded that the average levels of associate degree students' readiness are high in the overall scale and in each sub-dimension.

The Findings Obtained regarding the Second Sub-problem within the scope of the Research

The findings obtained regarding the online learning readiness levels of associate degree students in terms of each dimension included in the scale according to the grade levels are given in Table 3.

Table 3. Mann Whitney U Test Results regarding Online Learning Readiness Levels of Associate Degree Students by Grade Level

Dimension	Grade Level	N	Mean Rank	Rank Sum	U	p
General	1. Grade	294	221,61	65152,50	21787,5	,585
	2. Grade	153	228,60	34975,50		
Computer/internet self-efficacy	1. Grade	294	211, 26	62111,00	18746	,003
	2. Grade	153	248,48	38017,00		
Self-directed learning	1. Grade	294	229,65	67518,00	20829	,190
	2. Grade	153	213,14	32610,00		
Learner control	1. Grade	294	221,71	65184,00	21819	,597
	2. Grade	153	228,39	34944,00		
Motivation for learning	1. Grade	294	223,04	65574,50	22209,5	,822
	2. Grade	153	225,84	34553,50		
Online communication self-efficacy	1. Grade	294	219,13	64424,00	21059	,257
	2. Grade	153	233,36	35704,00		

When Table 3 is examined, it is concluded that the overall online learning readiness levels of associate degree students do not differ significantly depending on grade level (U=21787.5, p>.05). When the sub-dimensions are examined, it is concluded that there is a significant difference in the computer/internet self-efficacy sub-dimension according to the grade level (U=18746, p<.05). According to this, the mean rank of computer/internet self-efficacy of 2nd grade students is significantly higher than that of 1st grade students. It was found as r=-0.14 also in the effect size calculation done for this significant difference size. It was seen that the significant difference was low (Cohen, 1992). There was no significant difference in self-directed learning (U=20829, p>.05), learner control (U=21819, P>.05), motivation for learning (U=22209.5, p>.05) and online communication self-efficacy (U=21059, p>.05) sub-dimensions.

The Findings Obtained regarding the Third Sub-problem within the scope of the Research

The findings obtained regarding the online learning readiness levels of associate degree students in terms of each dimension included in the scale according to the gender are given in Table 4.

Table 4. Mann Whitney U Test Results Regarding Online Learning Readiness Levels of Associate Degree Students by Gender

Dimension	Gender	N	Mean Rank	Rank Sum	U	p
General	Female	292	227,35	66387,50	21650,5	,449
	Male	155	217,68	33740,50		
Computer/internet self-efficacy	Female	292	230,61	67339,50	20698,5	,128
	Male	155	211,54	32788,50		
Self-directed learning	Female	292	216,87	63327,00	20549	,102
	Male	155	237,43	36801,00		
Learner control	Female	292	230,72	67370,00	20668	,124
	Male	155	211,34	32758,00		
Motivation for learning	Female	292	217,73	63578,00	20800	,146
	Male	155	235,81	36550,00		
Online communication self-efficacy	Female	292	236,22	68975,50	19062,5	,005
	Male	155	200,98	31152,50		

When Table 4 is examined, it is concluded that the online learning readiness levels of associate degree students do not differ significantly depending on gender ($U=21650.5$, $p>.05$). When the sub-dimensions were examined, it was seen that there was a significant difference according to gender in the online communication self-efficacy dimension ($U=19062.5$, $p<.05$). Accordingly, it was seen that female students' online communication self-efficacy mean rank was significantly higher than male students. It was found as $r=-0.13$ also in the effect size calculation done for this significant difference size. It was seen that the significant difference was low (Cohen, 1992). On the other hand, no significant difference was found in terms of gender in sub-dimensions of computer/internet self-efficacy ($U=20698.5$, $p>.05$), self-directed learning ($U=20549$, $p>.05$), learner control ($U=20668$, $p>.05$) and motivation for learning ($U=20800$, $p>.05$).

The Findings Obtained regarding the Fourth Sub-problem within the scope of the Research

The findings obtained regarding the online learning readiness levels of associate degree students in terms of each dimension included in the scale according to age are given in Table 5.

Table 5. Kruskal Wallis H Test Results regarding Online Learning Readiness Levels of Associate Degree Students by Age

Dimension	Age	N	Mean Rank	sd	χ^2	p
General	20 and below	147	223,26	2	,793	,673
	21-24	246	221,28			
	25 and above	54	238,41			
Computer/internet self-efficacy	20 and below	147	228,41	2	2,943	,230
	21-24	246	216,26			
	25 and above	54	247,25			
Self-directed learning	20 and below	147	223,99	2	,471	,790
	21-24	246	221,66			
	25 and above	54	234,69			
Learner control	20 and below	147	219,48	2	,283	,868
	21-24	246	226,45			

	25 and above	54	225,16			
Motivation for learning	20 and below	147	227,25	2	,151	,927
	21-24	246	222,59			
	25 and above	54	221,58			
Online communication self-efficacy	20 and below	147	227,31	2	,153	,926
	21-24	246	222,50			
	25 and above	54	221,83			

When Table 5 is examined, it is concluded that the online learning readiness levels of associate degree students do not significantly differ according to age ($\chi^2(sd=2, n=447)= ,793, p>.05$). There was no significant difference according to age in sub-dimensions of computer/Internet self-efficacy ($\chi^2(sd=2, n=447)= 2.943, p>.05$), self-directed learning ($\chi^2(sd=2, n=447) =,471, p>.05$), learner control ($\chi^2(sd=2, n=447)= ,283, p>.05$), motivation for learning ($\chi^2(sd=2, n=447)= ,151, p>.05$) and online communication In the self-efficacy ($\chi^2(sd=2, n=447)= ,153, p>.05$).

The Findings Obtained regarding the Fifth Sub-problem within the scope of the Research

The findings obtained regarding the online learning readiness levels of associate degree students in terms of each dimension included in the scale according to the years of digital tools use are given in Table 6.

Table 6. Kruskal Wallis H Test Results regarding Online Learning Readiness Levels of Associate Degree Students by Years of Digital Tools Use

Dimension	Years of Digital Tools Use	N	Mean Rank	sd	χ^2	p	Difference
General	3 and below	43	177,94	2	11,546	,003	7 and above-3 and below
	4-6	232	216,05				
	7 and above	172	246,23				
Computer/internet self-efficacy	3 and below	43	211,60	2	11,581	,003	7 and above-4-6
	4-6	232	207,31				
	7 and above	172	249,61				
Self-directed learning	3 and below	43	173,37	2	7,936	,019	3 and below and 4-6 3 and below and 7 and above-
	4-6	232	226,41				
	7 and above	172	233,40				
Learner control	3 and below	43	189,41	2	8,510	,014	3 and below and 7 and above-
	4-6	232	215,59				
	7 and above	172	243,99				
Motivation for learning	3 and below	43	175,17	2	7,289	,026	3 and below-7 and above-3 and below-4-6
	4-6	232	230,10				
	7 and above	172	227,98				
Online communication self-efficacy	3 and below	43	194,58	2	10,212	,006	7 and above-3 and below 7 and above-4-6
	4-6	232	212,26				
	7 and above	172	247,19				

When Table 6 is examined, it is concluded that the online learning readiness levels of associate degree students differ significantly depending on the years of using digital tools ($\chi^2(sd=2, n=447)=11.546, p<.05$). As a result of the multiple comparison test conducted in order to determine between which aforementioned groups this difference was, it was determined that this difference was between those who have been using digital tools for 7 or more years and those who have been using digital tools for 3 and 6 years. Significant differences were

observed according to the years of digital tools use also in the sub-dimensions of computer/internet self-efficacy ($\chi^2(sd=2, n=447)=11.581, p<.05$), self-directed learning ($\chi^2(sd=2, n=447)=7.936, p<.05$), learner control ($\chi^2(sd=2, n=447)=8.510, p<.05$), motivation for learning ($\chi^2(sd=2, n=447)=7.289, p<.05$) and online communication self-efficacy ($\chi^2(sd=2, n=447)=10.212, p<.05$). According to the multiple comparison test conducted in order to determine this difference, it was found that there is a significant difference between 7 and above-4-6 in the computer/internet self-efficacy sub-dimension, between 3 and below 4-6-7 and above in the self-directed learning sub-dimension, between 3 and below-7 and above in the learner control sub-dimension, between 3 and below-7 and above-4-6 in the motivation for learning sub-dimension, between 7 and above-3 and below-4-6 in the online communication self-efficacy sub-dimension.

Findings Obtained from the Opinions of Students related to Their Experiences regarding the Online Learning Process

Within the scope of the study, the opinions of the research group, in which the online learning readiness scale was applied, related to their experiences regarding the online learning process were also consulted. The data obtained through focus group interviews in the online environment were coded and collected under some categories. These categories are divided into themes and sub-themes within the scope of the questions asked during the interview process. In this section, the findings obtained in the context of the emerging themes and sub-themes are given.

Findings Regarding the Sixth Sub-problem within the scope of the Research

The findings obtained regarding the question of “What do you think about your competence/ability to use online learning tools?” are given in Table 7.

Table 7. Findings Regarding the Opinions of Students on Their Competencies/Skills of Using Online Learning Tools

Theme	Sub-theme	f
Those Who Have the Sufficient Student Profile	Active/independent users	9
	Those who have basic knowledge	8
	Researcher users	5
Those Who Have the Insufficient Student Profile	Inexperienced Users	4
	Those who are insufficient in terms of technical data	2
	Those who are insufficient in terms of basic knowledge	1

In Table 7, frequency values of the sub-themes emerging from each theme are given. Students' opinions on the competencies/skills of using online learning tools were gathered under two themes *as those with sufficient student profiles and those with insufficient student profiles*. Accordingly, it was seen that under the theme of *those who have the sufficient student profile*, students classified themselves as active/independent users (f=9), users having basic knowledge (f=8) and researcher users (f=5) in terms of their competencies/skills to use

online learning tools. And under the theme of those with inadequate student profiles, students described themselves as inexperienced users (f=4), insufficient users in terms of technical knowledge (f=2), and insufficient users in terms of basic knowledge (f=1). Some quotations obtained from the interviews regarding the mentioned theme are given below.

S24: "I think my ability to use online learning tools is well. I can use technology tools without the help of anybody."

S4: "I cannot say that I know very well because I do not possess that opportunities. Now I take care to research and add new knowledge to what I have learned."

S10: "Of course, there are things that I know, and I also need to research, this makes it easier for me to learn and so I become someone who can use it easier."

Findings Regarding the Seventh Sub-problem within the scope of the Research

The findings obtained regarding the question of "What is your opinion about whether the online learning environment makes you sufficiently willing to learn in terms of motivation to learn?" are given in Table 8.

Table 8. Findings regarding Students' Opinions about Online Learning Environment Making the Students Willing to Learn in terms of Learning Motivation

Theme	Sub-theme	f
Negative	Reducing the motivation	12
	Problems causing unwillingness	9
	Decreasing of in-class interaction	5
	Adaptation/Focusing problem	4
	Not being able to learn actively	3
	Lack of Discipline/graveness	3
	Online environment not being suitable	2
	Neglection of individual differences	1
Positive	Making students willing to learn	4
	Increasing learning responsibility	3
	Having the opportunity to repeat	3
	Providing easy access to knowledge	2

In Table 8, frequency values of the sub-themes emerging from each theme are given. Students' opinions on the online learning environment making the students willing to learn in terms of motivation to learn were gathered under two themes, positive and negative. Under the negative theme, students stated that the online learning environment reduces motivation (f=12), problems that occur during the process make them unwilling (f=9), the online learning environment decreases in-class interaction (f=5), they experience problems such as adaptation and focus (f=4), they do not have an effective learning process (f=3), there was no discipline and seriousness (f=3), it was not suitable as an environment (f=2), and individual differences were neglected in the learning-teaching process (f=1). And under the positive theme, they specified that the online learning environment makes them willing to learn (f=4), increases learning responsibility (f=3), enables repetition (f=3), and provides

easy access to knowledge (f=2). Some quotations obtained from the interviews regarding the mentioned theme are given below.

S22: "I don't think that the online learning environment does not make me willing to learn at all in terms of motivation to learn. On the contrary, I can say that it even reduced my interest in learning. Because when there is no certain order and discipline, the student makes light of the lesson, the lesson seems to be disregarded when it is not face-to-face. "

S5: "I cannot use distance education very actively and enthusiastically during the pandemic process, I think it does not replace education at school in any way because everyone does not have the equal conditions, it can be beneficial for some students, but I think that students with large families like me cannot follow the lessons in a sufficiently active way."

S10: "It cannot be said that online learning is as effective as face-to-face education because most of us live in rural areas, and the internet connection problem can make us unwilling in terms of education, but I think in case the lessons are recorded as videos and there is a good internet connection it can provide a little efficiency in terms of listening to these lessons whenever we want and closing the gap. I wish we could return to face-to-face training as soon as possible."

S6: "Yes, it makes us willing because I can attend different online seminars and courses without being dependent on school classes. Thus, I have the opportunity to train myself in different branches because there is not enough area to improve myself due to the place I live, but I can say that I have access to courses and seminars in most branches thanks to online learning. Thus, I have the opportunity to improve myself even during this pandemic process."

Findings Regarding the Eight Sub-problem within the scope of the Research

The findings obtained regarding the question of "What is your opinion about your shortcomings in managing your individual learning process while using online learning environments and the problems you experience accordingly?" are given in Table 9.

Table 9. Findings regarding the Opinions of Students about Their Shortcomings in Managing Individual Learning Processes and the Problems They Experience

Theme	Sub-theme	f
Learning requirements based problems	Problem of experiencing attention deficit	6
	Problem of disconnecting from the learning process	4
	Problem of Time/Duration/Planning	4
	Problem of Communication/Interaction	2
Environment based problems	Problem of not having equal conditions	5
	Problem of learning environment	4
Student based problems	Problem of not acting responsibly	4
	Problem of self control	2
	Not having learning responsibility	2
	Problem of readiness	1

In Table 9, frequency values of sub-themes emerging from each theme are given. The opinions of students about their shortcomings in managing individual learning processes in the online learning environment and the problems they experience accordingly are gathered under the themes of *learning requirements, student and environment based problems*. Under the theme of *learning requirements based problems*; they emphasized that they experienced problems in terms of attention deficit in the online environment (f=6), disconnecting from the learning process (f=4), time, duration and planning (f=4), and communication and interaction in the process (f=2). Under the theme of *environment based problems*, students stated that they did not have equal conditions with their other friends (f=5) and they experienced problems in terms of the learning environment (f=4). Under the theme of *student based problems*; students specified that they could not act responsibly in the online environment (f=4), had self-control problems (f=2), could not have the responsibility of learning (f=2), and had problems in terms of readiness (f=1). Some quotations obtained from the interviews regarding the mentioned theme are given below.

S7: "I have difficulty in willingness for study. I feel very incomplete as I don't have the internet and technological equipment to listen to the lectures properly. I cannot get the best out of the lesson by reading the slides, but I think I can focus better with the help of my friends."

S11: "There is a lack of attention and coordination. The environment I am in affects negatively, I think this can be corrected only through face-to-face training. "

S28: "Actually, there are many, the most important thing is not being able to get efficiency and not taking it seriously, there must be a discipline in order to eliminate them. It is necessary to have all students talk and to make all the cameras open in such environments so that graveness can come into existence, because some students do this while lying down or they stay online, but they leave the phone on the table and deal with other stuff."

S29: "Since the online learning environment is an environment that does not contain interaction, I am very reluctant to participate. I see myself incomplete in this regard."

