

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN ÇEVİRİMİÇİ ÖĞRENMEYE YÖNELİK HAZIR BULUNUŞLULUK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Sinan Kaya¹

1. ÖZET

Bu araştırmanın amacı, üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluluk düzeylerini farklı değişkenler açısından incelemektir. Bu genel amaç çerçevesinde, üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluluk düzeylerinin, cinsiyetlerine, öğrenim gördükleri fakülte ve yüksekokullarına, internet kullanmaya yönelik algıladıkları uzmanlık düzeylerine, internet kullanım amaçlarına ve sahip oldukları baskın e-öğrenme stillerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Çalışmada, var olan durumu ortaya koymaya yönelik betimsel araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, Türkiye'deki bir vakıf üniversitesinin 1. ve 2. sınıflarında öğrenim gören ve üç genel kültür dersini çevrimiçi öğrenme ortamında alan 374 kampüs öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri, kişisel bilgi formu, Çevrimiçi Öğrenme Hazır Bulunuşluluk Ölçeği ve e-Öğrenme Stilleri Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde betimsel istatistikler ile t testi, tek faktörlü varyans analizi ve Kruskal Wallis H-testi kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, üniversite öğrencilerinin çevrimiçi hazır bulunuşluluk düzeylerinin orta düzeyde olduğunu, çevrimiçi hazır bulunuşluluğun bazı alt boyutları açısından incelenen değişkenlere göre farklılıkların olduğunu göstermiştir. Ayrıca, öğrencilerin sahip oldukları e-öğrenme stillerine göre çevrimiçi hazır bulunuşluluk düzeylerinin benzer olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Çevrimiçi Öğrenme, Hazır Bulunuşluluk, E-Öğrenme Stili, İnternet Kullanımı

2. EXTENDED ABSTRACT

That online learning is one of the applications that have been taken advantage of in higher education results in some problems ranging from the attributes of students in online learning environments to designing effective online learning environments. In addition this, the extent to which online learning environments is benefited from differs with respect to variables affecting the quality of online learning environments. One of the variables that affect the success of online learning environment is students' online learning readiness. Students' online learning readiness should be evaluated before learning process in order for online learning applications to get success. This is because students' online learning readiness is seen as one of the important variables affecting students' success. Another variable that is quite important for the success of online learning activities is e-learning styles of students. In the literature the investigation of the level of the students' online learning readiness with regard to their e-learning styles is seen as important and strongly suggested.

Therefore, the determination of the level of university students' online learning readiness and investigation of these levels with respect to students' dominant e-learning styles are important in terms of revealing new findings to design these environments. The aim of this research is to investigate students' online learning readiness with respect to different variables. In this setting, it is investigated that whether the levels of university students' online learning readiness differ significantly with respect to their genders, faculties or vocational school they attend, perceptions of specialization levels on usage of internet, aims of internet use and dominant e-learning styles.

Descriptive research model is used to reveal the existing situation. The study group of this research is composed of 374 freshman and sophomore students that take three general culture courses in an online learning environment at a private university in Turkey. The data of the research is collected via using personal information form, the Scale of Online Learning Readiness and the Scale of e-Learning Styles. Descriptive statistics, t-test, one-way ANOVA and Kruskal Wallis H-test are used in order to analyze the data.

According to the result of this research, students have slightly high level of online learning readiness, male students have higher level of computer-internet self-efficacy than female students do, and university students have similar level of self-directed learning, learner control, motivation for learning and online communication self-efficacy with respect to gender. It is seen that there is a meaningful difference among the students of Faculty of Education and Law School with respect to computer-internet self-efficacy, and there is a meaningful difference among to students of Faculty of Education and Medical School with respect to their levels of self-directed learning. It is determined that students have similar level of learner control, motivation for learning and online communication self-efficacy with respect to their faculties. Those students who regard themselves as novice internet user have lower level of computer-internet self-efficacy than those who regard

