

**Öğretimde dijital dönüşüm ve öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazır
bulunuşluluğu: Pandemi döneminde Pamukkale Üniversitesi öğrencileri
üzerinde bir araştırma**

***Digital transformation in education and students' readiness to learn online: A
research on Pamukkale University students in the period of pandemic***

Emel SARITAŞ¹, emels@pau.edu.tr

Süleyman BARUTÇU², sbarutcu@pau.edu.tr

Received: 25.03.2020; Accepted: 17.05.2020

DOI: 10.34231/iuyd.706397

National and/or International Pandemic periods (outbreaks) have important effects on education/training life as well as general living conditions. Digital transformation in education and online education started to be brought to the fore more, especially due to the effects of Corona Virus (COVID-19), which appeared in Wuhan, China in 2019, on education/training areas. Within this framework, since 15 March 2020, because of the epidemic of Corona virus, distance education (Online education, E-learning) has become a very popular subject due to the interruption of face-to-face education and training at universities with schools affiliated to the Ministry of Education. In this period, rather than whether students are ready for online learning, investments have been made in distance education technologies on the assumption that students/teachers have positive attitudes and technical capacity to distance education. The main purpose of this study is; before distance education begins at Pamukkale University, it is to analyze the readiness of students for distance education with the Hung (2010) Online Learning Readiness scale. Results show that students had readiness for online learning but found themselves insufficient in terms of online learning control, and readiness for online learning differs according to undergraduate students' classes and whether they already have experience in online learning or not.

Keywords: Distance Education, Online Education, Readiness for Online Learning, Pandemic, Corona Virus (COVID 19).

Ulusal ve/veya Uluslararası Pandemi dönemlerinin (salgıların) genel yaşam koşulları yanında eğitim/öğretim hayatına önemli etkileri vardır. Özellikle 2019 yılında Çin'in Wuhan şehrinde ortaya çıkan Corona virüsünün (COVID-19) eğitim/öğretim alanlarına etkilerinden dolayı öğretimde dijital dönüşüm ve çevrimiçi eğitim konuları daha fazla gündeme gelmeye başlamıştır. Bu çerçevede, Corona virüsü salgını nedeniyle 15 Mart 2020'den itibaren Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarla birlikte üniversitelerde yüzyüze eğitim ve öğretime ara verilmesi, uzaktan öğretim (Çevrimiçi öğretim, E-öğrenme) faaliyetlerinin oldukça popüler bir konu haline gelmesine neden olmuştur. Bu dönemde öğrencilerin çevrimiçi öğretime hazır bulunup bulunmamasından ziyade, öğrencilerin/hocaların çevrimiçi öğretime olumlu tutum içinde ve yeterli teknik kapasiteye sahip olduğu varsayımıyla çevrimiçi öğretim teknolojilerine yatırım yapılmaya başlanmıştır. Bu çalışmanın temel amacı; Pamukkale Üniversitesinde çevrimiçi öğretim başlamadan önce, öğrencilerin çevrimiçi öğretime hazır olma durumunu Hung (2010) Çevrimiçi Öğrenmeye Hazır Bulunuşluğu ölçeği ile analiz etmektir. Araştırma sonuçlarına göre; öğrencilerin çevrimiçi öğrenim için hazır bulunuşluluklarının olduğu, ancak çevrimiçi öğrenme kontrolü açısından kendilerini yetersiz buldukları, çevrimiçi öğrenime hazır bulunuşluluğun lisans öğrencilerinin sınıfları ve daha önceden çevrimiçi öğrenim deneyimlerinin olup olmamasına göre farklılaştığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Uzaktan Eğitim, Çevrimiçi Eğitim, Çevrimiçi Hazır Bulunuşluluk, Pandemi, Corona Virüs (COVID 19).

¹ Pamukkale Üniversitesi İletişim Fakültesi, Öğretim Görevlisi

² Pamukkale Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Öğretim Üyesi

1. GİRİŞ

Teknolojik gelişmeler ticaret, pazarlama ve alışveriş alışkanlıklarımızda olduğu gibi öğrenme şeklimizde de birçok olumlu/olumsuz değişiklikler getirmiştir. Çağımızda en önemli değişim iletişim alanında yaşanmakta, teknoloji alanında meydana gelen gelişmeler öncelikle iletişim alanında kendini göstermekte ve toplumda varlığını hissettirmektedir (Güçdemir, 2015: 7). Özellikle bilgisayar teknolojisinin hayatımıza girmesi ile bu değişim hız kazanmıştır. İlk kez tek bir taşıyıcı üzerinden, bir ortamda başka bir ortama yazıyı, görüntü ve sesi gönderen sistem olarak İnternet, kendisi de bir kitle iletişim aracı olarak öncelikle geleneksel kitle iletişim araçları üzerinde yapısal ve biçimsel değişimlere yol açmıştır (Sayımer, 2012 :25). Bu değişmelerin en yoğun yaşandığı alanlardan biri de eğitim ve öğretim alanı olduğu söylenebilir. Bu dönemde öğretme/öğrenme, sınıf ortamından çıkarak yeni teknolojiler ve İnternet üzerinden gerçekleştirilebilir hale gelmiştir.

Hem pedagojik hem de teknik açıdan bakıldığında, çevrimiçi öğretim alanı hızla değişmekte ve gelişmektedir. Teknolojik gelişmeler yeni yazılım ve donanımların geliştirilmesini sağlmasıyla beraber, araştırmacıları sürekli olarak medya, teknoloji ve öğretim stratejileri arasındaki teori ve kavramların başarısını analiz etmeye yöneltmektedir. Ancak araştırmacılar, çevrimiçi öğretimin başarısı için hangi bilgi, beceri ve tutumların gerekli olduğu konusundaki kavramları genişletmekte zorlanmaktadır (Watkins vd. 2004). Son dönemlerdeki araştırmacılar, çevrimiçi öğretime hazır bulunuşluluğa yönelik araştırmalar yaparak, çevrimiçi öğrenme için bir hazırlık ölçeği geliştirmeye çalışmışlardır. Örneğin Mattice ve Dixon (1999) öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye ilgileri, çevrimiçi öğrenmeye hazır olmaları ve teknolojiye erişimlerini değerlendirmek için bir anket geliştirmişlerdir. McVay (2000, 2001), çevrimiçi öğrenmeye hazırlığın belirleyicileri olarak, öğrenci davranışı ve tutumlarına odaklanan Çevrimiçi Öğrenmeye Hazırlık anketini geliştirmiştir (akt. Smith, 2005). Smith (2005) araştırmasında, McVay (2000, 2001) ve Smith vd. (2003) çalışmalarını üzerinden 314 Avustralyalı üniversite öğrencisi örnekleminde Çevrimiçi Öğrenmeye Hazırlık anketini değerlendirmiştir. Hung (2010), üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluluğunu belirlemek için çok boyutlu bir ölçek geliştirmiş ve geçerliliğini ve güvenilirliğini test etmiştir. Dray vd. (2011), öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazırlık düzeylerini kendi kendilerine değerlendirmeleri için geçerliliği olan bir anket geliştirmişlerdir. Hung (2016) öğrenimde başarı için öğretmenlerin öğrenmeye hazır bulunuşluluğunun önemli olduğunu işaret ederek, ilköğretim ve ortaokul öğretmenlerinin çevrimiçi öğrenenler olarak hazır bulunuşluluğunu da analiz etmiş ve öğretmenlerin demografik özellikleri, çalışma süreleri ve öğrenim aldıkları süreye göre çevrimiçi öğrenime hazır bulunuşluluğunun farklılık gösterdiğini belirlemiştir. Sonuç olarak çevrimiçi öğrenme için öğrencinin hazır bulunuşluluğunun değerlendirilmesi, birçok eğitim ve öğretim kurumunun analiz etmesi gereken bir konudur. Öğrencilerin çevrimiçi öğretime hazır olması, bilgisayar, mobil telefon kullanımı ve interneti kullanmada teknik becerilerle ilgili olmakla birlikte, öğrencilerin çevrimiçi öğretimi nasıl algıladıkları, öğrenme şekilleri ve tercihleri ile de ilişkili olduğu dikkate alınmalıdır (Smith, 2005).

Günümüzde Corona virüsü salgını sonrası çevrimiçi öğretim, üniversitelerde yaygın bir öğretim aracı haline gelmiştir. Ancak, öğrencilerin çevrimiçi bir öğrenme ortamında başarılı olmaya hazır olup olmadıklarını sorgulanması da önemlidir. Bu çalışmanın kavramsal analiz bölümünde; Eğitim ve Öğretimde Dijital Dönüşüm ve Çevrimiçi Öğretim ve Çevrimiçi

Öğrenme Hazır Bulunuşluluğu boyutları analiz edilmiştir. Araştırma bölümünde ise Pamukkale Üniversitesi öğrencilerinin Çevrimiçi Öğrenmeye Hazır Bulunuşluluğu ölçeği ile öğretimde dijital dönüşüme ve çevrimiçi öğrenmeye hazır olup olmadığı belirlenmiştir.