S20: "I have so many shortcomings, I think that I am not motivated too much. I can't really pay attention because we are going through a difficult process and we don't have some teachers that we are accustomed to, so I can't decide exactly how to act."

DISCUSSION, CONCLUSION and SUGGESTIONS

The Covid-19 epidemic, which is effective all over the world, has affected all areas of social life. Education comes first among the affected areas. In the extraordinary period when face-to-face teaching was not possible, online learning environments emerged as an important alternative. The learning-teaching process has moved to the online environment and it can be stated that serious transformations have been experienced in this process. One of the important components of this transformation process is undoubtedly students. Instead of face-to-face teaching, students quickly started to continue their education with online learning tools within the scope of their opportunities. During this process, many questions to be answered arose. One of these is how well students adapted to the online learning environment. At this point, the online learning readiness level of

students has become an important issue in higher education as in all levels of education. Readiness for online learning is one of the important factors affecting learning (Kumar, 2021). Based on this requirement, the online learning readiness levels of associate degree students were examined and the students' opinions related to the ongoing process in this regard were explored.

When the findings obtained accordingly are evaluated; it has been concluded that the average levels of associate degree students' readiness levels are high in general and in all dimensions of the scale. In the studies conducted by Çakır and Horzum (2015), Çiğdem and Yıldırım (2014) and Kayaoğlu and Dağ Akbaş (2016) and Chen et al. (2020), it was found out that the online learning readiness levels of university students were higher than the middle value in all dimensions of the scale. And in a study conducted by Alsancak Sırakaya and Yurdugül (2016), it was found out that the online learning readiness levels of university students studying at faculty of education were close to the average value in all dimensions. Findings from this study and other studies show that students have aboveaverage readiness level in general. Today, it can be stated that students have some digital competencies and interests as they frequently benefit from information and communication technologies. It can be expressed that this is effective in online learning readiness levels being high.

In the study, it was also determined that the online learning readiness levels of associate degree students did not differ significantly depending on grade level. When the sub-dimensions are examined, it is seen that in the computer/internet self-efficacy sub-dimension, the computer/internet self-efficacy level of the 2nd grade students was significantly higher than the 1st grade students. It was also understood that this significant difference was low. As a matter of fact, in the study conducted by Alsancak Sırakaya and Yurdugül (2016), a significant difference was found in the computer/internet self-efficacy dimension according to grade level, and this difference was found to be higher in the 4th grade than the 1st grade. There was no significant difference in other dimensions other than this dimension. The fact that there was no significant difference in the overall scale indicates that the differences in the experiences of the students related to the online learning environment and in their feelings and thoughts about this environment were not distributed decisively according to the class level. However, in the computer/internet self-efficacy dimension, it can be stated that the significant difference between 2nd grade students and 1st grade students is a result of the reflection of the fact that 2nd grade students take more courses in this field in the context of digitalization steps in the university, in other words, the fact that they are more experienced to their level of readiness.

Another finding obtained from the study is that the online learning readiness levels of associate degree students do not differ significantly depending on gender. When the sub-dimensions are examined, it is seen that the online communication self-efficacy levels of female students were significantly higher than that of male students. And it was understood that this significant difference is low. Similarly Chung et al. (2020) found in their study that the online learning readiness of female participants was higher. In the study conducted by Caspi et al. (2008), it was concluded that women prefer communication in the online learning environment more. It can be expressed that the finding in this study results from the female students in the sample being

more willing to communicate in the online learning environment than male students. On the other hand, in the study conducted by Sakal (2017), it was observed that the readiness level of male students in the dimension of online communication self-efficacy was higher than that of female students. No gender-based difference was observed in terms of other dimensions. In the study conducted by Chen et al. (2020) on university students, no significant difference was found in sub-dimensions. This brought to the fore the view that the environment or conditions in the students' personal characteristics, knowledge and skills may cause differences in terms of results.

Age variable is another variable examined in the study. According to the findings obtained from the study, it was concluded that the online learning readiness levels of associate degree students did not differ significantly depending on age. Also, there was no significant difference according to age in sub-dimensions. Also in the study conducted by Çiğdem and Yıldırım (2014) and Çakır and Horzum (2015), no significant difference was found in the online learning readiness level and its sub-dimensions according to age. Although there are students in different age groups, today students may have to meet online learning tools at different levels of education at an early age until they reach higher education level, which may have contributed to the fact that no significant difference was formed in online readiness levels according to age.

Another finding obtained within the scope of the research is that the online learning readiness levels of associate degree students differ significantly depending on the years of use of digital tools. It has been observed that students who use digital tools for 7 years or more have higher online learning readiness than those who use digital tools for 3 years and below. When the sub-dimensions are examined, it is seen that those who use digital tools more in terms of years have higher levels than those who use less digital tools. Understanding the potential of technology tools for active learning is an important step in the successful implementation of online learning (Vonderwell & Savery, 2004). It can be stated that those who use digital tools for a long time feel more ready for the online learning environment and have high self-esteem because they are accustomed to and adapted to the digital environment.

Within the scope of the research, the opinions of the students regarding the process about the subject were also explored. In this context, students' answers to three different questions were analyzed. Accordingly, when the findings obtained regarding the first question of students' opinions about their competencies/skills of using online learning tools are evaluated; it was observed that the opinions under the theme of *those who have sufficient student profile* were shaped mostly under the sub-themes of *active/independent users* and *those who have basic knowledge*. And under the theme of *those who have insufficient student profile*, it was observed that opinions were mostly gathered under the sub-theme of *inexperienced users*. Accordingly, it can be specified that most of the students have good competencies/skills in using online learning tools. Some of the students stated that they are not at the desired level in terms of technological tool opportunities and that they are not experienced enough in this area and that these affect their competencies in some subjects. As a matter of fact, the necessary infrastructure and instrumental equipment are supposed to be sufficient in order for the

technological tools to be used in an effective way. Also in the research conducted by Sriwichai (2020), it has been determined that the lack of experience and skills for digital tools is one of the main problems students encounter in learning.

Another question for which an answer is sought within the scope of the research is the question in which the opinions of the students about the online learning environment motivation to learn are taken in terms of learning motivation. Insufficient level of preparedness in the online learning process can lead to a decrease in motivation, a decrease in academic success, and many problems in terms of interaction (Özgür et al., 2014). It can be expressed that this increases the importance level of the problem. When the findings obtained in this context are examined; the students mostly expressed their opinions under the negative theme about online learning environment making students willing to learn. They stated this by saying that the mentioned learning environment reduces motivation and the problems that arise in the learning-teaching process make them unwilling. In addition, students stated that classroom interaction decreased. De Bruyn (2004) also emphasized the limitations of student interaction, inadequacy in terms of social readiness and communication anxiety among the difficulties of asynchronous computer mediated communication process. Another issue emphasized by the students is the problems they experienced about adaptation/focus in the process. Similarly, in the study conducted by Yıldız (2020), it was stated that the participants being reluctant to participate in the system and the decrease in their motivation originated from their nonacquaintance with the system. On the other hand, there were some students who stated that the online learning environment made them willing to learn, increased their learning responsibilities, and provided them with the opportunity to repeat the lesson. As a result of the research, one of the main reasons for the prevalence of the view that the online learning environment reduces motivation is the fact that the learning-teaching process is carried out in an online environment with the disappearance of the opportunity of face-to-face education due to extraordinary conditions.

The last question to which the students were consulted within the scope of the research was about their shortcomings in managing their individual learning processes and the problems they experienced. Students' opinions were collected under the themes of *learning requirements, environment and student based problems*. Under the theme of *problems based on learning requirements*, students mostly emphasized attention deficit and disconnection from the learning process, time/duration/planning problems. Under the theme of *environment based problems*, they drew attention to not having equal conditions with other students and problems stemming from the learning environment. Finally, under the theme of *student based problems*, they mostly emphasized that they could not act responsibly in the process. One of the issues that should be addressed in terms of readiness to online learning process is the management of students' individual learning processes. In order to pass this process efficiently, along with the individual's level of readiness, the individual is also supposed to be at the desired level in terms of some individual competencies in the process, but the inadequacies experienced by students in terms of readiness levels cause problems such as students' adaptation to the online teaching process and going out of the system (Bilgiç & Tüzün, 2015). In a study conducted by

Dinçer and Yeşilpınar-Uyar (2015), the inadequacy of students' level of readiness and student indifference were listed among the problems related to classroom management experienced in the use of e-learning systems. Also in this study, students emphasized issues such as attention deficit, inability to act responsibly, and readiness problem. While different problems were experienced with regards to the management of individual learning processes from learner's point of view, it can be stated that these problems lead to different results in terms of the instructor. Therefore, the problems related to the management of the learning process should not be considered independently for both the learner and the instructor, and inferences should be made from both point of views at the point of problem solving.

As a result, within the scope of the research, primarily the online learning readiness levels of the students were examined, and then the students selected from the same research group were interviewed about their experiences in the online learning process. When the data obtained in the quantitative context were examined, it was concluded that the average levels of associate degree students were at a high level in general and in all dimensions of the scale. In other words, when the data obtained as a result of the scale applied in the first stage within the scope of the research were analyzed, it was seen that the readiness of students regarding online learning was at a high level in all dimensions. On the other hand, while the learning-teaching process continued in the online environment, the opinions of the students were explored after a certain experience period and it was observed that there were some similarities and differences between the data obtained and the data obtained from the online learning readiness scale. For example, the computer/internet self-efficacy levels of the students were found to be high, and also the number of students who thought to have a sufficient student profile in the students' opinions regarding their competencies/skills to use online learning tools was also parallel to this. On the other hand, although the readiness of the students regarding the motivation to learn sub-dimension obtained from the scale was high, when the data obtained from the focus group interview were analyzed, it was observed that students who went through a certain process in the online learning-teaching process expressed negative opinions in terms of motivation to learn. In other words, although students' readiness levels were good in the context of the data obtained from the scale, it was seen that those who stated that the online learning-teaching process reduced their motivation and some problems made them unwilling predominated. In the other sub-dimensions of the scale, such as self-directed learning and learner control, while students' readiness levels were also high, in the focus group interview with the students regarding the process, they stated that they experienced problems due to learning requirements, environment and themselves in managing individual learning processes. For example, students specified that they experienced problems such as attention deficit, disconnection from the learning process, not having equal conditions with other friends, inability to act responsibly and self-control problem in the process.

All of these have shown that although the readiness of students is at a high level at the beginning of the online learning process, the process may have different results in the online learning-teaching process, in other words, it may cause changes in their views. In addition to many factors such as student profile, learning-teaching process, learning environment and tools, opportunities of students, attitudes and competencies of instructors,

the extraordinary situation caused by the epidemic can be cited as a reason for the emergence of this result. Although negative situations are encountered, efforts should be made to increase the competence of the students in this process and to minimize the problems in order to carry out the online learning process effectively and efficiently. As a matter of fact, it is known that students' online learning competencies and online learning outcomes are related (Joosten & Cusatis, 2020). This research is expected to contribute to readers, educators, researchers, and the literature on readiness and experience in the online learning process. The following suggestions can be made in line with the findings obtained within the scope of the research:

- Compliance training for the use of online learning environments such as learning management systems to be used can be given to students who are new to the online learning process.
- Studies can be conducted to increase the digital competencies of students.
- Preventive measures can be taken by universities to eliminate technical problems faced by students in the online learning process.
- In the current period, research can be conducted on online learning readiness and online learning experiences with students who study at different levels such as primary and secondary schools.
- Students' online learning readiness and online learning experiences can be researched from different point of views using different data collection techniques.
- The relationship between students' online learning readiness and their achievement in online courses can be examined.
- The online readiness levels of the students and the reasons of the situations that arise in the online learning-teaching process can be examined.

ETHICAL TEXT

"In this article, journal writing rules, publishing principles, research and publishing ethics rules, journal ethics rules has complied. The author is responsible for all kinds of violations related to the article."

Author Contribution Rate: The researcher's contribution rate in this study is 100%.

REFERENCES

- Abdullah, Z. D., & Mustafa, K. I. (2019). The underlying factors of computer self-efficacy and the relationship with students' academic achievement. *International Journal of Research in Education and Science*, 5(1), 346-354.
- Ally, M. (2004). Foundations of educational theory for online learning. *Theory and Practice of Online Learning*, 2,15-44.
- Alsancak Sırakaya, D., & Yurdugül, H. (2016). Öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluluk düzeylerinin incelenmesi: Ahi evran üniversitesi örneği. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 17(1), 185-200.

- Bailie, J. L. (2017). Can you hear me now? An examination of online learner communication preference. *Journal of Instructional Pedagogies*, 18, 1–8.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman and Company.
- Banyas, J. (2019). *A descriptive study: online high school teachers' perceptions of students' academic motivation in online, asynchronous courses* (Doctoral dissertation). Northeastern University.
- Bilgiç, H. G. & Tüzün, H. (2015). Yükseköğretim kurumları web tabanlı uzaktan eğitim programlarında yaşanan sorunlar. *AUAd*, 1(3), 26-50.
- Buzdar, M. A., Ali, A., & Tariq, R. U. H. (2016). Emotional intelligence as a determinant of readiness for online learning. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 17(1), 148-158. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v17i1.2149>
- Borotis, S. A. & Poulymenakou, A., (2004). *E-learning readiness components: key issues to consider before adopting e-learning interventions*. Proceedings of World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare and Higher Education 2004. Washington, DC, USA.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (22. Baskı). Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayınları.
- Caspi, A. Chajut, E., & Saporta, K. (2008). Participation in class and in online discussions: gender differences. *Computers & Education*, 50, 718-724. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2006.08.003>
- Chung, E., Noor, N. M., & Mathew, V. N. (2020). Are you ready? an assessment of online learning readiness among university students. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 9(1), 301–317.
- Choucri, N., Maugis, V., Madnick, S., Siegel, M., Gillet, S., O'Donnel, S., Best, M., Zhu, H., & Haghseta F. (2003). *Global e-readiness- for what?* http://ebusiness.mit.edu/research/papers/177_choucri_global_ereadiness.pdf
- Chung, E., Subramaniam, G., & Dass, L. C. (2020). Online learning readiness among university students in malaysia amidst covid-19. *Asian Journal of University Education*, 16(2), 46-58. <https://doi.org/10.24191/ajue.v16i2.10294>
- Cohen, J. (1992). Statistical power analysis. *Current Directions in Psychological Science*, 1(3), 98–101. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep10768783>
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage.
- Çakır, Ö., & Horzum, M. B. (2015). The examination of the readiness levels of teacher candidates for online learning in terms of various variables. *Journal of Theory & Practice in Education (JTPE)*, 11(1), 1-15.
- Çiğdem, H. & Yıldırım, O.G. (2014). Effects of students' characteristics on online learning readiness: a vocational college example. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 15(3), 80-93.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, S. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: spss ve lisrel uygulamaları*. Pegem Akademi.