themselves as ordinary, advanced or expert internet user, those who regard themselves as expert internet user have higher level of motivation for learning than those who regard themselves as ordinary internet user, and those who regard themselves as novice internet user have lower level of online communication self-efficacy than those who regard themselves as advanced and expert internet user. It is determined that student have similar level of self-directed learning and learner control with respect to their perception of specialization level on usage of internet. Besides, those who use internet to play games and to communicate have higher level of online communication of self-efficacy than those who use internet for doing their homeworks, studying and watching movies. As far as dominant e-learning styles are concerned the number of the students who have independent learning styles is the most, and the number of the students who have the audio-visual learning styles is the least. It is determined that students' levels of online learning readiness are similar with respect to their dominant e-learning styles.

3. GİRİŞ

Günümüzde bilgi ve iletişim teknolojilerinin yaygınlaşması ile birlikte eğitim ve öğretim faaliyetlerinin zamandan ve mekandan bağımsız olarak yürütülmesine olanak sağlayan uzaktan eğitim, e-öğrenme ve çevrimiçi öğrenme gibi yeni yaklaşımların kullanılması mümkün olmaktadır. Çevrimiçi öğrenme, öğrenen ve öğretmenin farklı ortamlarda bulunduğu, öğrenenlerin aynı anda birçok öğrenme kaynağına ulaşarak ve çoğu durumda sınıf ortamında olduklarından daha fazla etkileşim içine girerek, öğrenmeyi kaynaklardan uzakta ve bilgisayar teknolojilerini kullanarak gerçekleştirdikleri bir öğrenme sürecini tanımlamaktadır (Çalışkan, 2002; Huang, 2002; Ally, 2004; Holmes ve Gardner, 2006; İlhan ve Çetin, 2013). Çevrimiçi öğrenme ortamı, bir öğrenme ortamının aktör (öğretmen, öğrenmenin takibi, öğrenen, akranlar ve öğrenme ortamı tasarımcısı) ve varlıklarını (öğrenme yeri, araçlar, bilgi kaynakları, öğrenme materyali ve sosyal-kültürel alan) ve bunlar arasındaki iletişim ve etkileşimin çevrimiçi olarak gerçekleşmesini sağlayan bir ortam sunmaktadır (Kuzu ve Ceylan, 2010; Durdu ve Durdu, 2013).

Çevrimiçi öğrenme, özellikle yükseköğretimde en çok yararlanan uygulamalardan biri haline gelmektedir. Dünya çapında çevrimiçi öğrenmeye katılan toplam öğrenci sayısı 7.1 milyonu aşmakta ve bu sayı, tüm yüksek öğretim öğrencilerinin %33'ünü oluşturmaktadır (Allen ve Seaman, 2014). Türkiye'de ise, 2013 yılı Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı Kontenjanları Kılavuzu'na göre çevrimiçi öğrenmeyi de kapsayan harmanlanmış öğrenme ve uzaktan eğitim gibi farklı uygulamaların yürütüldüğü 32'si farklı 99 önlisans programına toplam 6579 kontenjan ve 19'u farklı 44 lisans programına 8500'ü açıköğretim olmak üzere toplam 11570 kontenjan ayrılmıştır (ÖSYM, 2013). YÖK'ün 2014 istatistiklerinden öğrenim türüne göre öğrenci sayısı raporuna göre, uzaktan eğitimde kayıtlı 49696 öğrenci, açıköğretimde ise kayıtlı 2545259 öğrenci öğrenim görmektedir. Ayrıca, Türkiye'de öğrenim gören öğrencilerin %46.54'ü açıköğretimde, %0.91'i ise uzaktan eğitim programlarında kayıtlıdır (YÖK, 2014). Çevrimiçi öğrenmeye yönelik bu yoğun talep, beraberinde çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki öğrencilerin özelliklerinden etkili çevrimiçi öğrenme ortamının tasarlanmasına kadar pek çok sorunu da beraberinde getirmektedir (Dabbagh, 2007; Bilgiç, Doğan ve Seferoğlu, 2011; Çelen, Çelik ve Seferoğlu, 2011). Bununla birlikte, çevrimiçi öğrenmenin avantajlarından ne düzeyde yararlanılabildiği, çevrimiçi öğrenmenin niteliğini etkileyen değişkenlere bağlı olarak farklılık göstermektedir (Yukseltürk ve Bulut, 2007; Ho, Kuo ve Lin, 2010). Çevrimiçi öğrenme faaliyetlerinin başarıya ulaşmasında oldukça etkili olan değişkenlerden biri de öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluluk düzeyleridir (Oliver, 2001; Davis, 2006; Dray, Marczynski, Miszkiewicz, Primo-Ruiz, Lowenthal ve Marczynski, 2011; Yurdugül ve Alsancak Sarıkaya, 2013). Çevrimiçi öğrenme uygulamalarının başarılı olması için öğrencilerin hazır bulunuşluluklarının süreç öncesinde değerlendirilmesi gerekmektedir (Mott, 2005; So ve Swatman, 2006). Çünkü, öğrenenlerin çevrimiçi hazır bulunuşluluk düzeyleri, e-öğrenme ortamlarında öğrenenlerin başarıları açısından önemli bir değişken olarak görülmektedir (Artino, 2009; Galy, Downey ve Johnson, 2011; Kruger-Rose ve Waters, 2013).