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Eğitim ve Öğretimde Dijital Dönüşüm ve Çevrimiçi Öğretim

Bir toplumu neredeyse tümüyle kuşatan ve gelecek nesillerin yetişmesini sağlayan kapsamlı ve kritik değerde bir sektör olan eğitim, 21. yüzyılın küreselleşen dünyasında tüm olanaklarıyla belki de hiç olmadığı kadar güçlü, nitelikli ve yaygın bir konuma erişmiştir. Günümüzde insanlar artık beş yaşından ileri olgun yaşlara kadar eğitim dünyasının içinde yer almakta ve hangi konumda olurlarsa olsunlar, yetişkin eğitimi, işyerinde eğitim, yaşlı eğitimi, aile eğitimi vb. gibi farklı türde eğitimle birebir karşı karşıya bulunmaktadır. İnsan yaşamının geneline yayılan eğitim faaliyetleri deyim yerindeyse “beşikten mezara” kadar bireyleri kapsama alanına almıştır (Parlak, 2017: 1742).

Eğitim faaliyetlerinin bu denli yaygınlaşmasının en önemli etkenlerinden biri de iletişim olanaklarının artmasıdır. Özellikle İnternet'in günlük hayata girmesi ve her alanda kullanılmaya başlanması ile bu etki eğitim hayatına da yansımıştır. Kullanım oranındaki yoğunluk eğitim hayatının bu alana taşınmaya başlamasının en önemli nedenleri arasında gösterilebilir. 'Digital 2019 in Turkey' raporuna göre 82,4 milyon nüfusa sahip olan ülkemizde nüfusun % 72'sini oluşturan 59,36 milyon kişi İnternet kullanıcısı olduğu ve geçen yıla oranla kullanım oranının da %9'luk bir artış olduğu görülmektedir (Dijiolopedi, 2020). Her geçen yıl artan şekilde kullanımı gerçekleşen İnternet'in, eğitim hayatına da önemli oranda etki ettiği görülmektedir. Özellikle İnternet'in günlük hayatımıza dahil olmasıyla bilgiye erişimde demokratikleşme, sözlükler, makaleler ve arşivler, dijital özel ve halk kütüphaneleri, elektronik ansiklopediler, dijital kitaplar, web ürünleri olarak sunulan bloglar, bilgi alışverişine imkan sağlayan tartışma forumları, sosyal ağlar ve web sayfaları bir tık kadar yakınımızda yer almaktadır. Bu dijital dönüşüm bilgi erişimini ve paylaşımını köklü bir şekilde değiştirmektedir (Taşkıran, 2017: 98). Dijital iletişim olanaklarının her geçen gün arttığı bu dönemde çeşitli öğrenme biçimlerini kolaylaştıran, sınıf ortamında ve sanal ortamlarda kullanılma imkanı olan yeni araçların varlığından söz edilmektedir. Ünlü (2019) e-öğrenme ile ilgili olarak sıklıkla kullanılan önemli teknolojileri aşağıdaki gibi derlemiştir;

- Ses ve video akışı
- Sesli sohbet ve VoIP sistemler
- Çevrim içi öğrenme yönetim sistemleri (Blackboard Learn, Blackboard Collaborate, Moodle, D2L, Canvas, Adobe Connect, GoToMeeting, Microsoft Teams vb.)
- Ders kayıt teknolojileri (podcast'ler için GarageBand veya Audacity ve Echo360 vb.)
- Tabletler ve mobil cihazlar (iPad, cep telefonu vb.) ve bunlarda çalışan uygulamalar
- MOOC platformları (SPOC, TOOC vb.)
- Wiki, WordPress vb. blog hazırlama yazılımlarını içeren MediaWiki, Google Hangouts, Google Dokümanlar ve Twitter vb. sosyal medya uygulamaları
- Öğrenciler tarafından üretilen e-portföyler gibi araçlar (örneğin, Mahara)

- Google Arama, Google Çeviri vb. arama motorları ve çeviri araçları
- Mobil ve artırılmış gerçeklik araçları vb. şekilde sayılabilir.

Endüstriyel çağdan dijital çağa geçiş ile birlikte, e-öğrenme teknolojilerinin gelişmesi ile çevrimiçi öğrenim kavramı ile tanışılmıştır. Çevrimiçi öğrenim; öğretmen ve öğrencinin fiziksel olarak aynı kapalı alanda bulunmasına gerek olmaksızın öğretme-öğrenme etkinliklerinin düzenlenip yürütülmesi; elektronik medya ya da kişiye özel araç-gereçleri kullanan bir eğitim-öğrenim biçimi olarak tanımlanmaktadır (Kaya, 2002: 11-12). Diğer bir tanımlama ise; belirli merkezlerden yürütülen, bireyin kendi kendine öğrenmesini amaçlayan, eğitsel içeriklerin öğrenenlere özel olarak hazırlanmış araçlarla ve çeşitli ortamlar yoluyla sağlandığı bir öğretim yöntemi (Banar ve Fırat, 2015: 17) şeklindedir. Çevrimiçi öğrenim gelişim sürecini Taylor (2001), kullanılan teknolojiye göre beş evreye ayırarak sınıflandırmıştır: i) Mektupla öğrenim dönemi olarak birinci nesil, ii) Ses ve görüntü kasetleri ile interaktif videoların kullanıldığı çoklu ortam modeli olan ikinci nesil, iii) Sesli konferans ve canlı tv ve radyo yayınlarının kullanıldığı tele öğrenme modeli olan üçüncü nesil, iv) İnternet tabanlı kaynakları ve bilgisayar temelli iletişime dayalı esnek öğrenme modeli olan dördüncü nesil, v) İnternet tabanlı kaynakları, otomatik cevaplamalı bilgisayar temelli iletişim sistemlerini esas alan akıllı esnek öğrenme modeli olan beşinci nesil. E-öğrenme araçlarındaki gelişmişlik, içinde bulunduğumuz eğitim evresinin beşinci nesil olarak tanımlanan evrede olduğunu göstermektedir.

Çevrimiçi öğrenim faaliyetlerinin iki önemli belirleyici unsuru; i) Öğrenim sürecinin tamamında veya büyük bir kısmında öğrenci ve öğretmen ayrı fiziksel mekanlarda bulunmaları ve ii) Öğrenci ve öğretmen arasındaki iletişimi sağlamak amacıyla eğitsel medyanın kullanılması (bilgisayar, telefon, vb.) ve ders içeriklerinin bu araçlarla öğrenciye ulaştırılması olarak sıralanabilir (Çetin vd., 2002). Bu yöntem, öğrenenlerin ilgi, istek ve ihtiyaçları ile öğreticilerin sahip olması gereken yeterlilikler doğrultusunda sürekli olarak bir değişim ve gelişim içerisinde (Kavrat ve Türel, 2013: 23). Bunun yanında eğitimde fırsat eşitliği tanınması, çocuklar, gençler, çalıştığı için okula gidemeyenler, coğrafi nedenlerden dolayı okula gidemeyenler, çeşitli konularda kendini geliştirmek isteyenler gibi herkes çevrimiçi eğitimin bu fırsat eşitliği imkanından yararlanabilmektedir (Yıldız, 2004: 201). Oliveria vd. (2018: 147) ise çevrimiçi öğrenimin yararlarını; esneklik, ders içeriğini her an ulaşılabilirliği, düşük maliyet, istenilen zaman ve yerde derse katılım şeklinde sıralamaktadır. Çevrimiçi öğrenim, coğrafi konumdan bağımsız olarak herhangi bir zaman diliminde kullanılabilirliği ve hem öğrenciler hem de öğretmenler için sağlamış olduğu esneklik imkanı nedeniyle bir çok eğitim kurumunda kullanılır hale gelmiştir (O'Lawrance, 2005: 125). Son yıllarda, Türkiye'de de yükseköğretim kurumları, ders materyallerinin ve ders programlarının İnternet üzerinden erişimine imkân sağlamakta (Özkök, 2009: 478) ve çevrimiçi öğrenim faaliyetlerinin uygulama alanları gün geçtikçe yaygınlaşmaktadır.