- 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. <https://doi.org/10.1002/j.1681-4835.2006.tb00183.x>
- De Bruyn, L. L. (2004). Monitoring online communication: Can the development of convergence and social presence indicate an interactive learning environment? *Distance Education*, 25(1), 67-81. <https://doi.org/10.1080/0158791042000212468>
- Demiralay, R., Bayır, E. A., & Gelibolu, M. F. (2016). Öğrencilerin bireysel yenilikçilik özellikleri ile çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşlukları ilişkisinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(1),161-167.
- DeVellis, R. F. (2003). *Scale development theory and applications* (2nd ed.). Sage Publications.
- Dinçer, S. & Yeşilpınar-Uyar, M. (2015). E-öğrenme sistemlerinin kullanımı sürecinde karşılaşılan sınıf yönetimi ile ilişkili sorunlar ve çözüm önerileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 21(4), 453-470. <https://doi.org/10.14527/kuey.2015.017>
- Erlanson, D.A., Harris, E.L., Skipper, B.L., & Allen, S.D. (1993). *Doing naturalistic inquiry: a guide to methods*. Sage Publications.
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5th ed.). Sage Publications.
- Fritz, C. O., Morris, P. E., & Richler, J. J. (2012). Effect size estimates: current use, calculations, and interpretation. *Journal of Experimental Psychology: General*, 141(1), 2-18. <https://doi.org/10.1037/a0024338>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2014). *Multivariate data analysis* (Seventh Edition). Pearson.
- Hauze, S., & Marshall, J. (2020). Validation of the instructional materials motivation survey: measuring student motivation to learn via mixed reality nursing education simulation. *International Journal on E-Learning*, 19(1), 49-64.
- Hung, M. L., Chou, C., Chen, C. H., & Own, Z. Y. (2010). Learner readiness for online learning: Scale development and student perceptions. *Computers & Education*, 55(3), 1080-1090. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.05.004>
- Ilgaz, H., & Gülbahar, Y. (2015). A snapshot of online learners: e-Readiness, e-Satisfaction and expectations. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 16(2), 171-187. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v16i2.2117>
- Joosten, T. & Cusatis, R. (2020) Online learning readiness, *American Journal of Distance Education*, 34(3), 180-193, <https://doi.org/10.1080/08923647.2020.1726167>
- Karsten, R., & Roth, M. R. (1998). The relationship of computer experience and computer selfefficacy to performance in introductory computer literacy course. *Journal of Research on Technology Education*, 31(1), 14-24. <https://doi.org/10.1080/08886504.1998.10782238>
- Kayaoğlu, M. N. & Dağ Akbaş, R. (2016). Online learning readiness: a case study in the field of english for medical purposes. *Participatory Educational Research (PER)*, 4(2), 212-220.
-

- Kerby, D. S. (2014). The simple difference formula: An approach to teaching nonparametric correlation. *Innovative Teaching*, 3(1). <https://doi.org/10.2466/11.IT.3.1>
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th ed.). The Guilford Press.
- Kline, P. (2000). *The Handbook of Psychological Testing* (2nd Edition). Routledge.
- Knowles, M. S. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. Association Press
- Kraiger, K., & Jerden, E. (2007). *A meta-analytic investigation of learner control: old findings and new directions*. In S. M. Fiore & E. Salas (Eds.), *Toward a Science of Distributed Learning*. American Psychological Association.
- Krejcie, R. V. & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30, 607-610. <https://doi.org/10.1177%2F001316447003000308>
- Kumar, R. (2020). Assessing higher education in the COVID-19 era. *Brock Education: A Journal of Educational Research and Practice*, 29(2), 37-41.
- Kumar, S.P. (2021). Impact of online learning readiness on students satisfaction in higher educational institutions. *Journal of Engineering Education Transformations*. 34, 64-70.
- Lau, C. Y., & Shaikh, J. M. (2012). The impacts of personal qualities on online learning readiness at Curtin Sarawak Malaysia (CSM). *Educational Research and Reviews*, 7(20), 430-444.
- Lawless, K. A., & Brown, S. W. (1997). Multimedia learning environments: Issues of learner control and navigation. *Instructional Science*, 25, 117-131.
- LeCompte, M. D., & Goetz, J. P. (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research. *Review of Educational Research*, 52(1), 31-60. <https://doi.org/10.3102/00346543052001031>
- Lincoln, Y. S., & Guba, G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publication.
- MEB (2020). "Uzaktan eğitim" Bakan Selçuk'un verdiği dersle başladı. <https://www.meb.gov.tr/uzaktan-egitim-bakanselcukun-verdigi-dersle-basladi/haber/20578/tr>
- Mercer, S. P. (2018). *Online learning motivation within the us army e-learning culture: a quantitative study*. ProQuest LLC.
- Merriam, Sharan B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. Ed. S. Turan). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Messersmith, A. S. (2015). Preparing students for 21st century teamwork: effective collaboration in the online group communication course. *Communication Teacher*, 29(4), 219-226. <https://doi.org/10.1080/17404622.2015.1046188>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded source book*. Sage Publications.
- Morris, T. H. (2019). Self-directed learning: A fundamental competence in a rapidly changing world. *International Review of Education*, 65(4), 633-653. <https://doi.org/10.1007/s11159-019-09793-2>
- Özgür, H., Çuhadar, C. & Akgün, F. (2014). Öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk düzeylerinin incelenmesi. *International Instructional Technologies & Teacher Education Symposium* içinde (166-173. ss.). Eskişehir Anadolu Üniversitesi, 20-22 Mayıs, Afyonkarahisar.

- Park, C., & Kim, D. G. (2020). Exploring the roles of social presence and gender difference in online learning. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 18(2), 291-312. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/dsji.12207>
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (Çev. Ed. M. Bütün & S.B. Demir). Pegem A Yayıncılık.
- Sakal, M. (2017). Çevrimiçi öğrenmede öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin demografik özelliklerine göre incelenmesi. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 18(39), 81-102.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Srisupawong, Y., Koul, R., Neanchaleay, J., Murphy, E., & Francois, E. J. (2018). The relationship between sources of self-efficacy in classroom environments and the strength of computer self-efficacy beliefs. *Education and Information Technologies*, 23(2), 681-703. <https://doi.org/10.1007/s10639-017-9630-1>
- Sriwichai, C. (2020). Students' readiness and problems in learning english through blended learning environment. *Asian Journal of Education and Training*, 6(1), 23-34. <https://doi.org/10.20448/journal.522.2020.61.23.34>
- Taipjutorus, W., Hansen, S., & Brown, M. (2012). *Linking between learner control and self-efficacy of online learners in a New Zealand postgraduate online programme*. Proceedings of the Joint AARE APERA International Conference.
- Thompson, K. V., & Verdino, J. (2019). An exploratory study of self-efficacy in community college students. *Community College Journal of Research and Practice*, 43(6), 476-479. <https://doi.org/10.1080/10668926.2018.1504701>
- UNESCO (2020). *COVID-19 impact on education*. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>.
- Vonderwell, S. & Savery, J. (2004). Online learning: Student role and readiness. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(3), 38-42.
- Yıldırım, A., & Şimşek H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, E. (2020). Çevrimiçi öğrenme ortamlarında uzaktan eğitim öğrencilerinin topluluk hissine etki eden faktörlerin incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi-Journal of Qualitative Research in Education*, 8(1), 180-205. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.8c.1s.9m>
- YÖK (2020). *Basın açıklaması-yükseköğretim kurulu başkanı Prof. Dr. M. A. Yekta Saraç*. <https://covid19.yok.gov.tr/Documents/alinan-kararlar/03-uzaktan-egitime-iliskin-alinan-karar.pdf>
- Yurdugül, H., & Alsancak Sırakaya, D. (2013). Çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluk ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 391-406.
- Zayapragassarazan, Z. (2020). COVID-19: Strategies for online engagement of remote learners. *Jawaharlal Institute of Postgraduate Medical Education and Research (JIPMER)*, 9(246), 1-11. <https://doi.org/10.7490/f1000research.1117835.1>

Zhao, C., & Mei, Z. (2016). A case study of american and chinese college students' motivation differences in online learning environment. *Journal of Education and Learning*, 5(4), 104-112.
<http://dx.doi.org/10.5539/jel.v5n4p104>

ÖN LİSANS ÖĞRENCİLERİNİN ÇEVİRİMİÇİ ÖĞRENME HAZIRBULUNUŞLUKLARI VE ÇEVİRİMİÇİ ÖĞRENME SÜRECİNE İLİŞKİN DENEYİMLERİ

Öz

Bu araştırmada ön lisans öğrencilerinin çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluk düzeylerinin incelenmesi ve çevrimiçi öğrenme sürecine ilişkin deneyimlerine yönelik öğrencilerin görüşlerinin alınması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırma, açıklayıcı sıralı desende yürütülmüştür. Araştırma 2019-2020 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında Türkiye’de bulunan bir devlet üniversitesine bağlı dört farklı meslek yüksekokulunda öğrenim gören 447 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Veriler “Kişisel Bilgi Formu”, “Çevrimiçi Öğrenme Hazırbulunuşluk Ölçeği” ve yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen veriler ise Mann Whitney U testi, Kruskal Wallis H testi, betimsel istatistikler ve içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğrencilerin çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluk düzeylerinin yüksek olduğu; sınıf düzeyine, cinsiyete ve yaşa göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı ancak dijital araç kullanım yılına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin çevrimiçi öğrenme sürecine ilişkin deneyimlerine göre de çoğu öğrencinin kendisini çevrimiçi öğrenme araçlarını kullanma yetkinlikleri/becerileri açısından etkin/bağımsız kullanıcılar olarak nitelenmişlerdir. Bunun yanı sıra öğrenciler, öğrenme motivasyonu açısından süreçte çevrimiçi öğrenme ortamının motivasyonu düşürdüğünü ve bireysel öğrenme süreçlerini yönetebilme noktasında dikkat eksikliğinin en sık yaşanan sorun olduğunu belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Çevrimiçi öğrenme, hazırbulunuşluk, ön lisans.

GİRİŞ

Çin'in Vuhan kentinde 2019 yılının sonlarında ortaya çıktığı bilinen ve kısa bir sürede küresel bir etkiye dönüşerek salgın haline gelen Koronavirüs (Covid-19) salgını, yaşamın her alanını etkilemiştir. Söz konusu alanlardan biri de eğitimidir. Dünyada birçok ülke salgının kontrolünü sağlamak için geçici olarak eğitim faaliyetlerine ara vermiş ve bu durum örgün eğitime devam eden milyonlarca öğrenciyi etkilemiştir (UNESCO, 2020). Her ülke salgın sürecinde eğitim bağlamında ortaya çıkan olumsuzlukları en aza indirmek ve eğitimin sürdürülebilirliğini sağlayabilmek için çeşitli arayışlara girmiştir. Salgına bağlı olarak ortaya çıkan nedenler, eğitim kurumlarını virüsün yayılmasını engelleyebilmek için yüz yüze öğrenimi askıya almak zorunda bırakmıştır. Bu da eğitimde yeni yolları ve alternatif stratejileri düşünmeye zorlamıştır. Bunun sonucunda öğrenme-öğretme sürecinin sürdürülebilirliğini sağlayabilmek için çevrimiçi ortama geçilmiştir (Zayapragassarazan, 2020). Dolayısıyla çevrimiçi öğrenme ortamı, yüz yüze öğretim sürecinde daha çok destekleyici bir role sahipken gelişen salgın koşullarına bağlı olarak yüz yüze öğretimin alternatifi olmaya başladığı söylenebilir. Türkiye de salgın sürecinden kaynaklı olarak yüz yüze eğitim olanağının olmadığı süreçte eğitimdeki açığı kapatmak amacıyla öğrenme-öğretme sürecini çevrimiçi ortamda gerçekleştirmeye karar vermiştir. Bu kapsamda Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) ilkökul, ortaokul ve lise öğrencileri TRT-EBA TV ve Eğitim Bilişim Ağı (EBA) üzerinden eğitim göremeye başlamıştır (MEB, 2020). Yükseköğretim Kurulu (YÖK) da MEB gibi benzer önlemlere başvurmuş ve öncelikle uzaktan eğitim kapasitesine sahip olan bütün üniversitelerde dijital imkânlar ile uzaktan öğretim süreci başlatılmıştır (YÖK, 2020). Bu şekilde Covid-19 salgınının üniversitelerin çalışma şeklini değiştirdiği söylenebilir (Kumar, 2020).

Çevrimiçi öğrenme; öğrenme materyaline ve içeriğine erişim sağlamak, eğitmen ve diğer öğrencilerle etkileşimde bulunmak, öğrenme-öğretme sürecinde bilgi elde etmede kişisel anlamını oluşturmak ve öğrenme deneyimini daha iyi bir noktaya taşımak amacıyla internetin kullanımı olarak tanımlanır (Ally, 2004). Çevrimiçi öğrenme, esneklik ve erişilebilirlik avantajları ile yükseköğretimde de yaygınlaşmaya başlamıştır (Park & Kim, 2020). Çevrimiçi öğrenme yaygınlaşırken, bu sürecin kalitesi ve sürdürülebilirliği önemli bir sorun haline gelmeye başlamıştır. Bu nedenle, çevrimiçi öğrenme ortamında öğrencilerin başarısı ve memnuniyeti için hangi niteliklerin gerekli olduğunu ayırt etmek önemlidir (Lau & Shaikh, 2012). Hem akademik başarı hem de sürece uyumu açısından öğrencinin niteliği de önemlidir. Nitekim çevrimiçi öğrenme ortamı birçok değişikliği ve yeniliği beraberinde getirmiştir. Söz konusu değişim sürecinin en çok etkilenen bileşenlerinden biri de öğrencilerdir. Dolayısıyla söz konusu sürecin başarısı ve sürdürülebilirliği için öğrencilerin çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluk düzeyleri oldukça önemlidir.

Kavram olarak çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluğu, zihinsel ve fiziksel olarak e-öğrenme deneyimi ve eylemi açısından hazırlıklı olma olarak ifade edilir (Borotis & Poulymenakou, 2004). Choucri ve diğ. (2003) ise internet kullanımının kolaylaştırdığı değer yaratma fırsatlarını takip etme yeteneği olarak tanımlamıştır. Başka bir ifadeyle e-hazırlık, bir grubun bilgi ve iletişim teknolojilerinden faydalanma noktasında ne kadar hazır veya istekli olabileceğinin ölçüsüdür (Dada, 2006). Çevrimiçi öğrenmeye yönelik geleneksel anlamda hazırlık kavramı,

öğrencilerin teknolojiyi öğrenme amacıyla kullanma yeterlilikleriyle bağlantılıdır (Buzdar ve diğerleri, 2016). Günümüzde gittikçe daha çok yaygınlaşan çevrimiçi öğrenme ortam ve araçlarından istenilen düzeyde verimin alınabilmesi için öğrenenlerin bu konudaki hazırbulunuşluğu da oldukça önemlidir. Nitekim eğitim kurumlarının sunduğu çevrimiçi programların popülaritesi, geleneksel eğitime erişim fırsatı bulamayan öğrencilerden gelen büyük taleple birlikte sürekli artmaktadır. Bu açıdan öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye yeterince hazır ve yetkin olmaları da önemlidir (Ilgaz & Gülbahar, 2015).

Çevrimiçi öğrenmeye ilişkin yürütülen bilimsel çalışmalar gün geçtikçe arttığı gibi farklı değişkenler açısından da incelendiği söylenebilir. İlgili çalışmalardan çevrimiçi hazırbulunuşlukla ilgili yapılanların alanyazına önemli katkılar sunduğu görülmektedir. Bu amaçla öğrenenlerin çevrimiçi hazırbulunuşluk düzeylerini ölçen ölçekler geliştirilmiştir. Bu araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluk ölçeği Hung ve diğerleri (2010) tarafından geliştirilmiş ve Türkçe'ye Yurdugül ve Alsancak Sırakaya (2013) tarafından uyarlanmıştır. Ölçek, bilgisayar/internet özyeterliliği, özgüdümlü öğrenme, öğrenen kontrolü, öğrenme için motivasyon ve çevrimiçi iletişim özyeterliliği olmak üzere 5 faktörden oluşmuştur.