Zamanı yönetme ve çevrimiçi öğrenme sürecini kendi kendine yönetmeye uyum sağlama yeteneği üzerinde odaklanan, içsel motivasyona sahip olmayı benimseme ve kendi öğrenme stillerini ve deneyimlerini anlamayı içeren çevrimiçi hazır bulunuşluluk (ÇHB), çevrimiçi öğrenme deneyimi için zihinsel ve fiziksel olarak hazır olma düzeyini göstermektedir (Smith, 2005; Borotis ve Poullymenakou, 2004). ÇHB, teknolojik araçlara erişebilme ve bu teknolojik araçları kullanabilme becerisi ile teknoloji okuryazarlığını birleştiren ve öz-düzenleyici öğrenmeyi kullanmayı gerektiren bir yapı olarak görülmektedir (Oliver, 2001). Bu yapı içerisinde öğrencilerin yüz yüze sınıf öğretimine karşı tercih ettikleri eğitim şekli, öğrencilerin öğrenme için elektronik iletişim ve özellikle internetin ve bilgisayarla iletişimin kullanılmasına yönelik yeterlikleri ve kendi kendine öğrenme yetenekleri gibi boyutların önemli olduğu vurgulanmaktadır (Warner, Christie ve Choy,

1998). Hung, Chou, Chen ve Own (2010) ise, bilgisayar ve internet kullanımı ile ilgili teknik becerilere yönelik öz-yeterliği, kendi öğrenme sorumluluğunu alabilme ve kendi öğrenmesini yönetme yeteneğini kapsayan öz-yönelimli öğrenmeyi, kendi öğrenme deneyimi ve sürecini yönlendirmesini kapsayan öğrenci kontrolünü, öğrenmeye yönelik motivasyonu, çevrimiçi öğrenme ortamında öğretmen ve öğrencilerle iletişim kurmak için kullanılan eşzamanlı-eşzamansız iletişim araçlarını kullanma yeteneğini kapsayan çevrimiçi iletişim öz-yeterliğini, çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluluğun bileşenleri olarak ifade etmiştir. Çevrimiçi öğrenmenin birçok avantajı bulunmaktadır, ancak öğrencilerin bu avantajlardan faydalanmak için çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluğuna sahip olması gerekmektedir.