2.2. Çevrimiçi Öğrenme Hazır Bulunuşluluğu

Gelişen teknolojinin sağlamış olduğu bu imkanlar sonucunda öğrenme ve öğretme metodları da hızla değişime uğramakta ve eğitim/öğretim kurumları da bu değişime giderek artan bir hızla benimseme yoluna gitmektedir. Özellikle son yıllarda da ülkemizde de çevrimiçi eğitim/öğretim uygulamalarının hemen hemen her eğitim/öğretim kurumuna yayıldığı

gözlenmektedir. Sürekli bir değişim ve gelişim içinde olan çevrimiçi öğrenim uygulamalarında öğrencilerin çevrimiçi öğrenme açısından hazır bulunuşluluk düzeyi önemli bir soru olarak değerlendirilmektedir. Smith (2005) "Çevrimiçi ortamda, öğrenmeye yönelik motivasyona, gerekli olan teknolojik becerileri öğrenme stiline ve kendi öğrenmesini yönetmesi için gerekli bilgi, beceri ve inançlara sahip olma durumu" olarak çevrim içi hazır bulunuşluluğu tanımlamaktadır. Çevrimiçi öğrenme açısından hazır bulunuşluluk bireyin bu ortamda öğrenmesi açısından oldukça önemlidir çünkü öğrencilerin başarıları ve sisteme devam etmeleri hazır bulunuşluluklarından etkileneceğinden (Demir Kaymak ve Horzum, 2013) çevrimiçi öğrenme faaliyetlerinin sürekliliğinin sağlanması ve beklenen öğrenim çıktıklarına ulaşmak açısından önem taşımaktadır. Bu nedenle öğretim öncesi, çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluluğunun incelenmesi çevrimiçi öğrenme sürecinin etkililiği için büyük önem arz etmektedir (So ve Swatman, 2006).

Öğrencilerin çevrimiçi hazır bulunuşluluğunu farklı yazarlarca çeşitli boyutlar çerçevesinde ele alınmıştır. Warner vd. (1998) çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluluğunu üç temel açıdan değerlendirmiştir: i) öğrencilerin yüz yüze öğrenimi tercih etme durumu ii) öğrencilerin öğrenim için İnternet ve bilgisayar destekli iletişimden yararlanma etkinliği ve iii) bağımsız öğrenmeye katılım becerileridir. Choucri vd. (2003) ise, İnternet gibi e-kaynakların kullanımında yeterlilik gösterme becerisi olarak ele almış, Borotis ve Poulymenakou (2004) çevrimiçi öğrenme deneyim ve eylemi için zihinsel ve fiziksel olarak hazır olma açısından değerlendirmiştir. Hung vd. (2010) hazır bulunuşluluğu özgüdümlü öğrenme, çevrimiçi öğrenme motivasyonu, öğrenen kontrolü, bilgisayar/internet özyeterliliği, çevrimiçi iletişim özyeterliliği boyutları açısından ele almıştır. Araştırma kapsamında Hung vd.'nin (2010) hazırlamış olduğu ölçeğin kullanılması nedeniyle bu ölçeğin alt boyutları ele alınmıştır.

2.2.1. Özgüdümlü Öğrenme

Knowles'a (1975) göre özgüdümlü öğrenme bireylerin, başkalarının yardımı olsun ya da olmasın inisiyatif alarak, öğrenme ihtiyaçlarını teşhis etme, öğrenme hedeflerini formüle etme, öğrenme stratejilerine uygun insan ve metaryali belirleme, seçme, uygulama için kaynakları ve öğrenme çıktılarını değerlendirmek, yani kendi sorumlulukları ve kontrolleri çerçevesinde öğrenme olarak tanımlanmaktadır (akt. Towle ve Cottrell, 1996). Diğer bir tanım ise; bir öğrencinin kendini öğrenme sürecini yönetme özerkliği, kendini bir kaynak olarak algılayarak kişinin kendi yaşam boyu öğrenmesine karşı sorumluluk alarak kendi eylemleri ve kararları bütünüdür (Sze-Yeng ve Hussian 2010: 1913). Öğrencinin kendi öğrenmesine rehberlik etme ve yönlendirme yeteneği olarak da tanımlanmaktadır (Hartley ve Bendixen, 2001: 23). Bu süreçte öğrenen; faaliyetleri, ihtiyacı ve öğrenme hedeflerini ve etkinlik düzeyini belirleme sürecinde daha aktiftir ve kendi kendine öğrenme konusunda daha fazla sorumluluk alır (Oh, 2006 akt: Engin, 2017: 33).

2.2.2. Çevrimiçi Öğrenme Motivasyonu

Motivasyon; bireye enerji verip davranış için istekli hale gelmesinde etkili olduğundan, öğrenme/öğretme sürecinin etkililiğini ön plana çıkaran en önemli faktörlerden birisi olarak karşımıza çıkmaktadır (Akbaba, 2006: 343). Öğrencilerin içsel ya da dışsal motivasyonel yönelime sahip olmaları, öğrenme performansı üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Hung vd., 2010: 1082). Öğrenci kendi içinde motive olduğu durumlarda akademik ya da kişisel

hedeflerine ulaşmak için doğal olarak kendisini güçlü bir şekilde öğrenme sürecine dahil etmektedir. Bu öğrenciler, daha fazla mücadele gerektiren ve bilgiyi daha fazla işlemelerine izin veren stratejileri kullanmayı severler. Dışsal olarak motive olmuş öğrenciler, en fazla ödülü almak için gerekli olan en az mücadeleyi ortaya koyma eğilimindedirler (Afzal vd., 2010: 81). Öğrencilerin motivasyon düzeylerinin yüksekliği çevrimiçi öğrenme süreci içinde önem arz etmekte, kalıcı öğrenme çıktılarının oluşmasında da etkili olmaktadır (Chen ve Yang, 2010).

2.2.3. Öğrenen Kontrolü

Genel olarak öğrenme kontrolü, öğrencilerin neyi, nerede, ne zaman ve nasıl öğrenileceğini, öğrenenin kendisinin seçebilmesi (Kaiger ve Jerden, 2007) olarak tanımlanmaktadır. Öğrenenlerin bu şekilde kendi öğrenme deneyimi ve sürecini yönlendirmesi, öğrenen kontrolü olarak ifade edilmektedir (Shyu ve Brown, 1992: 86). Öğrenme kontrolünün çevrimiçi öğrenmeye doğrudan fayda sağladığı yapılan birçok çalışma ile ortaya çıkmıştır. Means vd. (2009) etkileşim kontrolünün öğrencilere verilerek çevrimiçi öğrenmenin geliştirilebileceğini öne sürmektedirler. Luskin ve Hirsen (2010), eğitici medya ve içerikle etkileşime girerken öğrenenlerin kontrol hissini artması, daha fazla memnuniyet, zevk ve güven sağladığını ifade etmektedir (akt: Taipjutorus vd., 2012).

2.2.4. Bilgisayar/İnternet Özyeterliliği

Çevrimiçi öğrenmede katılımcılar, çevrimiçi teknolojilerin yaygın kullanımına ihtiyaç duymaktadır. Çevrimiçi derslerde başarılı olmak öğrencilerin bilgileri araştırma performansına, İnternet'te tarama yapmaya, e-posta alıp-göndermeye ve ders materyallerine erişimde teknolojileri etkili olarak kullanabilmelerine bağlıdır. Eğer öğrenciler yeterli deneyime veya beceriye sahip değilse çevrimiçi öğrenmeye katılımda kendilerini yeterli hissetmezler ve bu kaygıya yol açabilir (Horzum ve Çakır, 2009: 1331). Bandura (1995) öz-yeterliliği, bir kimsenin karşılaşılması muhtemel durumlarla başa çıkabilmek için gerekli olan davranış biçimlerini organize edebileceğine ve gerçekleştirebileceğine dair kendi yeteneklerine olan inancı olarak tanımlamaktadır (akt: Teke ve Özkılıç, 2016: 177). Yüksek bilgisayar özyeterliliğine sahip bireylerin, düşük bilgisayar özyeterliliğine sahip bireylere oranla teknolojik gelişmelere daha az tepki gösterdikleri ve teknolojik gelişmelere daha çabuk uyum sağladıkları görülmektedir (Gürçan, 2005). Özyeterlilik bireyin motivasyonuna, kendini mutlu hissetmesine ve kişisel başarılarına bir temel oluşturur. Bu yüzden ki, insanlar çabaladıktan sonra arzu ettikleri sonuca ulaşabileceklerine inanmazlar ise karşılıklarına çıkan zorluklar karşısında azmetmez ve güdülenemezler (Teke ve Özkılıç, 2016: 177). Kim ve Glassman (2013) göre, İnternet özyeterliliğini, başkalarıyla çevrimiçi iletişim kurma yeteneği, kişinin çevrimiçi kabiliyetine ilişkin inancı, kişinin çevrimiçi bilgiye dair çok sayıda şeyi organize etme kabiliyetine dair inancı, kişinin çevrimiçi ortamlarda kaliteli bilgiyi ayırabilme yeteneği hakkındaki inancı, kişinin çevrimiçi olarak başkaları tarafından yayınlanan bilgileri tepki gösterme yeteneği hakkında inancı olarak sınıflandırmaktadır.