Araştırma kapsamında ele alınan ölçeğin alt boyutları incelendiğinde; söz konusu alt boyutlardan ilki bilgisayar/internet özyeterliliğidir. Özyeterlilik, Bandura'nın sosyal bilişsel teorisinin önemli bir ögesi olmakla birlikte bireyin sahip olduğu becerilerin dışında bir görevi yerine getirme potansiyeline olan inancı olarak tanımlanır (Bandura, 1997). Özyeterlilik, akademik motivasyonu, kalıcılığı ve başarıyı etkileyen önemli bir psikolojik faktördür (Thompson & Verdino, 2019). Bilgisayar özyeterlilik açısından ele alındığında ise bireyin bilgisayar kullanma konusunda kendine olan inancı olarak tanımlanmıştır (Karsten & Roth, 1998). Öğrencilerin bilgisayar kullanma yetkinliğine olan inancını bilmek, teknolojiyle geliştirilmiş bir ortamda öğrenme için gerekli olan temel gerekliliklerdendir (Abdullah & Mustafa, 2019). Nitekim bilgisayar derslerindeki motivasyon ve başarının öğrencilerin özyeterlilik inançlarının gücünden etkilendiği söylenebilir (Srisupawong et al., 2018). Bu nedenle öğrencilerin bu boyut kapsamındaki hazırbulunuşlukları önemlidir.

Araştırma ölçeğine ait diğer bir alt boyut ise özgüdümlü öğrenmedir. Söz konusu kavram, öğrenme için bireylerin ihtiyacını ve öğrenme hedeflerini belirleme açısından öğrenme stratejilerin seçilmesi, uygulamaya konulması ve öğrenme açısından elde edilen çıktıların değerlendirilmesinde başkalarının yardımı olsun veya olmasın sorumluluk aldıkları bir süreç anlamında kullanılır (Knowles, 1975). Özgüdümlü öğrenme, dijital çağda sosyal koşulların hızla değiştiği bir ortamda yetişkinler açısından temel bir yeterliliktir (Morris, 2019). Bu açıdan çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluğu açısından önemli bir boyuttur.

Bir diğer alt boyut ise öğrenen kontrolüdür. Öğrenen kontrolü, öğrencilerin neyi, ne zaman, nerede ve nasıl öğreneceklerini yönetebilme durumu olarak tanımlanır (Kraiger & Jerden, 2007). Çevrimiçi öğrenme deneyimine sahip olmayan öğrenciler açısından çeşitli zorluklara yol açabilir (Taipjutorus ve diğerleri, 2012). Nitekim Lawless ve Brown (1997) da kişinin kendini kontrol etme yeteneğinin öğrenmeyi geliştirebileceğini, tutumları yükseltebileceğini ve özyeterliliği artırabileceğini belirtmiştir. Bu bağlamda öğrenen kontrolü, çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluğu açısından önemsenmesi gereken bir alt boyuttur.

Öğrenme için motivasyon, araştırma kapsamında kullanılan ölçeğin diğer bir alt boyutudur. Öğrenme motivasyonu, fiziksel açıdan eğitmenin varlığının giderek azalması ile eğitim teknolojisi alanında önemli bir bileşen olmaya başlamıştır (Hauze & Marshall, 2020). Çevrimiçi öğrenme motivasyonu, akademik performans sorunlarının ortaya çıkmasını önlemek için çevrimiçi öğrenme sürecinde önemli bir sorundur (Mercer, 2018). Ayrıca öğrencileri motive etmek, yüz yüze olmayan eğitim ortamında eğitmenlerin karşılaştığı önemli bir zorluk olmuştur (Zhao & Mei, 2016). Motivasyon, çevrimiçi sınıfta başarı için gerekli bir unsur olarak kabul edilir (Banyas, 2019). Bu nedenle motivasyon da diğer alt boyutlar gibi çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluğu için önemli bir alt boyuttur.

Araştırma kapsamında ele alınan son alt boyut ise çevrimiçi iletişim özyeterliliğidir. İnternet, sosyal medya ve mobil cihazlar dahil olmak üzere teknolojiye gelişmeler, çevrimiçi sınıfta kullanılan iletişim araçlarının seçeneklerini arttırmıştır (Bailie, 2017). Bu da iletişim bağlamında çeşitliliği artırırken bazı zorlukları da beraberinde getirmiştir, çünkü öğrenme-öğretme sürecinde öğrenciler arasında etkili etkileşimi kolaylaştırmak, çevrimiçi ortamda öğretim için önemli bir zorluktur (Messersmith, 2015). Söz konusu zorluğun çözülmesinde öğrencilerin çevrimiçi ortamda iletişim özyeterliliği oldukça önemlidir. Bu nedenle çevrimiçi iletişim özyeterliliğinin çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluğunun bir alt boyutu olarak dikkate alınması önemlidir (Yurdugül & Alsancak Sırakaya, 2013).

Öğrencilerin çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşlukları üzerine yapılan çalışmalar her geçen gün önem kazanmaktadır. Çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluğu ile farklı değişken arasındaki ilişkiyi inceleyen (Demiralay ve diğerleri, 2016), çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluklarını inceleyen (Çiğdem & Yıldırım, 2014) çalışmalar bulunmasına rağmen tüm dünyayı etkisi altına alan ve örgün eğitim uygulamalarını daha çok çevrimiçi olacak şekilde dönüştüren Covid-19 salgını sürecinde ön lisans öğrencilerinin çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluklarına ilişkin bir çalışmanın olmayışı bu çalışmayı yapma ihtiyacını doğurmuştur. Bu açıdan araştırma, ön lisans öğrencilerinin Covid-19 salgını dönemindeki çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluklarının betimlemesi ve bu konuda atılacak adımlara rehberlik etmesi bakımından önemli görülmüştür. Bu bağlamda araştırmada ön lisans öğrencilerinin çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluk düzeylerinin incelenmesi ve öğrencilerin sürece ilişkin deneyimleri hakkında görüşlerinin alınması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

1. Ön lisans öğrencilerin çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluk puan ortalamaları ne düzeydedir?
2. Ön lisans öğrencilerinin çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluk düzeyleri sınıf düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
3. Ön lisans öğrencilerinin çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluk düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
4. Ön lisans öğrencilerinin çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluk düzeyleri yaşa göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

5. Ön lisans öğrencilerinin çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluk düzeyleri dijital araçları kullanım yılına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
6. Ön lisans öğrencilerin çevrimiçi öğrenme araçlarını kullanma yetkinlikleri/becerileri hakkındaki görüşleri nelerdir?
7. Öğrencilerin öğrenme motivasyonu açısından çevrimiçi öğrenme ortamının öğrenmeye istekli kılma konusundaki görüşleri nelerdir?
8. Ön lisans öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamlarını kullanırken bireysel öğrenme süreçlerini yönetebilme noktasında eksik gördükleri yönleri ve buna bağlı olarak yaşadıkları sorunlar hakkındaki görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma karma araştırma yöntemlerinden açıklayıcı sıralı desende yürütülmüştür. Söz konusu desen iki aşamadan oluşmaktadır. Öncelikle çalışmaya ilişkin nicel veriler toplanır ve söz konusu verilerin analizi yapılır. İkinci aşaması olan nitel aşama ise nicel araştırma sürecinde elde edilen sonuçlardan yola çıkarak tasarlanır. Böylece araştırmacı nicel sonuçların açıklanmasında nitel sonuçlardan yararlanır (Creswell & Plano Clark, 2011). Açıklayıcı sıralı desen doğrultusunda ilk aşamada nicel bağlamda öğrencilerin çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluk düzeyleri incelenmiştir. İkinci aşamada ise nitel bağlamda öğrencilerin çevrimiçi öğrenme araçlarını kullanma yetkinlikleri/becerileri, öğrenme motivasyonu açısından çevrimiçi öğrenme ortamının öğrenmeye istekli kılma konusu ile bireysel öğrenme süreçlerini yönetebilme noktasındaki eksik yönler ve yaşanan sorunlarla ilgili öğrenci görüşleri incelenmiştir. Böylece öğrencilerin süreçteki deneyimleri de derinlemesine ortaya konulmaya çalışılmıştır. Buna göre nicel olarak hazırbulunuşluğun araştırıldığı konu daha sonra öğrencilerin süreçteki deneyimlerine ilişkin görüşleri de alınarak mevcut konunun daha iyi açıklanabileceği düşünülmüştür.

Çalışma Grubu

Araştırma kapsamında veri toplama süreci iki farklı şekilde yürütülmüştür. Bu nedenle araştırma kapsamına dahil edilen öğrencilerin seçimi iki farklı şekilde yapılmıştır. Buna göre ön lisans öğrencilerinin çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluk düzeylerinin incelenmesi ve çevrimiçi öğrenme sürecince ilişkin deneyimlerine yönelik öğrencilerin görüşlerinin alınmasının amaçlandığı bu çalışmada, ilk aşamada ön lisans öğrencilerinin çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluk düzeylerini incelemek için 2019-2020 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında Türkiye’de bulunan bir devlet üniversitesine bağlı dört farklı meslek yüksekokulunda öğrenim gören 447 öğrenci tabakalı örnekleme yöntemi ile seçilerek araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilere ilişkin kişisel bilgiler Tablo 1’de verilmiştir. Tabakalı örnekleme, evrendeki alt grupların belirlenip bunların evren büyüklüğü

içindeki oranlarıyla örnekleme temsil etmelerini amaçlar (Büyüköztürk ve diğerleri, 2016). Bu doğrultuda 4 meslek yüksekokulunda öğrenime devam eden toplam öğrenci sayısı 849'dur. Krejcie ve Morgan (1970) yaptığı hesaplamalar sonucunda ana kitlenin 900 olduğu durumda %95 güven düzeyinde ve 0,05 hata payında 269 katılımcının çalışma için yeterli olduğunu ortaya koymuştur. Bu durumda bu araştırmada katılımcı sayısının evreni temsil etmesi açısından yeterli sayının üzerinde olduğu söylenebilir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğrencilere İlişkin Kişisel Bilgiler

Değişkenler	Kategori	N	%
Meslek Yüksekokulları	A	216	48,3
	B	98	21,9
	C	75	16,8
	D	58	13,0
Sınıf Düzeyi	1. Sınıf	294	65,8
	2. Sınıf	153	34,2
Cinsiyet	Kadın	292	65,3
	Erkek	155	34,7
Yaş	20 ve altı	147	32,9
	21-24	246	55,0
	25 ve üzeri	54	12,1
Dijital Araçları Kullanım Yılı	3 ve altı	43	9,6
	4-6	232	51,9
	7 ve Üzeri	172	38,5

Tablo 1'de görüldüğü üzere araştırmaya katılanların 216'sı (%48,3) A, 98'i (%21,9) B, 75'i (%16,8) C ve 58'i (%13) D kodlu meslek yüksekokullarında öğrenim gören öğrencilerden oluşmuştur. Ayrıca öğrencilerin 294'ü (%65,8) 1. sınıf, 153'ü (%34,2) ise 2. sınıfta öğrenim görmekte olup, 292'si (%65,3) kadın, 155'i (%34,7) ise erkek öğrencilerden oluşmuştur. Bunun yanı sıra öğrencilerin 147'si (%32,9) 20 ve altı, 246'sı (%55) 21-24, 54'ü (%12,1) 25 ve üzeri yaşa sahip, dijital araçları kullanım yılı açısından incelendiğinde ise 43'ü (%9,6) 3 ve altı, 232'si (%51,9) 4-6, 172 (%38,5) 7 yıl ve üzeri kullanım deneyimine sahip oldukları görülmüştür. İkinci aşamada çevrimiçi öğrenme süreci başladıktan sonra daha önce çevrimiçi hazırbulunuşluk düzeyleri araştırılmış öğrenciler arasından 4 farklı meslek yüksekokulundan gönüllük esasına göre araştırmaya dahil edilen 29 öğrencinin çevrimiçi öğrenme sürecine ilişkin deneyimleri üzerine görüşleri alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri "Kişisel Bilgi Formu", "Çevrimiçi Öğrenme Hazırbulunuşluk Ölçeği" ve açık uçlu soruların yer aldığı görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Kişisel bilgi formu, araştırmacı tarafından hazırlanmış olup katılımcıların demografik bilgilerini içermektedir. Bu bilgiler; sınıf düzeyi, cinsiyet, yaş ve dijital araçları kullanım yılına ilişkin bilgilerdir. Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan "Çevrimiçi Öğrenme Hazırbulunuşluk Ölçeği" ise Hung ve diğerleri (2010) tarafından geliştirilmiş ve Türkçe'ye Yurdugül ve Alsancak Sırakaya (2013) tarafından uyarlanmıştır. Ölçek 18 maddeden oluşmakta olup ve Kesinlikle Katılmıyorum'dan Kesinlikle Katılıyorum'a uzanan 5'li likert tipindedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 18, en yüksek puan ise 90'dır. Alınan puan yükseldikçe öğrencilerin çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluk düzeylerinin de arttığı şeklinde

yorumlanmaktadır. Ölçek bilgisayar/internet özyeterliliği, özgüdümlü öğrenme, öğrenci kontrolü, öğrenme için motivasyon ve çevrimiçi iletişim özyeterliliği olmak üzere 5 faktörden oluşmaktadır. Ölçek puanları ölçeğin geneli için 18 ile 32.3 arası çok düşük, 32,4 ile 46,7 arası düşük, 46,8 ile 61,1 arası orta, 61,2 ile 75,5 arası yüksek, 75,6 ile 90 arası ise çok yüksek olarak; bilgisayar/internet özyeterliliği, öğrenci kontrolü ve çevrimiçi iletişim özyeterliliği boyutları yorumlanırken 3 ile 5.3 arası düşük, 5.4 ile 7.7 arası düşük, 7.8 ile 10.1 arası orta, 10,2 ile 12,5 arası yüksek, 12,6 ile 15 arası çok yüksek olarak, özgüdümlü öğrenme boyutunda 5 ile 8,9 arası çok düşük, 9 ile 12,9 arası düşük, 13,0 ile 16,9 arası orta, 17,0 ile 20,9 arası yüksek, 21-25 arası çok yüksek; öğrenme için motivasyon boyutunda 4 ile 7.1 arası çok düşük, 7.2 ile 10.3 arası düşük, 10,4 ile 13,5 arası orta, 13,6 ile 16,7 arası yüksek, 16,8 ile 20 arası çok yüksek olarak yorumlanmaktadır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak ayrıca üç açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu oluşturma sürecinde eğitim programları ve öğretim, eğitim teknolojileri ve Türkçe alanında uzmanların görüşleri alınarak form ile ilgili hem dil hem de içerik açısından gerekli düzeltmeler yapılmış ve form veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Formun son şeklinde üç temel soru yer almıştır. Bunlardan biri öğrencilerin çevrimiçi öğrenme araçlarını kullanma yetkinlikleri ve becerileri ile ilgili, bir diğeri öğrenme motivasyonu açısından çevrimiçi öğrenme ortamının öğrenme istekleri açısından çıktıkları, son olarak da öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamlarını kullanırken bireysel öğrenme süreçlerini yönetebilme noktasında gördükleri eksikliklerine ilişkin konuları kapsayan sorulardır.