Çevrimiçi öğrenme faaliyetlerinin başarıya ulaşmasında oldukça etkili olan değişkenlerden bir diğeri ise öğrencilerin e-öğrenme ortamlarındaki öğrenme stilleridir (Graf, 2003; Ally, 2004; Huang, Lin ve Huang, 2012; Moore ve Kearsley, 2012). Öğrenme stili, öğrencilerin bilgiyi alma, tutma ve işleme sürecindeki tercihlerini ifade eden öğrenme stili, bilginin farklı şekilde işleme sürecinde benimsenen genel eğilimler olarak tanımlanmaktadır (Felder ve Silverman, 1988; Jonassen ve Grabowski, 1993). Bireysel farklılıklara göre öğrencilerin öğrenme tercihlerini belirten öğrenme stilleri, öğretimin nasıl tasarlanacağı ve dolayısıyla başarının nasıl artırılacağına yardımcı olmaktadır (Akdemir ve Kozzalka, 2008). E-öğrenme süreci öğrencinin kendi kontrolünde gerçekleşen bir süreç olduğundan dolayı öğrencinin yetenek ve becerilerinin bilinmesi daha da önem kazanmıştır. Ayrıca, çok çeşitli seçenekler sunan günümüz teknolojileri farklı öğrenme stillerine uygun olanakları da sunabilmektedir (Gülbahar, 2005). Zheng, Flygare ve Dahl (2009), web teknolojisiyle yapılan uygulamaların artmasıyla birlikte çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki çeşitli öğrenme stratejileriyle etkileşim halinde olan öğrencilerin öğrenme stillerinin daha iyi anlaşılması gerektiğini belirtmiştir. Alanyazında, öğrencilerin öğrenme stillerine göre çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluluk düzeylerinin incelenmesi önemli görülmekte ve önerilmektedir (Bueno, 2005; Mott, 2005; Huang, Lin ve Huang, 2012; Lau ve Shaikh, 2012; Orhan, 2013; İlhan ve Çetin, 2013). Bu bağlamda, üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluluk düzeylerinin belirlenmesinin ve bu düzeylerin öğrencilerin baskın e-öğrenme stilleri gibi farklı değişkenler açısından incelenmesinin, bu tür ortamların tasarlanması açısından önemli bulguları ortaya koyacağı düşünülmektedir.

3.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluluk düzeylerini farklı değişkenler açısından incelemektir. Bu genel amaç çerçevesinde, üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluluk düzeylerinin, cinsiyetlerine, öğrenim gördükleri fakülte ve yükseköğremlerine, internet kullanmaya yönelik algıladıkları uzmanlık düzeylerine, interneti kullanma amaçlarına ve sahip oldukları baskın e-öğrenme stillerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

4. YÖNTEM

4.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Türkiye'deki bir vakıf üniversitesinin 1. sınıflarında öğrenim gören ve üç genel kültür dersini çevrimiçi öğrenme ortamında alan 374 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma grubundaki öğrencilerin yaşları 17 ile 31 arasında değişmekte, yaşları ortalaması ise 19,7'dir. Öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümlerine ve cinsiyetlerine göre dağılımları Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Bölümler ve Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

Bölüm/Fakülte	Kadın	Erkek	Toplam	%
Rehberlik ve Psik. Dan.	33	4	37	%9,9
Bilgisayar ve Öğrt. Tekn. Eğt.	12	15	27	%7,2
Türkçe Öğrt.	33	2	35	%9,4
İlk. Matematik Öğrt.	14	2	16	%4,3
İngilizce Öğrt.	22	4	26	%7,0
Okul Öncesi Öğrt.	39	1	40	%10,7
Hukuk Fakültesi	26	12	38	%10,2
Tıp Fakültesi	21	14	35	%9,4
Beslenme ve Diyetetik	39	2	41	%11,0
Fizyoterapi ve Rehabilitasyon	25	7	32	%8,6
Hemşirelik	34	13	47	%12,6

Toplam	298	76	374	%100
--------	-----	----	-----	------

4.2. Araştırmanın Modeli

Çalışmada, var olan durumu ortaya koymaya yönelik betimsel araştırma modeli kullanılacaktır.

4.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, kişisel bilgi formu, Hung vd. (2010) tarafından geliştirilen, Yurdugül ve Alsancak Sırakaya (2013) tarafından Türkçe'ye uyarlanan “Çevrimiçi Öğrenme Hazır Bulunuşluluk Ölçeği” ile Gülbahar ve Alper (2014) tarafından geliştirilen “e-Öğrenme Stilleri Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır.