2.2.5. Çevrimiçi İletişim Özyeterliliği

Çevrimiçi öğrenme bilgisayar aracılığıyla gerçekleşen iletişimi gerektirmektedir ve bu ortamlardaki öğrenme deneyiminin niteliği, öğrenme aktivitelerinin etkililiği, öğrenci

etkileşimi ve aktif katılımını gerektirmektedir (Bruyn 2004, akt: Yurdağül ve Sırakaya 2013: 395). Araştırma bulgularına göre, utangaç öğrencilerin geleneksel öğretim faaliyetlerine göre çevrimiçi öğrenme sürecinde daha fazla katılım içinde buldukları görülmektedir. MavVay (2000) web tabanlı öğrenmede öğrenciler ve öğretmenleri arasında etkileşim ve iletişim fırsatları yaratmanın önemli olduğunu vurgulamaktadır (akt. Hung vd., 2010).

3. ARAŞTIRMA METODOLOJİSİ

3.1. Araştırmanın Amacı

Dijital iletişim imkanlarının ciddi oranda arttığı günümüzde çevrimiçi olarak adlandırılan öğrenim yöntemleri de her eğitim/öğrenim seviyesi için uygulanır hale gelmiştir. Çoğunlukla çevrimiçi öğrenim uygulamaları, bireylerin istekleri sonucunda tercih edilmektedir. Ancak bazı olağanüstü durumların yaşanması durumunda eğitim/öğretim alan bütün öğrencilerin bu sürece zorunlu katılımı sağlanabilir. 2019 yılı sonlarına doğru Çin'de ortaya çıkan Corona virüsün (COVID 19) tüm dünyaya yayılması sonucunda da Türkiye'de 2020 yılı Mart ayında örgün eğitim öğretim faaliyetlerine ara verilmiştir. İlk öğretimden üniversitelere kadar eğitim öğretim faaliyetleri çevrimiçi alanlara taşınmıştır. Bu olağanüstü koşullar içinde her kademedeki öğrenci çevrimiçi eğitim öğretim faaliyetlerinin zorunlu tarafı olmak durumunda kalmıştır. Bu süreç içerisinde sorulması gereken önemli sorulardan biri öğrencilerin çevrimiçi öğrenim faaliyetlerine ne kadar hazır oldukları sorusudur. Bu kapsamda öğrencilerin çevrimiçi öğrenim faaliyetlerinin etkinliği için aşağıdaki alternatif hipotezlerin test edilmesi amaçlanmaktadır.

- H₁: Öğrencilerin çevrimiçi öğrenim hazır bulunuşluluğu lisans öğrencilerinin sınıfına göre farklılık göstermektedir.
- H₂: Öğrencilerin çevrimiçi öğrenim hazır bulunuşluluğu önlisans öğrencilerinin sınıfına göre farklılık göstermektedir.
- H₃: Öğrencilerin çevrimiçi öğrenim hazır bulunuşluluğu daha önce çevrimiçi öğretim alıp almamasına göre farklılık göstermektedir.
- H₄: Öğrencilerin çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluluğu, pandemi dönemi çevrimiçi öğretim faaliyetlerine yönelik tutumunu yordamaktadır.
- H₅: Öğrencilerin çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluluğu ile pandemi sonrası çevrimiçi öğretim faaliyetlerinin devam etme isteği arasında pozitif yönlü ilişki vardır.
- H₆: Öğrencilerin bilgisayar/İnternet özyeterliliği ile pandemi sonrası öğretim faaliyetlerinin hem örgün hem de çevrimiçi öğretim uygulaması olarak verilmesini tercih etme arasında pozitif yönlü ilişki vardır.

3.2. Araştırma Yöntemi

Çevrimiçi öğrenim hazır bulunuşluluğunu tespiti ve hipotezlerin test edilmesine yönelik tanımlayıcı araştırma için veri toplama yöntemi olarak anket yöntemi uygulanmıştır. Anket soruları için Hung vd. (2010) tarafından geliştirilen ve Yurdağül ve Sırakaya (2013) tarafından Türkçe'ye uyarlanan 'Çevrimiçi Öğrenme Hazır Bulunuşluluk Ölçeği' kullanılmıştır. Ölçek, özgüdümlü öğrenme, çevrimiçi öğrenme motivasyonu, çevrimiçi öğrenen kontrolü, bilgisayar-İnternet özyeterliliği, çevrimiçi iletişim özyeterliliği olmak üzere 5 alt boyut olarak

sınıflandırılmış olmak üzere toplam 18 sorudan oluşmaktadır. Anket formunun ilk bölümünde demografik sorular, ikinci bölümünde çevrim içi öğrenme hazır bulunuşluluğunu belirlemeye yönelik sorular, son bölümde ise Corana virüs nedeniyle çevrimiçi öğretime karşı tutum belirleme soruları yer almaktadır. Ankete katılan kişilerin demografik özelliklerinin belirlenmesinde nominal ölçek, çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluluğu ve Corana virüs nedeniyle çevrimiçi öğretime karşı tutum soruları ise 5'li likert ölçek (1.Kesinlikle Katılmıyorum-5. Kesinlikle Katılıyorum) kullanılmıştır. Araştırma ana kütlesi Pamukkale Üniversitesi'nde kayıtlı olan tüm öğrencilerdir. Çevrimiçi öğrenim faaliyetleri başlamadan önce 17-22 Mart 2020 tarihleri arasında İnternet üzerinden öğrencilere ulaşılmıştır. 2876 öğrenci ankete katılım sağlamış, 41 anket eksik cevaplama nedeni analize tabi tutulmayarak toplam 2835 anket değerlendirilmeye alınmıştır.

Tablo 1. Güvenilirlik Tablosu

Alt Boyutlar	α	Soru Sayısı
Bil./İnt. Öz Yeterliliği	,859	3
Özgüdümlü Öğrenme	,865	5
Öğrenme Kontrolü	,829	3
Çevrimiçi Öğrenme Motivasyonu	,890	4
Çevrimiçi İletişim Özyeterliliği	,858	3
Toplam	,919	18
Pandemi dönemi çevrimiçi öğretime yönelik tutum	,774	4

Araştırmanın güvenilirliği, alpha katsayısı (Cronbach Alpha) ile ölçülerek Tablo 1'de gösterilmiştir. Alt boyutların Alpha katsayısı değerlerine bakıldığında; Bil./İnt. Öz Yeterliliği'nin ,859; Özgüdümlü Öğrenme'nin ,865; Öğrenme Kontrolü'nün ,829; Çevrimiçi Öğrenme Motivasyonu'nun ,890; Çevrimiçi İletişim Özyeterliliği'nin ise ,858 olduğu görülmüş ve araştırma sonuçlarının tutarlı olduğu kabul edilmiştir.

3.3. Araştırma Sonuçları

Araştırmaya katılan katılımcıların demografik özellikleri Tablo 2'de sunulmuştur. Buna göre katılımcıların % 67,8'i kadın, % 32,2'sinin ise erkek olduğu; % 89,2 gibi büyük bir oranla lisans eğitimi aldıkları görülmektedir. Öğrencilerin kaçınıcı sınıf olduğuna bakıldığında ise oranların birbirine yakın olduğu görülmektedir. Çevrimiçi öğretim için kullanılan iletişim aracı olarak %55 oranı ile cep telefon tercih edilmektedir. Öğrencilerin daha önce çevrimiçi eğitim alma durumları ise % 59,0 oranı ile çevrimiçi eğitim almadıkları ortaya çıkmıştır.

Tablo 2. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Özellikleri

Cinsiyet	N	%	Öğrenim Durumu	N	%
Kadın	1920	67,8	Önlisans	305	10,8
Erkek	915	32,2	Lisans	2530	89,2
Toplam	2835	100,0	Yüksek Lisans	0	0
Daha Önce Çevrimiçi Eğitim Alma Durumu			Doktora	0	0
Evet	1160	41,0	Toplam	2835	100,0
Hayır	1675	59,0	Sınıfı		
Toplam	2835	100,0	1.Sınıf	624	22
Çevrimiçi Öğretim İçin Kullandığı İletişim Aracı			2.Sınıf	766	28,1
Cep Telefonu	1565	55	3.Sınıf	749	26,7
Bilgisayar	1270	45	4. Sınıf	686	24,3
Toplam	2835	100,0	Toplam	2835	100,0

Öğrencilerin pandemi döneminde zorunlu çevrimiçi öğrenim sürecine dahil olması ile onların ne derece de çevrimiçi öğrenim hazır bulunuşluluğu içinde olduklarını görmek amacıyla uygulanan ölçeğin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 3' de gösterilmektedir.