Veri Toplama Süreci

Araştırma kapsamında ihtiyaç duyulan veriler “Kişisel Bilgi Formu”, “Çevrimiçi Öğrenme Hazırbulunuşluk Ölçeği” ve yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Covid-19 salgını nedeniyle veri toplama aracı olarak başvuru olan ölçek çevrimiçi ortamda öğrencilerle paylaşılmış ve konuya ilişkin veriler toplanmıştır. Daha sonra öğrencilerin çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşlukları bağlamında çevrimiçi öğrenme sürecine ilişkin deneyimlerini derinlemesine araştırmak amacıyla öğrencilerle odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Salgın sürecinden kaynaklı olarak yüz yüze görüşme olanağı olmadığından öğrencilerle çevrimiçi ortamda üç farklı oturumda odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiş ve ortalama her bir grup için görüşmeler birer ders saati olmak üzere toplam üç ders saati sürmüştür. Görüşme sürecinde izin alınarak görüşmeler kayıt altına alınmış ve elde edilen veriler analiz edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel verilerinin analizinde kullanılacak olan testlerin seçimi için öncelikle normallik dağılımına bakılmıştır. Bunun için Kolmogorov Smirnov testi ve Q-Q grafiği incelenmiştir. Ölçeğin geneli ve alt boyutları için Kolmogorov Smirnov testi sonuçları $p < .05$ olması ve bu boyutlarda Q-Q grafiğinde ise verilerin diyagonal doğrudan uzak bir şekilde görülmesi verilerin normal dağılmadığına işaret etmektedir (Büyüköztürk, 2016; Field, 2018). Ayrıca yapılan analizler sonucunda çarpıklık ve basıklık katsayı değerlerinin de -1 ile +1 arasında kalmaması da dağılımın normal olmadığına diğer bir göstergesidir (Çokluk ve diğerleri, 2010; Hair ve diğerleri,

2014). Veriler normal dağılmadığı için çalışmada nonparametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Bağımsız değişkenin 2 kategoride ele alındığı çalışmalar için Mann Whitney U, 3 kategoride ele alındığı kısımlar için Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Kruskal Wallis H testi sonuçlarının anlamlı farklılık gösterdiği durumlarda anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun tespit edilmesi için Bonferroni-Dunn testi kullanılmıştır. Mann Whitney U testine göre de anlamlı farklılığın olduğu durumlarda etki büyüklüğü incelenmiştir. Parametrik olmayan testlerde etki büyüklüğü için r değerinin kullanılması önerilmektedir (Fritz ve diğerleri, 2012; Kerby, 2014) Bu değer hesaplanmasında $r=z/\sqrt{N}$ formülü kullanılmıştır (Fritz ve diğerleri, 2012). Ayrıca öğrencilerin çevrimiçi hazırbulunuşluk puan ortalamaları için betimsel istatistiklerden ortalama ve standart sapmaya başvurulmuştur. Nicel verilerin analizlerinde IBM SPSS ve AMOS istatistik paket programlarından yararlanılmıştır.

Araştırma sonucunda ortaya çıkan nitel veriler analiz edilirken içerik analizine başvurulmuştur. İçerik analizi, metnin tekrar eden sözcükler veya temalar açısından taranması olarak tanımlanacağı gibi hacimli olan nitel materyali alarak temel tutarlılıkları ve anlamları belirlemeye yönelik herhangi bir nitel veri indirgeme ve anlamlandırma çabası girişimi olarak da ifade edilir (Patton, 2014, s. 453). Bu doğrultuda verilerin analizinde birbirine benzeyen veriler, belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek veri analizi sürecinde içerik analizine başvurulmuştur (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu süreçte çevrimiçi ortamda üç farklı oturumda odak grup görüşmesi yoluyla gerçekleştirilen görüşme kayıtları yazılı metne aktarılmıştır. Daha sonra yazıya aktarılan görüşmeye ilişkin veriler, eğitim programları ve öğretim alanında iki uzman tarafından analiz edilmiştir. Analiz sürecinde veriler kodlanmış ve kodlardan kategorilere ulaşılmıştır. Ortaya çıkan kategoriler görüşme sürecinde başvuru sorularına ilişkin alınan yanıtlar kapsamında tema ve alt temalara ayrılmıştır. Kodlama sürecinde öğrencilere Ö1, Ö2, Ö3,... şeklinde kodlar verilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Araştırmanın nicel boyutunda ölçek güvenirliliği için iç tutarlık ölçülerinden biri olan Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısı hesaplanmıştır. Cronbach Alpha katsayısının yeterli görülmesi için 0.70 üzeri olmalıdır (Büyüköztürk, 2016; DeVellis, 2003; Kline, 2000). Yapılan analiz sonucunda Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısı ölçeğin geneli için 90.6, bilgisayar/internet özyeterliliği için 86.4, özgüdümlü öğrenme için 84.0, öğrenen kontrolü için 77.5, öğrenme için motivasyon için 83.3 ve çevrimiçi iletişim özyeterliliği için 84.9 olarak yeterli düzeyde bulunmuştur. Ayrıca, araştırmadaki veri setinin ölçeğin yapısını doğrulayıp doğrulamadığının test edilmesi için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi bulgularına göre $\chi^2/sd=2,200$, CFI=,96, GFI=,93, AGFI=91, RMSEA=,05 SRMR=,04 olarak kabul edilebilir düzeyde bulunmuştur (Kline, 2016; Schermelleh-Engel ve diğerleri, 2003).

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlilik için çeşitli stratejilere başvurulur. Bunlar, inandırıcılık, tutarlık aktarılabirlik (transfer edilebilirlik) ve teyit edilebilirlik (Lincoln & Guba, 1985). Bilimsel bir çalışmanın değeri araştırma yapanların elde ettiği bulguların inanılrlılığını ortaya koymasına bağlıdır (LeCompte & Goetz, 1982). İnandırıcılık kapsamında üçgenleme, uzun süreli etkileşim, katılımcı doğrulaması, uzman incelemesi ve

araştırmacı duruşu gibi stratejilere başvurulur (Lincoln & Guba, 1985; Meriam, 2013; Patton, 2014). Bu kapsamda araştırmada kullanılan araştırma deseninin yanı sıra geliştirilen görüşme formunun oluşturulması ve elde edilen verilerin analizi sürecinde alanda bu tür bilimsel çalışmalarda uzman olan kişilerin görüşüne başvurulmuştur. Aktarılabirlik açısından ayrıntılı betimleme ve amaçlı örnekleme yöntemlerine başvurulabilir (Erlandson, Harris, Skipper & Allen, 1993). Bu doğrultuda amaçlı örnekleme yöntemine başvurulmuş ve araştırmacının her bir basamağı ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. İç güvenilirlik açısından başvuru stratejilerden biri de tutarlık incelemesidir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Tutarlılık için nitel araştırmaların güvenilirliği açısından varılan sonuçların toplanmış verilerle ne düzeyde tutarlı olduğu önemlidir (Merriam, 2013). Araştırmanın analizi iki araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin görüşleri 3 ayrı aşamadan oluşan bir süreçte analiz edilmiştir. Bu süreçte iki araştırmacı ilk 7 kişilik öğrenciyi kodlamış ve bağımsız olarak oluşturdukları kod ve kod açıklamalarını birlikte incelemişlerdir. Bu süreç geriye kalan öğrenci grubu için de aynı şekilde gerçekleştirilmiştir. Üç aşamalı bu değerlendirme ve inceleme süreci ile analiz sürecinin kavrayış açısından zenginleşmesi ve derinleşmesi amaçlanmıştır. Bunun yanında araştırmacıların kodlamaları arasındaki uyumun sağlanması hedeflenmiştir. Bu süreçte Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen görüş birliği formülü kullanılmıştır. Bu süreçte kodlayıcılar arasındaki görüş birliğine ait güvenilirlik katsayısı %87 olarak hesaplanmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2013) tarafından belirlenen kodlayıcılar arasında en az %70 düzeyinde bir güvenilirlik yüzdesine ulaşılması gerektiği ölçütüne göre araştırma sonucunda ulaşılan verilerin güvenilir olduğu söylenebilir.

BULGULAR

Bu bölümde ön lisans öğrencilerinin çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluk düzeylerinin incelenmesi ve çevrimiçi öğrenme sürecine ilişkin deneyimlerine yönelik öğrencilerin görüşlerinin alınması kapsamında elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Ön Lisans Öğrencilerinin Çevrimiçi Öğrenme Hazırbulunuşluk Düzeylerinin İncelenmesine İlişkin Bulgular

Araştırma Kapsamında Birinci Alt Probleme İlişkin Elde Edilen Bulgular

Ön lisans öğrencilerinin ölçekte yer alan her bir boyut açısından çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluk puan ortalamalarına ilişkin elde edilen bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Ön Lisans Öğrencilerinin Çevrimiçi Öğrenme Hazırbulunuşluk Puan Ortalamalarına İlişkin Bulgular

Boyut	N	\bar{X}	S.d.
Genel	447	69,55	8,39
Bilgisayar/internet özyeterliği	447	10,85	1,99
Özgüdümlü öğrenme	447	20,19	2,75
Öğrenen kontrolü	447	11,00	2,05
Öğrenme için motivasyon	447	16,24	2,29
Çevrimiçi iletişim özyeterliği	447	11,24	2,10

Tablo 2 incelendiğinde, ön lisans öğrencilerinin hazırbulunuşluk puan ortalamalarının ölçeğin genelinde ve her bir alt boyutta yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma Kapsamında İkinci Alt Probleme İlişkin Elde Edilen Bulgular

Ön lisans öğrencilerinin sınıf düzeyine göre ölçekte yer alan her bir boyut açısından çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluk düzeylerine ilişkin elde edilen bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Ön Lisans Öğrencilerinin Sınıf Düzeyine Göre Çevrimiçi Öğrenme Hazırbulunuşluk Düzeylerine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Boyut	Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Genel	1. Sınıf	294	221,61	65152,50	21787,5	,585
	2. Sınıf	153	228,60	34975,50		
Bilgisayar/internet özyeterliği	1. Sınıf	294	211,26	62111,00	18746	,003
	2. Sınıf	153	248,48	38017,00		
Özgüdümlü öğrenme	1. Sınıf	294	229,65	67518,00	20829	,190
	2. Sınıf	153	213,14	32610,00		
Öğrenen kontrolü	1. Sınıf	294	221,71	65184,00	21819	,597
	2. Sınıf	153	228,39	34944,00		
Öğrenme için motivasyon	1. Sınıf	294	223,04	65574,50	22209,5	,822
	2. Sınıf	153	225,84	34553,50		
Çevrimiçi iletişim özyeterliği	1. Sınıf	294	219,13	64424,00	21059	,257
	2. Sınıf	153	233,36	35704,00		

Tablo 3 incelendiğinde, ön lisans öğrencilerinin çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluk düzeylerinin sınıf düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($U=21787,5$, $p>.05$). Alt boyutlara bakıldığında ise bilgisayar/internet özyeterliği alt boyutunda sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($U=18746$, $p<.05$). Buna göre 2. sınıf öğrencilerinin bilgisayar/internet özyeterliği sıra ortalamalarının 1. sınıf öğrencilerinkinden anlamlı bir şekilde yüksek olduğu görülmüştür. Bu anlamlı farklılık büyüklüğü için yapılan etki büyüklüğü hesaplamasında da $r=-0.14$ olarak bulunmuştur. Anlamlı farklılığın düşük düzeyde olduğu görülmüştür (Cohen, 1992). Özgüdümlü öğrenme ($U=20829$, $p>.05$), öğrenen kontrolü ($U=21819$, $p>.05$), öğrenme için motivasyon ($U=22209,5$, $p>.05$), çevrimiçi iletişim özyeterliği ($U=21059$, $p>.05$) alt boyutlarında ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Araştırma Kapsamında Üçüncü Alt Probleme İlişkin Elde Edilen Bulgular

Ön lisans öğrencilerinin cinsiyete göre ölçekte yer alan her bir boyut açısından çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluk düzeylerine ilişkin elde edilen bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Ön Lisans Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Çevrimiçi Öğrenme Hazırbulunuşluk Düzeylerine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Genel	Kadın	292	227,35	66387,50	21650,5	,449
	Erkek	155	217,68	33740,50		
Bilgisayar/internet özyeterliği	Kadın	292	230,61	67339,50	20698,5	,128
	Erkek	155	211,54	32788,50		
Özgüdümlü öğrenme	Kadın	292	216,87	63327,00	20549	,102
	Erkek	155	237,43	36801,00		
Öğrenen kontrolü	Kadın	292	230,72	67370,00	20668	,124
	Erkek	155	211,34	32758,00		
Öğrenme için motivasyon	Kadın	292	217,73	63578,00	20800	,146
	Erkek	155	235,81	36550,00		
Çevrimiçi iletişim özyeterliği	Kadın	292	236,22	68975,50	19062,5	,005
	Erkek	155	200,98	31152,50		

Tablo 4 incelendiğinde, ön lisans öğrencilerinin çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluk düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır (U=21650,5, $p>.05$). Alt boyutlara bakıldığında ise çevrimiçi iletişim özyeterliği boyutunda yaşa göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür (U=19062,5, $p<.05$). Buna göre kadın öğrencilerin çevrimiçi iletişim özyeterlik sıra ortalamalarının erkek öğrencilerinkinden anlamlı bir şekilde yüksek olduğu görülmüştür. Bu anlamlı farklılığın büyüklüğü için ise yapılan etki büyüklüğü hesaplamasında da $r=-0.13$ olarak bulunmuştur. Anlamlı farklılığın düşük düzeyde olduğu görülmüştür (Cohen, 1992). Bilgisayar/internet özyeterliği (U=20698,5, $p>.05$), özgüdümlü öğrenme (U=20549, $p>.05$), öğrenen kontrolü (U=20668, $p>.05$), öğrenme için motivasyon (U=20800, $p>.05$) alt boyutlarında ise cinsiyete göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Araştırma Kapsamında Dördüncü Alt Probleme İlişkin Elde Edilen Bulgular

Ön lisans öğrencilerinin yaşa göre ölçekte yer alan her bir boyut açısından çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluk düzeylerine ilişkin elde edilen bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Ön Lisans Öğrencilerinin Yaşa Göre Çevrimiçi Öğrenme Hazırbulunuşluk Düzeylerine İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Boyut	Yaş	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Genel	20 ve altı	147	223,26	2	,793	,673
	21-24	246	221,28			
	25 ve üzeri	54	238,41			
Bilgisayar/internet özyeterliği	20 ve altı	147	228,41	2	2,943	,230
	21-24	246	216,26			
	25 ve üzeri	54	247,25			
Özgüdümlü öğrenme	20 ve altı	147	223,99	2	,471	,790
	21-24	246	221,66			
	25 ve üzeri	54	234,69			
Öğrenen kontrolü	20 ve altı	147	219,48	2	,283	,868
	21-24	246	226,45			

	25 ve üzeri	54	225,16			
Öğrenme için motivasyon	20 ve altı	147	227,25			
	21-24	246	222,59	2	,151	,927
	25 ve üzeri	54	221,58			
Çevrimiçi iletişim özyeterliliği	20 ve altı	147	227,31			
	21-24	246	222,50	2	,153	,926
	25 ve üzeri	54	221,83			

Tablo 5 incelendiğinde ön lisans öğrencilerinin çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluk düzeylerinin yaşa göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($\chi^2(sd=2, n=447)=,793, p>.05$). Bilgisayar/internet özyeterliliği ($\chi^2(sd=2, n=447)= 2,943, p>.05$), özgüdümlü öğrenme ($\chi^2(sd=2, n=447)=,471, p>.05$), öğrenen kontrolü ($\chi^2(sd=2, n=447)=,283, p>.05$), öğrenme için motivasyon ($\chi^2(sd=2, n=447)=,151, p>.05$) ve çevrimiçi iletişim özyeterliliği ($\chi^2(sd=2, n=447)=,153, p>.05$) alt boyutlarında da yaşa göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Araştırma Kapsamında Beşinci Alt Probleme İlişkin Elde Edilen Bulgular