Çevrimiçi Öğrenme Hazır Bulunuşluluk Ölçeği, bilgisayar/internet öz-yeterliliği (3 madde), öz-yönelimli öğrenme (5 madde), öğrenci kontrolü (3 madde), öğrenme için motivasyon (4 madde) ve çevrimiçi iletişim öz-yeterliliği (3 madde) olmak üzere beş faktörden ve 18 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışmasında, 724 üniversite öğrenciden elde edilen verilerle yapılan analizlerde alt faktörlere ait cronbach alfa güvenirlik katsayıları sırasıyla 0.92, 0.84, 0.85, 0.80 ve 0.91 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırmanın verileri kullanılarak hesaplanan alt faktörlere ait cronbach alfa güvenirlik katsayıları ise sırasıyla 0.80, 0.78, 0.74, 0.78 ve 0.75'tir. Ayrıca, araştırmanın verileri kullanılarak yapılan faktör analizi (5 faktör) sonucunda maddelerin faktör yüklerinin 0.867 ile 0.578 arasında değiştiği görülmüştür.

E-Öğrenme Stilleri Ölçeği ise bağımsız öğrenme (4 madde), sosyal öğrenme (6 madde), görsel-işitsel öğrenme (8 madde), aktif öğrenme (6 madde), sözel öğrenme (7 madde), mantıksal öğrenme (3 madde) ve sezgisel öğrenme (4 madde) olmak üzere yedi faktörden ve 38 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin geliştirme çalışmasında, 2344 üniversite öğrenciden elde edilen verilerle yapılan analizlerde alt faktörlere ait cronbach alfa güvenirlik katsayıları sırasıyla 0.82, 0.87, 0.86, 0.83, 0.86, 0.77 ve 0.72 olarak hesaplanmış, maddeler ait faktör yüklerinin ise 0.467 ile 0.826 arasında değiştiği belirlenmiştir. Bu araştırmanın verileri kullanılarak hesaplanan alt faktörlere ait cronbach alfa güvenirlik katsayıları ise sırasıyla 0.74, 0.79, 0.83, 0.75, 0.85, 0.74 ve 0.74'tür. Ayrıca araştırmanın verileri kullanılarak yapılan faktör analizi (7 faktör) sonucunda maddelerin faktör yüklerinin 0.887 ile 0.327 arasında değiştiği görülmüştür. Ölçme araçlarının geçerlik ve güvenirliğine yönelik yapılan incelemeler sonucunda veri toplama araçlarının geçerli ve güvenilir olduğu belirlenmiştir.

4.4. Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin analizinde betimsel istatistikler ile t testi, tek faktörlü varyans analizi ve Kruskal Wallis testi kullanılmıştır.

5. BULGULAR ve TARTIŞMA

Üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluluk puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Çevrimiçi Öğrenme Hazır Bulunuşluluk Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

	N	\bar{X}	S	Ortanca	Mod	Çarpıklık	Basıklık
Bilgisayar/internet öz-yeterliliği	374	10,17	2,54	11	12	-,647	,175
Öz-yönelimli öğrenme	374	18,04	3,65	18	18	-,679	,348
Öğrenci kontrolü	374	10,25	2,17	10	11	-,365	,147
Öğrenme için motivasyon	374	14,75	3,13	15	15	-,788	,751
Çevrimiçi iletişim öz-yeterliliği	374	11,09	2,48	11	12	-,666	,315