Tablo 3. Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenim Hazır Bulunuşluluğu

Çevrimiçi Öğrenme Hazır Bulunuşluluk*	\bar{X}	Std. Sapma
Bilg./İnt Kullanma Özyeterliliği (Gen.Ort= 3,0111; std sap: 1,02864)		
1. Microsoft Office Programlarının temel işlevlerini (Word, Excel ve PowerPoint) kullanmada kendime güvenirim.	3,0400	1,20663
2. Çevrimiçi öğrenme yazılımlarını nasıl kullanacağım konusunda sahip olduğum bilgiye ve becerime güvenirim.	2,7318	1,12211
3. Çevrimiçi öğrenmede bilgiye ulaşma sürecinde İnternet'i kullanma konusunda kendime güvenirim.	3,2608	1,16277
Öz Güdümlü Öğrenme (Gen. Ort= 3,3717; std sap: ,87315)		
4. Kendi çalışma planımı uygulayım.	3,3423	1,12887
5. Öğrenme problemleri ile karşılaştığımda destek (yardım) ararım.	3,4923	1,07339
6. Zamanı iyi yönetirim.	3,0899	1,09361
7. Kendi öğrenme hedeflerimi belirlerim.	3,4721	1,04432
8. Öğrenme performansım konusunda daha yüksek beklentilerim vardır.	3,4593	1,07003
Çevrimiçi Öğrenme Kontrolü (Gen. Ort= 2,9210; std sap:1,03558)		
9. Çevrimiçi ortamda kendi öğrenme sürecimi yönlendirebilirim.	3,0425	1,13659
10. Çevrimiçi öğrenirken diğer çevrimiçi faaliyetlerden (anlık mesajlaşma, internette dolaşma) dolayı dikkatim dağılmaz.	2,4548	1,29527
11. İhtiyaçlarıma göre çevrimiçi öğretim materyallerini tekrar ederim.	3,2669	1,15741
Çevrimiçi Öğrenme Motivasyonu (Gen. Ort=3,1225; std.sap= ,99525)		
12. Çevrimiçi ortamda yeni fikirlere açığım.	3,3777	1,13326
13. Çevrimiçi ortamda öğrenmeye yönelik güdülerim vardır.	3,0834	1,14221
14. Çevrimiçi ortamda hatalarımdan ders alırım.	3,1415	1,13115
15. Çevrimiçi ortamda düşüncelerimi diğerleri ile paylaşmayı severim.	2,8789	1,18491
Çevrimiçi İletişim Özyeterliliği (Gen. Ort=3,1107; std. sap.=1,05341)		
16. Diğerleri ile etkili iletişim kurmak için çevrimiçi araçları (e-mail, tartışma ortamları) kullanma konusunda kendime güvenirim.	3,0421	1,19612
17. Yazılı iletişimde kendimi ifade etmede (duygular ve espri) kendime güvenirim.	3,3006	1,20778
18. Çevrimiçi tartışma ortamlarında soru yöneltmekte kendime güvenirim.	2,9884	1,17539

Ölçek=1:Kesinlikle Katılmıyorum, 5:Kesinlikle Katılıyorum

Tablo 3 incelendiğinde; öğrencilerin çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluluğunu ölçmek için kullanılan ölçeğin alt boyutlarından olan Özgüdümlü öğrenme (\bar{X} =3,3717) en yüksek olumlu puan alan altboyut iken, sırasıyla Çevrimiçi öğrenme motivasyonu (ort:3,1225) çevrim içi iletişim özyeterliliği (\bar{X} =3,110) ve Bilg./İnt. Kullanma Özyeterliliği (\bar{X} =3,0111) olumlu olarak değerlendirilen alt boyutlar olarak görülmektedir. Çevrimiçi öğrenme kontrolü (\bar{X} = 2,9210) ise nispeten daha az olumlu olarak değerlendirilmiştir. Öğrencilerin çevrimiçi öğrenme konusunda kendini yönetebilme becerileri, motivasyonları, iletişim becerileri ve Bilg/İnt kullanma özyeterliliklerinin çevrimiçi öğrenim faaliyetleri için yeterli bulmaktadırlar. Ancak

çevrimiçi öğrenme sürecinde kontrol mekanizmasına ihtiyaç duydukları, bir yönlendirici/öğitmen tarafından öğrenme süreçlerinin planlaması gerektiği görülmektedir.

Pandemi süreci içinde öğretim faaliyetlerinin çevrimiçi ortamlarda yapılmaya başlanacağı bilgisinden sonra, öğrencilerin çevrimiçi öğretim uygulamasına yönelik tutumunu ölçmek amacıyla sorulan soruların ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4'de gösterilmektedir.

Tablo 4. Pandemi Döneminde Öğrencilerin Çevrimiçi Öğretime Yönelik Tutumu

Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Tutum	\bar{X}	Std. Sapma
1. Corono virüsü (COVID-19) nedeniyle çevrimiçi öğretim uygulamalarını doğru buluyorum.	3,0536	1,43249
2. Corono virüsü (COVID-19) nedeniyle çevrimiçi öğrenim görmeyi tercih ederim.	3,1086	1,40929
3. Corono virüs (COVID-19) tehlikesi geçtikten sonrada derslerin çevrim içi ortamlardan verilmeye devam edilmesini tercih ederim.	2,3953	1,47264
4. Üniversitenin hem örgün hem de çevrimiçi öğretim uygulamalarını öğrencilerine seçenek olarak sunmasını tercih ederim.	3,4208	1,38972

Tablo 4 incelendiğinde, öğrencilerin pandemi döneminde çevrimiçi öğretim faaliyeti kararlarını daha olumlu olarak karşıladıkları görülmektedir (\bar{X} 3,1086 - \bar{X} 3,0536). Ancak çevrimiçi öğretim faaliyetlerini pandemi tehlikesi yok olduktan sonra devam edilmesi konusunda isteklerinin bulunmadıkları söylenebilir (\bar{X} =2,395). Her ne kadar pandemi sonrası çevrimiçi öğretim faaliyetlerinin devam edilmesi konusunda isteksiz olsalar da, çevrimiçi öğretim faaliyetlerinin örgün eğitim ile birlikte bir seçenek olarak kendilerine sunulmasını tercih etmektedirler (\bar{X} =3,4208).

Öğrencilerin çevrimiçi öğrenim hazır bulunuşluluğunun öğrencinin sınıfına göre farklılık gösterip göstermediğini analiz etmek için Lisans öğrencileri için Tek Yönlü Varyans analizi, ön lisans öğrencileri için ise T testi analizi uygulanmıştır. Lisans öğrencileri için yapılan Tek Yönlü Varyans analiz sonucuna göre sınıflara göre bil./İnt. özyeterliliği ($F_{3-2056}=9,674$, $p<0,05$), özgüdümlü öğrenme ($F_{3-2056}=4,048$, $p<0,05$), öğrenme kontrolü ($F_{3-2056}=10,771$, $p<0,05$), öğrenme motivasyonu ($F_{3-2056}=12,657$, $p<0,05$), iletişim özyeterliliği ($F_{3-2056}=11,391$, $p<0,05$) alt boyutlarının tamamında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Bu nedenle ' H_1 Öğrencilerin çevrimiçi öğrenim hazır bulunuşluluğu lisans öğrencilerinin sınıfına göre farklılık göstermektedir' hipotezi kabul edilmiştir. Buna göre öğrencilerin çevrimiçi öğrenime hazır bulunuşluluğu öğrencinin sınıfına göre farklılık göstermektedir.

Farklılığın hangi sınıflardan kaynaklandığını görmek amacıyla her bir alt boyut için Post- Hoc Tukey testi yapılmıştır. 2. sınıf diğer sınıflardan Bilgisayar/İnternet özyeterliliği (\bar{X} =2,8760, çevrimiçi özgüdümlü öğrenme (\bar{X} =3,3037), öğrenme kontrolü (\bar{X} =2,7966) çevrimiçi öğrenme motivasyonu (\bar{X} ,2,9535), çevrimiçi iletişim özyeterliliği alt boyutlarında (\bar{X} =2,9421) anlamlı şekilde farklılık göstermektedir. Çevrimiçi öğrenme kontrolü alt boyutunda, 3 sınıf (\bar{X} =2,8978) ile 4. sınıf (\bar{X} =3,2061) arasında; öğrenme kontrolü alt boyutunda 3. sınıf (\bar{X} =2,8991) ile 4. sınıf (\bar{X} =3,0408) arasında da farklılık olduğu görülmektedir.