Ön lisans öğrencilerinin dijital araçları kullanım yılına göre ölçekte yer alan her bir boyut açısından çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluk düzeylerine ilişkin elde edilen bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Ön Lisans Öğrencilerinin Dijital Araçları Kullanım Yılına Göre Çevrimiçi Öğrenme Hazırbulunuşluk Düzeylerine İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Boyut	Dijital Araçları Kullanım Yılı	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Fark
Genel	3 ve altı	43	177,94				
	4-6	232	216,05	2	11,546	,003	7 ve üzeri-3 ve altı
	7 ve Üzeri	172	246,23				
Bilgisayar/ internet özyeterliliği	3 ve altı	43	211,60				
	4-6	232	207,31	2	11,581	,003	7 ve üzeri-4-6
	7 ve Üzeri	172	249,61				
Özgüdümlü öğrenme	3 ve altı	43	173,37				
	4-6	232	226,41	2	7,936	,019	3 ve altı ile 4-6
	7 ve Üzeri	172	233,40				3 ve altı ile 7 ve üzeri
Öğrenen kontrolü	3 ve altı	43	189,41				
	4-6	232	215,59	2	8,510	,014	3 ve altı ile 7 ve üzeri
	7 ve Üzeri	172	243,99				
Öğrenme için motivasyon	3 ve altı	43	175,17				
	4-6	232	230,10	2	7,289	,026	3 ve altı-7 ve üzeri
	7 ve Üzeri	172	227,98				3 ve altı- 4-6
Çevrimiçi iletişim özyeterliliği	3 ve altı	43	194,58				
	4-6	232	212,26	2	10,212	,006	7 ve üzeri-3 ve altı
	7 ve Üzeri	172	247,19				7 ve üzeri-4-6

Tablo 6 incelendiğinde ön lisans öğrencilerinin çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluk düzeylerinin dijital araçları kullanım yılına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır ($\chi^2(sd=2, n=447)=11,546, p<.05$). Bu farklılığın söz konusu hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi açısından yapılmış olan çoklu karşılaştırma testi sonucunda bu farklılığın 7 ve üzeri yıldır dijital araçları kullananlar ile 3 ve altı yıldır dijital araçları kullananlar arasında olduğu belirlenmiştir. Bilgisayar/internet özyeterliliği ($\chi^2(sd=2, n=447)=11,581, p<.05$),

özgüdümlü öğrenme ($\chi^2(sd=2, n=447)=7,936, p<.05$), öğrenen kontrolü ($\chi^2(sd=2, n=447)=8,510, p<.05$), öğrenme için motivasyon ($\chi^2(sd=2, n=447)=7,289, p<.05$), çevrimiçi iletişim özyeterliliği ($\chi^2(sd=2, n=447)=10,212, p<.05$) alt boyutlarında da dijital araç kullanım yılına göre anlamlı farklılıklar görülmüştür. Hangi gruplar arasında söz konusu farklılığın belirlenmesi açısından yapılan çoklu karşılaştırma testine göre bilgisayar/internet özyeterliliği alt boyutunda, 7 ve üzeri-4-6 arasında, özgüdümlü öğrenme alt boyutunda 3 ve altı ile 4-6 ve 7 ve üzeri arasında, öğrenen kontrolü alt boyutunda 3 ve altı ile 7 ve üzeri arasında, öğrenme için motivasyon alt boyutunda 3 ve altı ile 7 ve üzeri ve 4-6 arasında, çevrimiçi iletişim özyeterliliği alt boyutunda ise 7 ve üzeri ile 3 ve altı ve 4-6 arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenme Sürecine İlişkin Deneyimlerine Yönelik Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular

Araştırma kapsamında çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluk ölçeğinin uygulandığı araştırma grubunun aynı zamanda çevrimiçi öğrenme sürecine ilişkin deneyimlerine yönelik görüşlerine de başvurulmuştur. Çevrimiçi ortamda odak grup görüşmesi yapılarak elde edilen veriler kodlanmış ve bazı kategoriler altında toplanmıştır. Söz konusu kategoriler, görüşme sürecinde başvurulmuş sorular kapsamında tema ve alt temalara ayrılmıştır. Bu bölümde ortaya çıkan tema ve alt temalar bağlamında elde edilen bulgular verilmiştir.

Araştırma Kapsamında Altıncı Alt Probleme İlişkin Elde Edilen Bulgular

“Çevrimiçi öğrenme araçlarını kullanma yetkinliğiniz/beceriniz hakkında neler düşünüyorsunuz?” sorusuna ilişkin elde edilen bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenme Araçlarını Kullanma Yetkinlikleri/Becerileri Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular

Tema	Alt Tema	f
Yeterli Öğrenci Profiline Sahip Olanlar	Etkin/bağımsız kullanıcılar	9
	Temel düzeyde bilgi sahibi olanlar	8
	Araştırmacı kullanıcılar	5
Yetersiz Öğrenci Profiline Sahip Olanlar	Deneyimsiz kullanıcılar	4
	Teknik bilgi açısından yetersiz olanlar	2
	Temel düzeyde bilgi yetersizliği olanlar	1

Tablo 7’de her bir temaya ait ortaya çıkan alt temaların frekans değerlerine yer verilmiştir. Öğrencilerin çevrimiçi öğrenme araçlarını kullanma yetkinlikleri/becerileri hakkındaki görüşleri, *yeterli ve yetersiz öğrenci profiline sahip olanlar* olmak üzere iki tema altında toplanmıştır. Buna göre *yeterli öğrenci profiline sahip olanlar* teması altında öğrenciler, kendilerini çevrimiçi öğrenme araçlarını kullanma yetkinlikleri/becerileri açısından etkin/bağımsız (f=9), temel düzeyde bilgi sahibi (f=8) ve araştırmacı (f=5) kullanıcılar olarak sınıfladıkları görülmüştür. *Yetersiz öğrenci profiline sahip olanlar* teması altında ise öğrenciler, kendilerini deneyimsiz (f=4), teknik bilgi açısından (f=2) ve temel düzeyde bilgi açısından yetersiz (f=1) kullanıcılar olarak betimlemişlerdir. Aşağıda yapılan görüşmelerden söz konusu temaya ilişkin elde edilen bazı alıntılar verilmiştir.

Ö24: “Çevrimiçi öğrenme araçlarını kullanma becerimin iyi olduğunu düşünüyorum. Kimseden yardım almadan teknoloji araçlarını kullanabiliyorum.”

Ö4: “Çok iyi bildiğimi söyleyemem çünkü elimde o kadar imkanım yok. Şimdi araştırmaya, öğrendiklerime yeni bilgiler katmaya özen gösteriyorum.”

Ö10: “Tabii ki de bildiğim şeyler oluyor ve buna ihtiyaç duyup araştırma gereğinde bulunuyorum, öğrenmeme kolaylık sağlayıp daha da kolay kullanabilir hale geliyorum.”

Araştırma Kapsamında Yedinci Alt Probleme İlişkin Elde Edilen Bulgular

“Öğrenme motivasyonu açısından çevrimiçi öğrenme ortamının sizi öğrenmeye yeterince istekli kıлып kılmadığı hakkındaki görüşleriniz nelerdir?” sorusuna ilişkin elde edilen bulgular Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Öğrencilerin Öğrenme Motivasyonu Açısından Çevrimiçi Öğrenme Ortamının Öğrenmeye İstekli Kılma Konusundaki Görüşlerine İlişkin Bulgular

Tema	Alt Tema	f
Olumsuz	Motivasyonu düşürmesi	12
	Sorunların isteksiz kılması	9
	Sınıf içi etkileşimin azalması	5
	Uyum/Odaklanma sorunu	4
	Etkin öğrenememe	3
	Disiplin/Ciddiyetin olmaması	3
	Çevrimiçi ortamın uygun olmaması	2
	Bireysel farklılıkların göz ardı edilmesi	1
Olumlu	Öğrenmeye istekli kılması	4
	Öğrenme sorumluluğunu arttırması	3
	Tekrar olanağı olması	3
	Bilgiye kolay erişim sağlaması	2

Tablo 8’de her bir temaya ait ortaya çıkan alt temaların frekans değerlerine yer verilmiştir. Öğrencilerin öğrenme motivasyonu açısından çevrimiçi öğrenme ortamının öğrenmeye istekli kılma konusunda görüşleri *olumlu ve olumsuz* olmak üzere iki tema altında toplanmıştır. Öğrenciler, *olumsuz* teması altında; çevrimiçi öğrenme ortamının motivasyonu düşürdüğünü (f=12), süreçte ortaya çıkan sorunların kendilerini isteksiz kıldığını (f=9), sınıf içi etkileşimi azalttığını (f=5), uyum ve odaklanma gibi sorunlar yaşadıklarını (f=4), etkin bir öğrenme süreci geçirmediğini (f=3), disiplin ve ciddiyetin olmadığını (f=3), ortam olarak uygun olmadığını (f=2) ve öğrenme-öğretme sürecinde bireysel farklılıkların göz ardı edildiğini (f=1) ifade etmişlerdir. Öğrenciler *olumlu* teması altında ise çevrimiçi öğrenme ortamının öğrenmeye istekli kıldığını (f=4), öğrenme sorumluluğunu arttırdığını (f=3), tekrar olanağı sağladığını (f=3) ve bilgiye kolay erişim sağladığını (f=2) belirtmişlerdir. Aşağıda yapılan görüşmelerden söz konusu temaya ilişkin elde edilen bazı alıntılar verilmiştir.

Ö22: “Çevrimiçi öğrenme ortamının, öğrenme motivasyonu açısından beni zerre kadar öğrenmeye istekli kıldığını düşünmüyorum. Aksine öğrenmeye olan ilgimi bile azalttı diyebilirim. Çünkü belli bir düzen ve disiplin olmadığında öğrenci başından alıyor dersi, yüz yüze olamayınca önemsenmiyor gibi oluyor.”

Ö5: “Pandemi sürecinde uzaktan eğitimi çok aktif ve istekli bir şekilde kullanamıyorum okuldaki eğitimin yerini hiçbir şekilde tutmadığını düşünüyorum çünkü herkes eşit şartlarda değil, bazı

öğrenciler için faydalı olabilir ama benim gibi kalabalık ailesi olan öğrencilerin dersleri yeterince aktif takip edemediklerini düşünüyorum.”

Ö10: “Çevrimiçi öğrenmenin yüz yüze eğitim kadar etkili olduğu söylenemez çünkü çoğumuz kırsal alanda yaşadığı için internet sıkıntısı ve bu durumda çekemiyor olması eğitim açısından isteksiz kılabilir ama videoların kayıt altına alınıp internetin çekmesi durumunda istediğimiz zaman da dinleyip bu eksikliği tamamlama açısından az da olsa verim sağladığını düşünmekteyim. Umarım en kısa zamanda yüz yüze eğitime geçmeyi diliyorum.”

Ö6: “Evet istekli kılıyor çünkü sadece okul derslerine bağlı kalmadan farklı online seminer ve kurslarına katılabiliyorum. Böylece kendimi daha farklı dallarda yetiştirme imkanı buluyorum çünkü yaşadığım yer sebebiyle kendimi daha iyi geliştirmek için yeterince alan yok ama çevrimiçi öğrenme sayesinde çoğu dallardaki kurs ve seminere erişebilme fırsatı elde ettiğimi söyleyebilirim. Böylece kendimi bu pandemi sürecinde bile geliştirme fırsatım oluyor.”

Araştırma Kapsamında Sekizinci Alt Probleme İlişkin Elde Edilen Bulgular

“Çevrimiçi öğrenme ortamlarını kullanırken bireysel öğrenme sürecinizi yönetebilme noktasında eksik gördüğünüz yönleriniz ve buna bağlı olarak yaşadığınız sorunlar hakkındaki görüşleriniz nelerdir?” sorusuna ilişkin elde edilen bulgular Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Öğrencilerin Bireysel Öğrenme Süreçlerini Yönetebilme Noktasında Eksik Gördükleri Yönleri ve Yaşadıkları Sorunlar Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular

Tema	Alt Tema	f
Öğrenme gereklilikleri temelli sorunlar	Dikkat eksikliği yaşama sorunu	6
	Öğrenme sürecinden kopma sorunu	4
	Zaman/Süre/Planlama sorunu	4
	İletişim/Etkileşim sorunu	2
Ortam temelli sorunlar	Eşit şartlara sahip olmama sorunu	5
	Öğrenme ortamı sorunu	4
Öğrenci temelli sorunlar	Sorumlu davranamama sorunu	4
	Özdenetim sorunu	2
	Öğrenme sorumluluğuna sahip olamama	2
	Hazırbulunmuşluk Sorunu	1

Tablo 9’da her bir temaya ait ortaya çıkan alt temaların frekans değerlerine yer verilmiştir. Öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamında bireysel öğrenme süreçlerini yönetebilme noktasında eksik gördükleri yönleri ve buna bağlı olarak yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri *öğrenme gereklilikleri*, *öğrenci ve ortam temelli sorunlar* temaları altında toplanmıştır. *Öğrenme gereklilikleri temelli sorunlar* teması altında öğrenciler, çevrimiçi ortamda dikkat eksikliği (f=6), öğrenme sürecinden kopma (f=4), zaman, süre ve planlama (f=4) ile süreçte iletişim ve etkileşim açısından sorunlar yaşadıklarını (f=2) vurgulamışlardır. *Ortam temelli sorunlar* teması altında ise öğrenciler, diğer arkadaşlarıyla eşit şartlara sahip olmadıklarını (f=5) ve öğrenme ortamı (f=4) açısından sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. *Öğrenci temelli sorunlar* teması altında; öğrenciler, çevrimiçi ortamda sorumlu davranamadıklarını (f=4), özdenetim sorunu yaşadıklarını (f=2), öğrenme sorumluluğuna

sahip olmadıklarını (f=2) ve hazırbulunuşluk açısından (f=1) sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Aşağıda yapılan görüşmelerden söz konusu temaya ilişkin elde edilen bazı alıntılar verilmiştir.

Ö7: “Ders çalışma isteği konusunda çok zorlanıyorum. Dersleri doğru düzgün dinleyecek internetim ve teknolojik aletim olmadığı için kendimi çok eksik hissediyorum. Slaytları okuyarak dersten verim alamam ama arkadaşlarımdan yardımı ile daha iyi odaklandığımı düşünüyorum.”

Ö11: “Dikkat ve koordinasyon eksikliği oluyor. İçinde bulunduğum ortam etkiliyor olumsuz yönde bunun düzeltilmesi ancak yüz yüze eğitim ile mümkündür bence.”

Ö28: “Aslında çok var en önemli olanı ise verim alamamak ve ciddiye alamamak bunların giderilebilmesi için bir disiplin olması şart. Çevrimiçi ortamlarda bütün öğrencilerin konuşmasını sağlamak ve bu tür ortamlarda kameraların açık olması gerekir ki bir ciddiyet oluşabilsin çünkü bazı öğrenciler yatarak yapıyor ya da derste açık bırakıp telefonu da masaya bırakıp başka işlerle ilgileniyor.”

Ö29: “Çevrimiçi öğrenme ortamı etkileşim içermeyen bir ortam olduğu için katılım konusunda oldukça isteksizim, bu konuda kendimi eksik görüyorum.”

Ö20: “Eksik yönüm fazla motive olmadığımı düşünüyorum. Tam olarak ilgimi veremiyorum çünkü zor bir süreçten geçiyoruz ve alıştığımız bazı hocalarımız yok, o yüzden tam olarak nasıl davranabileceğim konusunda karar veremiyorum.”