Tablo 5. Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenim Hazır Bulunuşluluğunun Lisans Öğrencilerinin Sınıfına Göre Analizi

	Sınıf	Arit. Ort.	Std. Sapma.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Orta.	F	P
Bil/İnt Özyeterliliği	1. sınıf	3,0863	,97908	29,561	3	9,854	9,674	,001
	2. sınıf	2,8760	1,00190	2549,508	2503	1,019		
	3. sınıf	3,0488	,98321	2579,069	2506			
	4. sınıf	3,1677	1,0631					
Özgüdümlü Öğrenme	1. sınıf	3,4453	,80748	8,814	3	2,938	4,048	,007
	2. sınıf	3,3037	,88874	1816,595	2503	,726		
	3. sınıf	3,4081	,80482	1825,409	2506			
	4. sınıf	3,4519	,89278					
Öğrenme Kontrolü	1. sınıf	3,1062	,99096	33,406	3	11,135	10,771	,001
	2. sınıf	2,7966	1,03195	2587,781	2503	1,034		
	3. sınıf	2,8991	,96520	2621,187	2506			
	4. sınıf	3,0408	1,0722					
Öğr. Motivasyonu	1. sınıf	3,2901	,91022	36,072	3	12,024	12,657	,001
	2. sınıf	2,9535	1,02455	2377,844	2503	,950		
	3. sınıf	3,1653	,92051	2413,916	2506			
	4. sınıf	3,2082	1,02205					
İletişim Özyeterliliği	1. sınıf	3,2361	,95703	36,599	3	12,200	11,391	,001
	2. sınıf	2,9421	1,08944	2680,594	2503	1,071		
	3. sınıf	3,1612	,99864	2717,193	2506			
	4. sınıf	3,2396	1,0674					

Önlisans öğrencileri için yapılan T testi analizi Tablo 6'da yer almaktadır. Yapılan analize göre, Bil/İnt. özyeterliliği ($t=3,311$; $p>0,05$), özgüdümlü öğrenme ($t=3,452$; $p>0,05$), öğrenme kontrolü ($t=2,826$; $p>0,05$), çevrimiçi öğrenme motivasyonu ($t=3,720$; $p>0,05$), iletişim özyeterliliği ($t=2,683$; $p>0,05$) alt boyutlarının tamamı için sınıflara göre herhangi bir farkın olmadığı görülmektedir. Bu nedenle ' H_2 Öğrencilerin çevrimiçi öğrenim hazır bulunuşluluğu önlisans öğrencilerinin sınıfına göre farklılık göstermektedir' hipotezi kabul edilmemiştir. Buna göre öğrencilerin çevrimiçi öğrenime hazır bulunuşluluğu önlisans öğrencilerinin sınıfına göre farklılık göstermemektedir.

Öğrencilerin çevrimiçi öğrenim hazır bulunuşluluğu daha önce çevrimiçi eğitim alıp almamasına göre farklılık gösterip göstermediğini görmek amacıyla Bağımsız örneklem T testi uygulanmıştır. Tablo 7'de görüldüğü üzere Bil/İnt. özyeterliliği ($t=10,684$; $p<0,05$), özgüdümlü öğrenme ($t=7,827$; $p<0,05$), öğrenme kontrolü ($t=8,924$; $p<0,05$), çevrimiçi öğrenme motivasyonu ($t=7,594$; $p<0,05$), iletişim özyeterliliği ($t=7,878$; $p<0,05$) alt boyutlarının tamamı için farklılığın ortaya çıktığı ve daha önce çevrimiçi eğitim faaliyetine katılan öğrencilerin çevrimiçi öğrenim hazır bulunuşluluğunun daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre; ' H_3 Öğrencilerin çevrimiçi öğrenim hazır bulunuşluluğu daha önce çevrimiçi eğitim alıp almamasına göre farklılık göstermektedir' hipotezi kabul edilmiştir.

Tablo 6. Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenim Hazır Bulunuşluluğunun Önlisans Öğrencilerinin Sınıfına Göre Analizi

	Çevrimiçi Eğitim Alma Durumu	Aritmetik Ort.	Standart Sapma	t	p**
Bil/Int Özyeterliliği	1. sınıf	2,9210	1,10533	3,311	,485
	2. sınıf	2,4956	1,03329		
Özgüdümlü Öğrenme	1. sınıf	3,3072	,95805	3,452	,309
	2. sınıf	2,8956	1,00360		
Öğrenme Kontrolü	1. sınıf	2,8589	1,10789	2,826	,887
	2. sınıf	2,4808	1,10459		
Öğrenme Motivasyonu	1. sınıf	3,1322	1,05866	3,720	,421
	2. sınıf	2,6482	1,08646		
İletişim Özyeterliliği	1. sınıf	3,0199	1,12048	2,683	,933
	2. sınıf	2,6667	1,06719		

Tablo 7. Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenim Hazır Bulunuşluluğunun Daha Önce Çevrimiçi Eğitim Alıp Almamasına Göre Analizi

	Çevrimiçi Eğitim Alma Durumu	Aritmetik Ort.	Standart Sapma	t	p**
Bil/Int Özyeterliliği	Evet	3,2533	1,00411	10,684	,001
	Hayır	2,8405	1,01157		
Özgüdümlü Öğrenme	Evet	3,5222	,80967	7,827	,001
	Hayır	3,2673	,90188		
Öğrenme Kontrolü	Evet	3,1271	1,02545	8,924	,001
	Hayır	2,7773	1,02028		
Öğrenme Motivasyonu	Evet	3,2908	,966342	7,594	,001
	Hayır	3,0054	1,00240		
İletişim Özyeterliliği	Evet	3,2946	1,03517	7,878	,001
	Hayır	2,9798	1,04750		

Tablo 8'de görüldüğü üzere, öğrencilerin çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluluğunun pandemi dönemi çevrimiçi öğretim faaliyetlerine yönelik tutum üzerindeki etkisini incelemek için Çoklu Doğrusal Regresyon analizi uygulanmıştır. Analiz sonucunda çevrimiçi öğretime yönelik tutumun % 45'inin bağımlı değişkenler tarafından açıklandığı görülmüştür ($R=0,670$; $R^2=0,45$). Çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluluğunun alt boyutları olan Bil/İnt. özyeterliliği ($\beta=,112$; $p=0,00$), özgüdümlü öğrenme ($\beta=-,056$; $p=0,008$), çevrimiçi öğrenme kontrolü ($\beta=,390$; $p=0,001$), çevrimiçi motivasyon ($\beta=,246$; $p=0,001$) anlamlı şekilde yordar iken; çevrimiçi iletişim özyeterliliğinin ($\beta=,027$; $p=0,264$) ise herhangi bir etkisinin olmadığı ortaya çıkmıştır. Buna göre; ' H_4 Öğrencilerin çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluluğu, pandemi dönemi çevrimiçi öğretim faaliyetlerine yönelik tutumunu yordamaktadır' hipotezi kabul edilmiştir.

Tablo 8. Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Tutumlar için Regresyon Analizi

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	R	R ²	F	Beta*	T	Sig.
Çevrim içi öğrenmeye yönelik tutum	Bil./Int. Özyeterliliği	,670	,449	460,256	,112	5,412	,001
	Özgüdümlü Öğrenme				-,056	-2,651	,008
	Ç. Öğrenme Kontrolü				,390	15,073	,001
	Ç. Öğr. Motivasyonu				,246	8,496	,001
	Ç. İletişim Özyeterliliği				,027	1,118	,264

Çevrimiçi öğrenime hazır bulunuşluluk ile pandemi sonrası çevrimiçi öğretime devam isteği arasında herhangi bir ilişkinin var olup olmadığını test etmek amacı ile Pearson Korelasyon analizi uygulanmıştır. Tablo 9'da yer alan analiz sonucuna göre çevrimiçi öğrenime hazır bulunuşluluğun pandemi sonrası çevrimiçi öğretime devam isteği arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ancak ilişkinin zayıf derecede ($r=0,366$, $p<0,05$) olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 9. Çevrim içi Öğrenime Hazır Bulunuşluluğun Pandemi Sonrası Çevrimiçi Öğretime Devam İsteği Arasındaki İlişkiyi Gösteren Korelasyon Analizi

	Çevrimiçi öğrenime hazır bulunuşluluk	Pandemi sonrası çevrimiçi öğretime devam isteği
Çevrimiçi öğrenime hazır bulunuşluluk	Pearson Correlation 1	,366** Sig. ,001 N 2835
Pandemi sonrası çevrimiçi öğretime devam isteği	Pearson Correlation ,366 Sig. ,001 N 2835	1

* $\pm 0.81- \pm 1.00$ çok güçlü; $\pm 0.61- \pm 0.80$ güçlü; $\pm 0.41- \pm 0.60$ orta; $\pm 0.21- \pm 0.40$ zayıf; $\pm 0.00 - \pm 0.20$ yok

Tablo 10'da görüldüğü üzere, Bilg./Int. özyeterliliğinin pandemi sonrası öğretime hem örgün hem de çevrimiçi öğretim olarak devam edilmesi isteği arasında herhangi bir ilişkinin var olup olmadığını analiz etmek için Pearson Korelasyon analizi uygulanmıştır.