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Tüm dünyada etkili olan Covid-19 salgını sosyal yaşamın her alanını etkilemiştir. Etkilenen alanların başında da eğitim gelmektedir. Yüz yüze öğretim olanağının olmadığı olağanüstü süreçte çevrimiçi öğrenme ortamları önemli bir alternatif olarak ön plana çıkmıştır. Öğrenme-öğretme süreci, çevrimiçi ortama taşınmış ve bu süreçte ciddi dönüşümlerin yaşandığı söylenebilir. Bu dönüşüm sürecinin önemli bileşenlerinden biri de şüphesiz öğrencilerdir. Öğrenciler, yüz yüze öğretimin yerine çok hızlı bir şekilde çevrimiçi öğrenme araçlarıyla öğrenimlerine olanaklar ölçüsünde devam etmeye başlamışlardır. Bu süreçte yanıtlanması gereken birçok soru ortaya çıkmıştır. Bunlardan biri de öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamına ne kadar uyum sağladıklarıdır. Bu noktada da eğitim kademelerinin her düzeyinde olduğu gibi yükseköğretimde de öğrencilerin çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluk düzeyi önemli bir konu haline gelmiştir. Çevrimiçi öğrenmeye hazır olma, öğrenmeyi etkileyen önemli faktörlerden biridir (Kumar, 2021). Bu gereksinimden yola çıkarak ön lisans öğrencilerinin çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluk düzeyleri incelenmiş ve bu konuda devam eden sürece ilişkin öğrencilerin görüşleri alınmıştır.

Buna göre elde edilen bulgular değerlendirildiğinde; ön lisans öğrencilerinin hazırbulunuşluk puan ortalamalarının ölçeğin genelinde ve bütün boyutlarında yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çakır ve Horzum (2015), Çiğdem ve Yıldırım (2014) ile Kayaoğlu ve Dağ Akbaş (2016) ve Chen ve diğerleri (2020) tarafından yapılan çalışmalarda da üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluk puanlarının ölçeğin bütün boyutlarında orta değerden daha yüksek olduğu sonucu bulunmuştur. Alsancak Sırakaya ve

Yurdugül (2016) tarafından yapılmış araştırmada ise eğitim fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluk puanlarının bütün boyutlarda ortalama değere yakın olduğuna ulaşılmıştır. Bu araştırma ve diğer araştırmalardan elde edilen bulgular genel olarak, öğrencilerin ortalamanın üzerinde hazırbulunuşluğa sahip olduğunu göstermektedir. Günümüzde öğrencilerin bilgi ve iletişim teknolojilerinden sıklıkla yararlandıklarından bazı dijital yetkinliklerinin ve ilgilerinin olduğu söylenebilir. Bu da çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluklarının yüksek çıkmasında etkili olduğu söylenebilir.

Araştırmada ayrıca ön lisans öğrencilerinin çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluk düzeylerinin sınıf düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Alt boyutlara bakıldığında ise bilgisayar/internet özyeterliliği alt boyutunda 2. sınıf öğrencilerinin bilgisayar/internet özyeterliliği düzeylerinin 1. sınıf öğrencilerinden anlamlı bir şekilde yüksek olduğu görülmüştür. Bu anlamlı farklılığın ise düşük düzeyde olduğu anlaşılmıştır. Nitekim Alsancak Sırakaya ve Yurdugül (2016) tarafından yapılan araştırmada da bilgisayar/internet özyeterliliği boyutunda sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık ortaya çıkmış ve bu fark 4. sınıflarda 1. sınıflardan daha yüksek bulunmuştur. Bu boyut dışında kalan diğer boyutlarda ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ölçeğin genelinde anlamlı fark görülmemesinin öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamına yönelik yaşanmışlıklarının ve bu ortama yönelik duygu ve düşüncelerindeki farklılıkların sınıf düzeyine göre kararlı bir şekilde dağılmadığını göstermektedir. Ancak bilgisayar/internet özyeterlilik boyutunda 2. sınıf öğrencilerinin anlamlı bir şekilde 1. sınıf öğrencilerine göre farklılık göstermesi, 2. sınıf öğrencilerinin üniversitede dijitalleşme adımları bağlamında bu alanda daha fazla ders almalarının başka bir ifadeyle daha deneyimli olmalarının hazırbulunuşluk düzeylerine yansımalarının bir sonucu olduğu söylenebilir.

Ön lisans öğrencilerinin çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluk düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı araştırmadan elde edilen diğer bir bulgudur. Alt boyutlara bakıldığında ise kadın öğrencilerin çevrimiçi iletişim özyeterliliği düzeylerinin erkek öğrencilerinkinden anlamlı bir şekilde yüksek olduğu görülmüştür. Bu anlamlı farklılığın ise düşük düzeyde olduğu anlaşılmıştır. Benzer şekilde Chung ve diğerleri (2020) de yaptıkları araştırmada da kadınların çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluklarının daha yüksek olduğu sonucunu bulmuşlardır. Caspi ve diğerleri (2008) tarafından yapılan araştırmada da kadınların çevrimiçi öğrenme ortamında iletişimi daha fazla tercih ettikleri sonucuna varılmıştır. Bu araştırmadaki bulgunun da örneklemedeki kadın öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamında iletişim kurma konusunda erkek öğrencilere göre daha istekli olmalarından kaynaklandığı söylenebilir. Buna karşın Sakal (2017) tarafından yapılan araştırmada erkek öğrencilerin çevrimiçi iletişim özyeterliliği boyutunda hazırbulunuşluk düzeyleri kız öğrencilere oranla daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Diğer boyutlar açısından cinsiyet bazında farklılık görülmemiştir. Chen ve diğerleri (2020) tarafından üniversite öğrencileri üzerine gerçekleştirilen çalışmada da alt boyutlarda anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu da öğrencilerin kişisel özelliklerinde, bilgi ve becerilerinde sahip olunan ortam ya da koşulların sonuçlar açısından farklılığa neden olabileceği görüşünü ön plana çıkarmıştır.

Yaş değişkeni araştırmada incelenen diğer bir değişkendir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre ön lisans öğrencilerinin çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluk düzeylerinin yaşa göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca alt boyutlarda da yaşa göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Çiğdem ve Yıldırım (2014) ile Çakır ve Horzum (2015) tarafından yapılan çalışmada da çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluk düzeyinde ve alt boyutlarında yaşa göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Her ne kadar farklı yaş gruplarında öğrenciler olsa da günümüzde öğrenciler, yükseköğretim düzeyine gelinceye kadar eğitimin farklı kademelerinde çevrimiçi öğrenme araçlarıyla erken yaşlarda tanışmak durumunda kalabilmektedirler bu da çevrimiçi hazırbulunuşluk düzeylerinin yaşa göre anlamlı bir farklılığın oluşmamasında etkili olmuş olabilir.

Araştırma kapsamında elde edilen bir diğer bulgu da ön lisans öğrencilerinin çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluk düzeylerinin dijital araçları kullanım yılına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmasıdır. 7 yıl ve üzerinde dijital araçları kullanan öğrencilerin çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluk düzeylerinin 3 yıl ve altında dijital araçları kullananlardan daha yüksek olduğu görülmüştür. Alt boyutlar incelendiğinde, yıl açısından daha çok dijital araçları kullananların daha az dijital araçları kullananlara göre düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Aktif öğrenme için teknoloji araçlarının potansiyelini anlamak, çevrimiçi öğrenmenin başarılı bir şekilde uygulanmasında önemli bir adımdır (Vonderwell & Savery, 2004). Uzun zaman dijital araçları kullananların dijital ortama alışkın oldukları ve uyum sağladıkları için çevrimiçi öğrenme ortamına karşı kendilerini daha hazır hissettikleri ve yüksek özgüvene sahip oldukları söylenebilir.

Araştırma kapsamında öğrencilerin konu hakkında sürece ilişkin görüşlerine de başvurulmuştur. Bu kapsamda öğrencilerin üç farklı soruya verdikleri yanıtlar analiz edilmiştir. Buna göre ilk soru olan öğrencilerin çevrimiçi öğrenme araçlarını kullanma yetkinlikleri/becerileri hakkındaki görüşlerine ilişkin elde edilen bulgular değerlendirildiğinde; *yeterli öğrenci profiline sahip olanlar* teması altında, daha çok *etkin/bağımsız kullanıcılar* ile *temel düzeyde bilgi sahibi olanlar* alt temaları altında görüşlerin şekillendiği görülmüştür. *Yetersiz öğrenci profiline sahip olanlar* teması altında ise daha çok *deneyimsiz kullanıcılar* alt teması altında görüşlerin toplandığı görülmüştür. Buna göre öğrencilerin çoğunluğunun çevrimiçi öğrenme araçlarını kullanma yetkinliklerinin/becerilerinin iyi olduğu söylenebilir. Öğrencilerin bir kısmı ise teknolojik araç olanakları açısından istenilen düzeyde olmadığından bu konuda yeterince deneyimli olmadıklarını ve bunların da bazı konularda yetkinliklerini etkilediklerini ifade etmişlerdir. Nitekim teknolojik araçların etkin bir şekilde kullanılabilmesi için gerekli alt yapının ve araçsal donanımın yeterli olması beklenir. Sriwichai (2020) tarafından yapılan araştırmada da dijital araçlar için deneyim ve beceri eksikliğinin öğrencilerin öğrenmede karşılaştıkları başlıca sorunlardan olduğu tespiti yapılmıştır.

Araştırma kapsamında yanıt aranan bir diğer soru da öğrencilerin öğrenme motivasyonu açısından çevrimiçi öğrenme ortamının öğrenmeye istekli kılma konusundaki görüşlerinin alındığı sorudur. Çevrimiçi öğrenme sürecinde hazırbulunuşluğun yeterli düzeyde olmaması motivasyonun azalmasına, akademik başarının düşmesine ve etkileşim açısından birçok sorunun ortaya çıkmasına yol açabilir (Özgür ve diğerleri, 2014). Bunun da sorunun önem derecesini arttırdığı söylenebilir. Bu kapsamda elde edilen bulgular incelendiğinde; öğrenciler

çevrimiçi öğrenme ortamının öğrenmeye istekli kılma konusunda daha çok *olumsuz* teması altında görüş bildirmişlerdir. Bunu da söz konusu öğrenme ortamının motivasyonu düşürdüğüne ve öğrenme-öğretme sürecinde ortaya çıkan sorunların kendilerini isteksiz kıldığı şeklinde belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler, sınıf içi etkileşimin azaldığını ifade etmişlerdir. De Bruyn (2004) da eşzamansız bilgisayar aracılı iletişim sürecinin güçlükleri arasında, öğrenci etkileşiminin sınırlılığına, sosyal hazırbulunuşluk açısından yetersizliğe ve iletişim kaygısına vurguda bulunmuştur. Öğrencilerin vurguladıkları bir diğer husus da süreçte uyum/odaklanma konusunda yaşadıkları sorunlardır. Benzer şekilde Yıldız (2020) tarafından yapılan çalışmada da katılımcıların sisteme katılma konusunda isteksiz davranmaları ve motivasyonlarının düşmesinin sistemi tanımamalarından kaynaklandığı belirtilmiştir. Buna karşın çevrimiçi öğrenme ortamının kendilerini öğrenmeye istekli kıldığı, öğrenme sorumluluklarını arttırdığını ve kendilerine dersi tekrar etme olanağının sağlandığını belirten öğrenciler de olmuştur. Araştırma sonucunda özellikle çevrimiçi öğrenme ortamının motivasyonu düşürdüğü görüşünün hâkim olmasının temel gerekçeleri arasında olağanüstü koşullardan kaynaklı olarak yüz yüze eğitim olanağının ortadan kalkmasıyla birlikte öğrenme-öğretme sürecinin tamamıyla çevrimiçi ortamda gerçekleştirilmesi sayılabilir.

Öğrencilerin araştırma kapsamında görüşüne başvurulduğu son soru, bireysel öğrenme süreçlerini yönetebilme noktasında eksik gördükleri yönleri ve yaşadıkları sorunlar hakkında olmuştur. Öğrencilerin görüşleri *öğrenme gereklilikleri, ortam ve öğrenci temelli sorunlar* temaları altında toplanmıştır. Öğrenciler *öğrenme gereklilikleri temelli sorunlar* teması altında daha çok dikkat eksikliği yaşama ve öğrenme sürecinden kopma, zaman/süre/planlama sorunlarına vurguda bulunmuşlardır. *Ortam temelli sorunlar* teması altında ise diğer öğrencilerle eşit şartlara sahip olmama ve öğrenme ortamından kaynaklı sorunlara dikkat çekmişlerdir. Son olarak *öğrenci temelli sorunlar* teması altında ise daha çok süreçte sorumlu davranmadıklarına vurgu yapmışlardır. Çevrimiçi öğrenme sürecine hazırbulunuşluk açısından ele alınması gereken konulardan biri de öğrencilerin bireysel öğrenme süreçlerinin yönetimidir. Bu süreci verimli bir şekilde geçirilebilmesi için bireyin hazırbulunuşluk düzeyinin yanı sıra süreçte de bazı bireysel yetkinlikler konusunda istenilen düzeyde olması beklenir ancak öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri açısından yaşadıkları yetersizlikler, öğrencilerin çevrimiçi öğretim sürecine uyumları noktasında ve sistem dışına çıkmaları gibi sorunlara neden olmaktadır (Bilgiç & Tüzün, 2015). Dinçer ve Yeşilpınar-Uyar (2015) E-öğrenme sistemlerinin kullanımında yaşanan sınıf yönetimine ilişkin sorunlar arasında öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin yetersizliği ve öğrenci ilgisizliği sayılmıştır. Bu araştırmada da öğrenciler dikkat eksikliği, sorumlu davranmama ve hazırbulunuşluk sorunu gibi konulara vurgu yapmışlardır. Öğrenen açısından bakıldığında bireysel öğrenme süreçlerinin yönetimi noktasında farklı sorunlar yaşanırken söz konusu sorunlar, öğreten açısından farklı sonuçlara yol açtığı söylenebilir. Dolayısıyla hem öğrenen hem de öğreten açısından öğrenme sürecinin yönetimine ilişkin sorunlar bağımsız düşünülmemeli ve sorun çözme noktasında her iki açıdan çıkarımlarda bulunulmalıdır.

Sonuç olarak araştırma kapsamında öncelikli olarak öğrencilerin çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluk düzeyleri araştırılmış daha sonra aynı araştırma grubundan seçilen öğrencilerle çevrimiçi öğrenme sürecindeki deneyimleri üzerine görüşme gerçekleştirilmiştir. Nicel bağlamda elde edilen veriler incelendiğinde, ön lisans

öğrencilerinin hazırbulunuşluk puan ortalamalarının ölçeğin genelinde ve bütün boyutlarında yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir ifadeyle araştırma kapsamında ilk aşamada uygulanan ölçek sonucunda elde edilen veriler analiz edildiğinde, öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye ilişkin hazırbulunuşluklarının tüm boyutlarda yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Buna karşın öğrenme-öğretme süreci çevrimiçi ortamda devam ederken belli bir deneyim sürecinden sonra öğrencilerin görüşlerine başvurulmuş ve elde edilen veriler ile çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluk ölçeğinden elde edilen verilerle bazı benzerlikler ve farklılıklar olduğu görülmüştür. Sözelimi öğrencilerin bilgisayar/internet özyeterlik hazırbulunuşluk düzeyleri yüksek çıkmış, buna çevrimiçi öğrenme araçlarını kullanma yetkinlikleri/becerilerine ilişkin öğrenci görüşlerinde de yeterli öğrenci profiline sahip olduğunu düşünen öğrencilerin sayısı da paralellik göstermiştir. Ancak ölçekten elde edilen öğrenme için motivasyon alt boyutuna ilişkin olarak öğrencilerin hazırbulunuşluğu yüksek çıkmasına karşın, odak grup görüşmesinden elde edilen veriler analiz edildiğinde çevrimiçi öğrenme-öğretme sürecinde belli bir süreci geçiren öğrencilerin öğrenme motivasyonu açısından olumsuz görüş belirttikleri görülmüştür. Başka bir ifadeyle ölçekten elde edilen veriler bağlamında öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri iyi olmasına karşın, çevrimiçi öğrenme-öğretme sürecinin motivasyonlarını düşürdüğü ve bazı sorunların kendilerini isteksiz kıldığını ifade edenlerin çoğunlukta olduğu görülmüştür. Ölçeğin bir diğer alt boyutları olan özgüdümlü öğrenme ve öğrenen kontrolü gibi alt boyutlarda öğrencilerin yine hazırbulunuşluk düzeyleri yüksek iken, sürece ilişkin olarak öğrencilerle yapılan odak grup görüşmesinde bireysel öğrenme süreçlerini yönetme noktasında öğrenme gereklilikleri, ortam ve kendilerinden kaynaklı sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Sözelimi öğrenciler süreçte dikkat eksikliği yaşama, öğrenme sürecinden kopma, diğer arkadaşlarıyla eşit şartlara sahip olamama, sorumlu davranmama ve özdenetim sorunu gibi sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Tüm bunlar çevrimiçi öğrenme sürecinin başında öğrencilerin hazırbulunuşluklarının yüksek düzeyde olmasına karşın çevrimiçi öğrenme-öğretme sürecinde sürecin farklı sonuçlar doğurabileceği, başka bir ifadeyle görüşlerinde değişiklikler oluşturabileceğini göstermiştir. Bu sonucun ortaya çıkmasında öğrenci profili, öğrenme-öğretme süreci, öğrenme ortamı ve araçları, öğrencilerin sahip oldukları olanaklar, öğretim elemanlarının tutumları ve yetkinlikleri gibi birçok etkenin yanı sıra yaşanan salgın nedeniyle ortaya çıkan olağanüstü durum da gerekçe olarak gösterilebilir. Her ne kadar olumsuz durumlara karşılaşılsa da çevrimiçi öğrenme sürecinin etkili ve verimli bir şekilde yürütülebilmesi için öğrencilerin bu süreçteki yetkinliklerinin artırılması ve sorunların en aza indirilmesi için gayret gösterilmelidir. Nitekim öğrencilerin çevrimiçi öğrenme yetkinlikleriyle çevrimiçi öğrenme çıktılarının ilişkili olduğu bilinmektedir (Joosten & Cusatis, 2020). Bu araştırmanın çevrimiçi öğrenme sürecinde hazırbulunuşluk ve deneyim konularında okuyuculara, eğitimciler ve araştırmacılara ve alanyazına katkı sağlaması beklenmektedir. Araştırma kapsamında elde edilen bulgulara göre şu önerilerde bulunulabilir:

- Çevrimiçi öğrenme sürecine yeni başlayan öğrencilere, kullanılacak öğrenme yönetim sistemleri gibi çevrimiçi öğrenme ortamlarının kullanımına yönelik uyum eğitimleri verilebilir.
- Öğrencilerin dijital yetkinliklerinin artırılması için çalışmalar yapılabilir.

- Öğrencilerin çevrimiçi öğrenme sürecinde karşılaştıkları teknik sorunların giderilmesi için üniversiteler tarafından önleyici tedbirler alınabilir.
- İçinde bulunduğumuz zaman diliminde ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim gibi farklı kademelerde öğrenim gören öğrencilerle çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluğu ve çevrimiçi öğrenme deneyimleri üzerine araştırmalar yürütülebilir.
- Farklı veri toplama teknikleri kullanılarak öğrencilerin çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşlukları ve çevrimiçi öğrenme deneyimleri farklı açılardan araştırılabilir.
- Öğrencilerin çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşlukları ile çevrimiçi derslerdeki başarıları arasındaki ilişki incelenebilir.
- Öğrencilerin çevrimiçi hazırbulunuşluk düzeyleri ile çevrimiçi öğrenme-öğretme sürecinde ortaya çıkan durumların nedenleri araştırılabilir.

ETİK METNİ

“Bu makalede dergi yazım kurallarına, yayın ilkelerine, araştırma ve yayın etiği kurallarına, dergi etik kurallarına uyulmuştur. Makale ile ilgili doğabilecek her türlü ihlallerde sorumluluk yazara aittir.”

Yazarın Katkı Oranı Beyanı: Araştırmacının bu çalışmaya katkı oranı %100'dür.

KAYNAKÇA

- Abdullah, Z. D., & Mustafa, K. I. (2019). The underlying factors of computer self-efficacy and the relationship with students' academic achievement. *International Journal of Research in Education and Science*, 5(1), 346-354.
- Ally, M. (2004). Foundations of educational theory for online learning. *Theory and Practice of Online Learning*, 2,15-44.
- Alsancak Sırakaya, D., & Yurdugül, H. (2016). Öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluluk düzeylerinin incelenmesi: Ahi evran üniversitesi örneği. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 17(1), 185-200.
- Bailie, J. L. (2017). Can you hear me now? An examination of online learner communication preference. *Journal of Instructional Pedagogies*, 18, 1–8.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman and Company.
- Banyas, J. (2019). *A descriptive study: online high school teachers' perceptions of students' academic motivation in online, asynchronous courses* (Doctoral dissertation). Northeastern University.
- Bilgiç, H. G. & Tüzün, H. (2015). Yükseköğretim kurumları web tabanlı uzaktan eğitim programlarında yaşanan sorunlar. *AUAd*, 1(3), 26-50.

- Buzdar, M. A., Ali, A., & Tariq, R. U. H. (2016). Emotional intelligence as a determinant of readiness for online learning. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 17(1), 148-158. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v17i1.2149>
- Borotis, S. A. & Poulymenakou, A., (2004). *E-learning readiness components: key issues to consider before adopting e-learning interventions*. Proceedings of World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare and Higher Education 2004. Washington, DC, USA.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (22. Baskı). Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayınları.
- Caspi, A. Chajut, E., & Saporta, K. (2008). Participation in class and in online discussions: gender differences. *Computers & Education*, 50, 718-724. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2006.08.003>
- Chung, E., Noor, N. M., & Mathew, V. N. (2020). Are you ready? an assessment of online learning readiness among university students. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 9(1), 301–317.
- Choucri, N., Maugis, V., Madnick, S., Siegel, M., Gillet, S., O'Donnel, S., Best, M., Zhu, H., & Haghseta F. (2003). *Global e-readiness- for what?* http://ebusiness.mit.edu/research/papers/177_choucri_global_ereadiness.pdf
- Chung, E., Subramaniam, G., & Dass, L. C. (2020). Online learning readiness among university students in malaysia amidst covid-19. *Asian Journal of University Education*, 16(2), 46-58. <https://doi.org/10.24191/ajue.v16i2.10294>
- Cohen, J. (1992). Statistical power analysis. *Current Directions in Psychological Science*, 1(3), 98–101. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep10768783>
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage.
- Çakır, Ö., & Horzum, M. B. (2015). The examination of the readiness levels of teacher candidates for online learning in terms of various variables. *Journal of Theory & Practice in Education (JTPE)*, 11(1), 1-15.
- Çiğdem, H. & Yıldırım, O.G. (2014). Effects of students' characteristics on online learning readiness: a vocational college example. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 15(3), 80-93.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, S. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: spss ve lisrel uygulamaları*. Pegem Akademi.
- 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. <https://doi.org/10.1002/j.1681-4835.2006.tb00183.x>
- De Bruyn, L. L. (2004). Monitoring online communication: Can the development of convergence and social presence indicate an interactive learning environment? *Distance Education*. 25(1), 67-81. <https://doi.org/10.1080/0158791042000212468>

- Demiralay, R., Bayır, E. A., & Gelibolu, M. F. (2016). Öğrencilerin bireysel yenilikçilik özellikleri ile çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunmuşlukları ilişkisinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(1),161-167.
- DeVellis, R. F. (2003). *Scale development theory and applications* (2nd ed.). Sage Publications.
- Dinçer, S. & Yeşilpınar-Uyar, M. (2015). E-öğrenme sistemlerinin kullanımı sürecinde karşılaşılan sınıf yönetimi ile ilişkili sorunlar ve çözüm önerileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 21(4), 453-470. <https://doi.org/10.14527/kuey.2015.017>
- Erlanson, D.A., Harris, E.L., Skipper, B.L., & Allen, S.D. (1993). *Doing naturalistic inquiry: a guide to methods*. Sage Publications.
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5th ed.). Sage Publications.
- Fritz, C. O., Morris, P. E., & Richler, J. J. (2012). Effect size estimates: current use, calculations, and interpretation. *Journal of Experimental Psychology: General*, 141(1), 2-18. <https://doi.org/10.1037/a0024338>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2014). *Multivariate data analysis* (Seventh Edition). Pearson.
- Hauze, S., & Marshall, J. (2020). Validation of the instructional materials motivation survey: measuring student motivation to learn via mixed reality nursing education simulation. *International Journal on E-Learning*, 19(1), 49-64.
- Hung, M. L., Chou, C., Chen, C. H., & Own, Z. Y. (2010). Learner readiness for online learning: Scale development and student perceptions. *Computers & Education*, 55(3), 1080-1090. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.05.004>
- Ilgaz, H., & Gülbahar, Y. (2015). A snapshot of online learners: e-Readiness, e-Satisfaction and expectations. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 16(2), 171-187. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v16i2.2117>
- Joosten, T. & Cusatis, R. (2020) Online learning readiness, *American Journal of Distance Education*, 34(3), 180-193, <https://doi.org/10.1080/08923647.2020.1726167>
- Karsten, R., & Roth, M. R. (1998). The relationship of computer experience and computer selfefficacy to performance in introductory computer literacy course. *Journal of Research on Technology Education*, 31(1), 14-24. <https://doi.org/10.1080/08886504.1998.10782238>
- Kayaoğlu, M. N. & Dağ Akbaş, R. (2016). Online learning readiness: a case study in the field of english for medical purposes. *Participatory Educational Research (PER)*, 4(2), 212-220.
- Kerby, D. S. (2014). The simple difference formula: An approach to teaching nonparametric correlation. *Innovative Teaching*, 3(1). <https://doi.org/10.2466/11.IT.3.1>
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th ed.). The Guilford Press.
- Kline, P. (2000). *The Handbook of Psychological Testing* (2nd Edition). Routledge.
- Knowles, M. S. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. Association Press
-

- Kraiger, K., & Jerden, E. (2007). *A meta-analytic investigation of learner control: old findings and new directions*. In S. M. Fiore & E. Salas (Eds.), *Toward a Science of Distributed Learning*. American Psychological Association.
- Krejcie, R. V. & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30, 607-610. <https://doi.org/10.1177%2F001316447003000308>
- Kumar, R. (2020). Assessing higher education in the COVID-19 era. *Brock Education: A Journal of Educational Research and Practice*, 29(2), 37-41.
- Kumar, S.P. (2021). Impact of online learning readiness on students satisfaction in higher educational institutions. *Journal of Engineering Education Transformations*. 34, 64-70.
- Lau, C. Y., & Shaikh, J. M. (2012). The impacts of personal qualities on online learning readiness at Curtin Sarawak Malaysia (CSM). *Educational Research and Reviews*, 7(20), 430-444.
- Lawless, K. A., & Brown, S. W. (1997). Multimedia learning environments: Issues of learner control and navigation. *Instructional Science*, 25, 117-131.
- LeCompte, M. D., & Goetz, J. P. (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research. *Review of Educational Research*, 52(1), 31-60. <https://doi.org/10.3102/00346543052001031>
- Lincoln, Y. S., & Guba, G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publication.
- MEB (2020). "Uzaktan eğitim" Bakan Selçuk'un verdiği dersle başladı. <https://www.meb.gov.tr/uzaktan-egitim-bakanselcukun-verdigi-dersle-basladi/haber/20578/tr>
- Mercer, S. P. (2018). *Online learning motivation within the us army e-learning culture: a quantitative study*. ProQuest LLC.
- Merriam, Sharan B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. Ed. S. Turan). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Messersmith, A. S. (2015). Preparing students for 21st century teamwork: effective collaboration in the online group communication course. *Communication Teacher*, 29(4), 219-226. <https://doi.org/10.1080/17404622.2015.1046188>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded source book*. Sage Publications.
- Morris, T. H. (2019). Self-directed learning: A fundamental competence in a rapidly changing world. *International Review of Education*, 65(4), 633-653. <https://doi.org/10.1007/s11159-019-09793-2>
- Özgür, H., Çuhadar, C. & Akgün, F. (2014). Öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk düzeylerinin incelenmesi. *International Instructional Technologies & Teacher Education Symposium* içinde (166-173. ss.). Eskişehir Anadolu Üniversitesi, 20-22 Mayıs, Afyonkarahisar.
- Park, C., & Kim, D. G. (2020). Exploring the roles of social presence and gender difference in online learning. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 18(2), 291-312. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/dsji.12207>
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (Çev. Ed. M. Bütün & S.B. Demir). Pegem A Yayıncılık.

- Sakal, M. (2017). Çevrimiçi öğrenmede öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin demografik özelliklerine göre incelenmesi. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 18(39), 81-102.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Srisupawong, Y., Koul, R., Neanchaleay, J., Murphy, E., & Francois, E. J. (2018). The relationship between sources of self-efficacy in classroom environments and the strength of computer self-efficacy beliefs. *Education and Information Technologies*, 23(2), 681-703. <https://doi.org/10.1007/s10639-017-9630-1>
- Sriwichai, C. (2020). Students' readiness and problems in learning english through blended learning environment. *Asian Journal of Education and Training*, 6(1), 23-34. <https://doi.org/10.20448/journal.522.2020.61.23.34>
- Taipjutorus, W., Hansen, S., & Brown, M. (2012). *Linking between learner control and self-efficacy of online learners in a New Zealand postgraduate online programme*. Proceedings of the Joint AARE APERA International Conference.
- Thompson, K. V., & Verdino, J. (2019). An exploratory study of self-efficacy in community college students. *Community College Journal of Research and Practice*, 43(6), 476-479. <https://doi.org/10.1080/10668926.2018.1504701>
- UNESCO (2020). *COVID-19 impact on education*. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>.
- Vonderwell, S. & Savery, J. (2004). Online learning: Student role and readiness. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(3), 38-42.
- Yıldırım, A., & Şimşek H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, E. (2020). Çevrimiçi öğrenme ortamlarında uzaktan eğitim öğrencilerinin topluluk hissine etki eden faktörlerin incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi-Journal of Qualitative Research in Education*, 8(1), 180-205. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.8c.1s.9m>
- YÖK (2020). *Basın açıklaması-yükseköğretim kurulu başkanı Prof. Dr. M. A. Yekta Saraç*. <https://covid19.yok.gov.tr/Documents/alinan-kararlar/03-uzaktan-egitime-iliskin-alinan-karar.pdf>
- Yurdugül, H., & Alsancak Sırakaya, D. (2013). Çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluk ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 391-406.
- Zayapragassarazan, Z. (2020). COVID-19: Strategies for online engagement of remote learners. *Jawaharlal Institute of Postgraduate Medical Education and Research (JIPMER)*, 9(246), 1-11. <https://doi.org/10.7490/f1000research.1117835.1>
- Zhao, C., & Mei, Z. (2016). A case study of american and chinese college students' motivation differences in online learning environment. *Journal of Education and Learning*, 5(4), 104-112. <http://dx.doi.org/10.5539/jel.v5n4p104>