Tablo 10. Bilg./Int. Özyeterliliğinin Pandemi Sonrası Öğretime Hem Örgün Hem de Çevrimiçi Öğretim Olarak Devam Edilme İsteği Arasındaki İlişki

	Bilg./Int. Özyeterliliği	Pandemi sonrası öğretime hem örgün hem de çevrimiçi devam isteği
Bilg./Int. Özyeterliliği	Pearson Correlation 1	,225* Sig. ,001 N 2835
Pandemi sonrası öğretime hem örgün hem de çevrimiçi devam isteği	Pearson Correlation ,225* Sig. ,001 N 2835	1

* $\pm 0.81- \pm 1.00$ çok güçlü; $\pm 0.61- \pm 0.80$ güçlü; $\pm 0.41- \pm 0.60$ orta; $\pm 0.21- \pm 0.40$ zayıf; $\pm 0.00 - \pm 0.20$ yok

Analiz sonucuna göre Bilg./Int. özyeterliliğinin pandemi sonrası öğretime hem örgün hem de çevrimiçi öğretim olarak devam edilme isteği arasında ilişki olduğu ancak ilişkinin zayıf

derecede ($r=0,225$, $p< 0,05$) olduğu ortaya çıkmıştır. Tablo 9 ve Tablo 10'dan elde edilen verilere göre; ' H_5 Öğrencilerin çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluluğu ile pandemi sonrası çevrimiçi öğretim faaliyetlerinin devam etme isteği arasında pozitif yönlü güçlü bir ilişki vardır' ve ' H_6 Öğrencilerin bilgisayar/internet özyeterliliği ile pandemi sonrası öğretim faaliyetlerinin hem örgün hem de çevrimiçi öğretim uygulaması olarak verilmesini tercih etme arasında pozitif yönlü güçlü bir ilişki vardır' hipotezleri kabul edilmemiştir.

4. SONUÇ

Çevrimiçi öğretim ve dijital dönüşüm ülkemizde Anadolu Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi ve Atatürk Üniversitesi'nde yaygın bir kullanım alanına sahipken, diğer üniversitelerde kendi örgün öğretim öğrencilerine yönelik çevrimiçi öğretim programları uygulamaya başlamışlardır. Dijital araç ve gereçlerin kullanım yaygınlığı ve öğrencilerin zamanlarının büyük bir bölümünün dijital ortamlarda geçirmesi öğrenim faaliyetlerinin de bu mecralarda yer almasını zorunlu hale getirmektedir. Çevrimiçi öğrenim faaliyetleri genellikle öğrenenin talebi üzerine gerçekleştirilen bir durum iken, Mart 2020'de yaşanan Corona virüs (COVID-19) pandemi nedeni ile tüm ülke genelinde yer alan üniversitelerde zorunlu hale gelmiştir. Bu ani çevrimiçi öğrenim kararı ile öğrencilerin çevrimiçi öğrenim hazır bulunuşluluklarını değerlendirmenin önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda, öğrencilerin çevrimiçi öğretim hazır bulunuşluluğunun alt boyutları ile incelendiğinde ise öğrencilerin öz güdümlü öğrenme süreci açısından en yüksek ortalamaya sahip iken, Horzum ve Çakır (2015) çalışmasında da olduğu gibi çevrimiçi öğrenme kontrolü en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Genel olarak öğrencilerin çevrimiçi öğretim hazır bulunuşluluğu olumlu olarak değerlendirilebilir, ancak çevrimiçi öğretim sürecinin öğrencinin öğrenme süreciyle ilgili kontrolü bakımından kendilerini olumsuz değerlendirmeleri önemli bir bulgu kabul edilebilir. Dhull ve Sakshi (2017), çevrimiçi öğretim faaliyetlerinin dikkatli planlanmamasının öğrenim sürecini ciddi şekilde aksatabileceğini işaret etmektedirler. Bu nedenle çevrimiçi öğrenme sürecinde öğrencilerin zaman yönetimi geliştirme becerisi önemli bir kriterdir. Hung vd.'nin (2010) ifade ettiği gibi derse yeterli zaman ayırmak, tartışmalara katılma ve ilgili mesajlara cevap vererek, verilen görevleri yerine getirmek için öz disiplin oluşturmaları gerekmektedir. Bu açıdan öğrenenin yetersiz kalmasını önleyecek şekilde çevrimiçi öğretim sürecinin tasarlanmasının önemli olduğu ortaya çıkmıştır. Haftalık ders planı ile öğrenme sürecini takip edilmesi, öğrenme çıktılarının belirli aralıklarla dersi veren öğretim elemanı tarafından kontrol edilmesi gibi uygulamalar öğrencinin öğrenme sürecine destek olabilecek uygulamalar olarak sıralanabilir. Bununla birlikte önlisans öğrencilerin sınıflarına göre çevrimiçi öğrenim hazır bulunuşluluğunun farklılık göstermediği görülmüştür. Ancak, lisans öğrencilerin sınıflarına göre çevrimiçi öğrenim hazır bulunuşluluğunun farklılık gösterdiği, 2. sınıf öğrencilerinin her bir alt boyutta daha düşük ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Bunun nedeni ise üniversite de 1. ve 2. sınıfların ortak zorunlu ders olarak kabul edilen (İngilizce, İnkılap ve Türkçe) derslerini çevrimiçi öğretim şeklinde almaları ve bu öğretim sonuçlarının, 2. sınıflar tarafından bir puan olarak değerlendirme imkanına sahip bulunmaları olduğu söylenebilir. Çünkü 3 ve 4. sınıflar böyle bir çevrimiçi öğretim faaliyetine tabi tutulmamıştır ve 1. sınıflar da daha yıl bitmediği için yeterli bir deneyime sahip olamamıştır. Bu konuda 2. sınıflar yeterli değerlendirme yapabilme deneyimine sahip bulunmaktadırlar.

Öğrencilerin çevrimiçi öğrenim faaliyetlerine hazır bulunuşluluğu ile pandemi dönemi çevrimiçi öğretim faaliyetlerine yönelik tutum arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Öğrencilerin çevrimiçi öğrenim faaliyetlerine hazır bulunuşluluğu beklenmeyen bir anda gerçekleşen pandemi nedeniyle zorunlu çevrimiçi öğrenim uygulamalarına yönelik tutumu da olumlu olarak karşılamasına etkiye bulunmaktadır. Sadece çevrimiçi iletişim öz yeterliliği alt boyutunun pandemi dönemi zorunlu çevrimiçi öğretim faaliyetlerine etki etmediği görülmektedir. Çalışma sonrasında elde edilen verilere göre öğrenciler pandemi nedeniyle öğretim faaliyetlerinin çevrimiçi ortama taşınmasına karşı olumlu tutum içinde yer alırken, pandemi sonrası öğretimlerine çevrimiçi mecralarda devam etmek istemedikleri görülmektedir. Öğrenciler açısından zorunlu olmayan koşullar için örgün öğrenimin önemini hala koruduğu görülmektedir. Ancak gelişen ani koşullar ve dijital imkanların geliştiği günümüzde çevrimiçi öğrenim faaliyetleri bundan sonraki dönemlerde öğrencilerin hayatlarında çok daha fazla yer alacağı önemli bir gerçektir. Pandemi dönemi sürecinde çevrimiçi öğretim sürecine dahil olan öğrenciler, bu süreci zorunlu olarak öğrenmek durumunda kalarak daha iyi bir deneyim sahibi olacaklardır. Bunun sonucu olarak öğrencilerin, gerek öğretim faaliyetleri gerekse kişisel gelişim sağlayacak kurs ve eğitimleri çevrimiçi ortamlarda alma konusunda daha istekli olacakları düşünülmektedir. Bu çalışmada da bu olguyu destekler şekilde çevrimiçi öğretim hazır bulunuşluluğu ile daha önceden çevrim içi herhangi bir eğitim alma arasında olumlu yönde bir ilişki var olduğu görülmektedir. Çevrimiçi öğrenim uygulamaları deneyerek/yaşayarak bu mecraların benimsenip, kabullenildiği ve daha kolay yönetilebildiğini göstermektedir.

Bundan sonraki çalışmalarda; çevrimiçi öğretim faaliyetlerin verimliliği, öğrencilerin memnuniyet derecesi ve öğrencilerin yaşadığı zorluklar araştırılmalıdır. Öğretim faaliyetlerinin diğer unsuru olan öğretim üyeleri/elemanlarının süreç hakkındaki düşünceleri/memnuniyet düzeyleri ve var ise yaşanan sorunlar ele alınarak; gelecekteki çevrimiçi öğrenim faaliyetlerinin etkinliğini artırma adına değerlendirilmesi tavsiye edilmektedir.

KAYNAKÇA

- Afzal H., Ali I., Aslam Khan M., Hamid K. (2010). 'A study of university students' motivation and its relationship with their academic performance', *International Journal of Business and Management*, Vol 5, Issue 4, Page(s) 80-88.
- Akbaba S. (2006). 'Eğitimde motivasyon', *Kazım Karabekir Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (13), 343-361.
- Banar K., Fırat M. (2015). 'Bütüncül bir bakıştan açık ve uzaktan eğitim: Türkiye özeli', *Yeğitek Uzaktan Eğitim Özel Sayısı*, 18-23. Ankara: MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü.
- Borotis S., Poulymenako, A. (2004). 'E-Learning readiness components: key issues to consider before adopting e-learning interventions'. Paper presented at the E-Learn: World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education 2004, Washington, DC, USA. <https://www.learntechlib.org/p/11555>
- Chen K., Jang S. (2010). 'Motivation in online learning: testing a model of selfdetermination theory', *Computers in Human Behavior* (26), 741-752.

- Choucri N., Maugis V., Madnick S., Siegel M., Gillet S., O'Donnel S., Haghseta, F. (2003). 'Global e - readiness-for what' Center for eBusiness at MIT.
- Çetin Ö., Bayılmış C., Çakıroğlu M. Ekiz H. (2002). 'Teknolojik gelişme için eğitimin önemi ve İnternet destekli öğretimin eğitimdeki yeri' The Turkish Online Journal of Educational Technology- Volume 3, Issue 3, Article 17.
- Demir Kaymak Z., Horzum M. B. (2013). 'Çevrimiçi öğrenme öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeyleri, algıladıkları yapı ve etkileşim arasındaki ilişki' Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 13(3), 1783-1797.
- Dhull I., Sakshi M. (2017). 'Online learning', International Education & Research Journal, Volume:3, Issue: 8.
- Dray B. J., Lowenthal P. R., Miskiewicz M. J., Ruiz-Primo, M. A., Marczyński K. (2011). 'Developing an instrument to assess student readiness for online learning: a validation study', Distance Education, 32(1), 29-47.
- Engin M. (2017). 'Analysis of students! Online learning readiness based on their emotional intelligence level', Universal Journal of Educational Research 5(12A): 32-40, 2017.
- Güçdemir Y. (2015). 'Sanal Ortamda İletişim, Bir Halkla İlişkiler Perspektifi' Derin Yayınları, İstanbul, 3. Basım.
- Gürçan A. (2005). 'Bilgisayar öz yeterliği algısı ile bilişsel öğrenme stratejileri arasındaki ilişki', Eğitim Araştırmaları, 19, 179-193.
- Hartley K., Bendixen L. D. (2001). Educational research in the internet age: examining the role of individual characteristics', Educational Researcher, 30(9), 22-26.
- Horzum M. B., Çakır Ö. (2009). 'Çevrim içi teknolojilere yönelik öz yeterlik algısı ölçeği Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması', Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri/Educational Sciences: Teory & Practice 9 (3), Yaz / Summer 2009, 1327-1356
- Hung M. L. (2016). 'Teacher readiness for online learning: scale development and teacher perceptions', Computers & Education, 94, 120-133.
- Kavrat B., Türel Y. K. (2013). 'Çevrimiçi uzaktan eğitimde öğretmen rollerini ve yeterliliklerini belirleme ölçeği geliştirme', The Journal of Instructional Technologies & Teacher Education, Vol. 1 No 3,23-33.
- Kaya Z. (2002). Uzaktan eğitim, Pegem Yayınları, 1. Baskı, Mayıs.
- Kim Y., Glassman M. (2013). 'Beyond search and communication: Development and validation of the internet self-efficacy ccale (ISS)'. Computers in Human Behavior, 29(4), 1421-1429.
- 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. Washington, DC: American Psychological Association.
- Mattice N. J., Dixon P. S. (1999). 'Student preparedness for distance education' Santa Clarita, (Reasearch report) CA: College of the Canyos (9).

- McVay M. (2000). 'Developing a web-based distance student orientation to enhance Student Success in an Online Bachelor's Degree Completion Program ', Unpublished practicum report presented to the Ed.D. Program, Nova Southeastern University, Florida
- McVay M. (2001). How to Be a Successful Distance Learning Student: Learning on the Internet, New York: Prentice Hall
- Means B., Toyama Y., Murphy R., Bakia M., Jones K. (2009). 'Evaluation of Evidencebased Practices in Online Learning: A Meta-analysis and Review of Online Learning Studies' Washington, DC, U.S. Department of Education.
- O'Lawrance H. (2005). 'A Review of Distance Learning Influence on Adult Learners: Advantages and Disadvantages' Proceedings of the 2005 Informing Science and IT Education Joint Conference, <https://www.researchgate.net/publication/228339127>, Erişim tarihi: 25.03.2020
- Oliveira M. M. S., Penedo A. S. T., Pereira V. S. (2018). 'Distance Education: Advantages and Disadvantages of the Point of View of Education and Society' DOI: 10.5585/Dialogia.n29.7661
- Özkök A. (2009). Çevrimiçi öğrenme ortamlarında disiplinlerarası yaklaşım', XI. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri.
- Parlak B. (2017). 'Dijital çağda eğitim: olanaklar ve uygulamalar üzerine bir analiz' Süleyman Demirel Üniversitesi, İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, Kayfor 15 Özel Sayısı, 1741-1759.
- Saymer İ. (2012). 'Sanal Ortamda Halkla İlişkiler' Beta Basım A.Ş., İstanbul, 2. Basım.
- Shyu H. Y., Brown S. W. (1992). 'Learner control versus program control in interactive videodisc instruction: what are the effects in procedural learning?' International Journal of Instructional Media, 19(2), 85-95.
- Smith P. J. (2005). 'Learning Preferences and Readiness for Online Learning' Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology 25(1), 3-12.
- Smith PJ, Murphy KL, Mahoney SE. (2003). 'Identifying Factors Underlying Readiness for Online Learning: An Exploratory Study', Distance Education, 24: 57-68.
- So T., Swatman, P. M. C., (2006). E-Learning Readiness of Hong Kong Teachers. <http://www.insyl.unisa.edu.au/publications/workingpapers/2006-05.pdf> adresinden 20 Mayıs 2019 tarihinde erişilmiştir.
- Sze-Yeng F., Hussian R. (2010). 'Self-directed Learning in a Socioconstructivist Learning Environment' Procedia Social and Behavioral Sciences, 9, 1913-1917.
- Taipjutorus W., Hansen S., Brown M. (2012). 'Inversitgating a relationship between learner control and slf-efficacy in an online learning environment', Journal of Open, Flexible and Distance Learning, 16(1), 56-69. Distance Education Association of New Zealand. Retrived April 11, 2020 from <https://www.learntechlib.org/p/147977/>
- Taşkıran A. (2017). Dijital çağda yükseköğretim', AUAD, Cilt 3, Sayı 1, 96-109.

- Taylor J. C. (2001). Fifth Generation Distance Education. DETYA's Higher Education Series, Report No. 40, June, ISBN 0642 77210X.
- Teke A. Özkılıç R. (2016). Eğitim Amaçlı Öz-yeterlik ve İnternet Öz-yeterliği. İçinde, E. Yılmaz, M. Çalışkan, S. A. Sulak (Ed.), Eğitim Bilimlerinden Yansımalar, (ss.173-188). Konya: Çizgi Kitabevi.
- Towle A., Cottrel D. (1996). Self directed learning', Medical Education, Archives of Diseases in Childhood, 74: 357-359.
- Ünlü M. (2019). 'Dijital çağda e-öğrenme ortamlarının kalitesini artırmaya yönelik gerçekleştirilen uluslararası çalışmalar' Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı: 16.
- Warner D., Christie G., Choy S. (1998). Readiness of VET clients for flexible delivery including on-line learning. Brisbane: Australian National Training Authority
- Watkins R., Leigh D., Triner D. (2004). 'Assessing readiness for e-learning. Performance Improvement Quarterly, 17(4), 66-79.
- Yıldız (2004). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme. Konya: Atlas Kitabevi.
- Yurdugül H., Sırakaya D. (2013). 'Çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluluk ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması' Eğitim ve Bilim Dergisi 38(169), 391-406.
- www.dijilopedi.com, erişim tarihi 15.03.2020