Tablo 2'ye göre, bilgisayar/internet öz-yeterliliği puanlarının ortalaması (\bar{X} =10.17), öz-yönelimli öğrenme puanlarının ortalaması (\bar{X} =18.04), öğrenci kontrolü puanlarının ortalaması (\bar{X} =10.25), öğrenme için motivasyon puanlarının ortalaması (\bar{X} =14.75) ve çevrimiçi iletişim öz-yeterliliği puanlarının ortalaması ise (\bar{X} =11.09) olarak hesaplanmıştır. Bu bulguya göre, öğrencilerin bilgisayar/internet öz-yeterlik düzeyinin “kararsızım”, öz-yönelimli öğrenme, öğrenci kontrolü, öğrenme için motivasyon ve çevrimiçi iletişim öz-yeterliliği düzeylerinin ise “katılıyorum” düzeyinde olduğu söylenebilir. Diğer bir deyişle, öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluluk düzeylerinin ortanın üzerinde olduğu söylenebilir. Alanyazındaki çalışmalarda da üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluluk

düzeylerinin orta ya da üzerinde olduğunu göstermektedir (Hung vd., 2010; Lau ve Shaikh, 2012). Öğrencilerin ortaöğretimde çevrimiçi öğrenme deneyimlerinin olmaması ve çalışma grubundaki öğrencilerin ilk kez böyle bir ortamda ders almaları böyle bir sonucun ortaya çıkmasında etkili olabilir. Çünkü, Hung vd. (2010) ile Yakın ve Tınmaz (2013) öğrencilerin sınıf düzeyleri arttıkça çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluluk düzeylerinin de arttığını belirtmiştir. Üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluluk puan ortalamalarının, cinsiyetlerine göre dağılımı ve puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin t testi sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Çevrimiçi Öğrenme Hazır Bulunuşluluk Puan Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin t Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	t	p
Bilgisayar/internet öz-yeterliği	Kadın	298	9,97	2,599	-3,075	,002
	Erkek	76	10,96	2,157		
Öz-yönelimli öğrenme	Kadın	298	18,17	3,727	1,311	,191
	Erkek	76	17,55	3,332		
Öğrenci kontrolü	Kadın	298	10,30	2,181	,896	,371
	Erkek	76	10,05	2,103		
Öğrenme için motivasyon	Kadın	298	14,80	3,159	,545	,586
	Erkek	76	14,58	3,047		
Çevrimiçi iletişim öz-yeterliği	Kadın	298	11,06	2,479	-,513	,609
	Erkek	76	11,22	2,480		

Tablo 3'e göre, üniversite öğrencilerinin cinsiyetlerine göre bilgisayar/internet öz-yeterlik puanları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir ($p < 0.01$). Bu bulguya göre, erkek öğrencilerin bilgisayar ve internet öz yeterlik düzeylerinin kadın öğrencilere göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Ayrıca, Tablo 3'e göre, üniversite öğrencilerinin cinsiyetlerine göre öz-yönelimli öğrenme, öğrenci kontrolü, öğrenme için motivasyon ve çevrimiçi iletişim öz-yeterliği düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir ($p > 0.05$). Bu bulgulara göre, bayan ve erkek öğrencilerin çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluluk düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir. Hung vd. (2010), üniversite öğrencilerinin cinsiyetlerine göre çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluluk düzeylerinin benzer olduğunu, Lau ve Shaikh (2012) ise üniversite öğrencilerinin cinsiyetlerine göre hazır bulunuşluluğun öğrenme tercihleri alt boyutuna ait düzeyleri arasında farklılığın olduğunu belirtmiştir. Üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluluk puan ortalamalarının, öğrenim gördükleri fakülte ve yüksekokullarına göre dağılımı Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Fakülteleere Göre Çevrimiçi Öğrenme Hazır Bulunuşluluk Puan Ortalamaları

	Öğrenim görülen fakülte	N	\bar{X}	ss	
Bilgisayar/internet öz-yeterliği	Eğitim Fakültesi	181	10,54	2,330	1-2
	Hukuk Fakültesi	38	9,37	2,675	
	Tıp Fakültesi/SHYO	155	9,93	2,690	
Öz-yönelimli öğrenme	Eğitim Fakültesi	181	18,59	3,378	1-3
	Hukuk Fakültesi	38	17,24	3,907	
	Tıp Fakültesi/SHYO	155	17,60	3,825	
Öğrenci kontrolü	Eğitim Fakültesi	181	10,50	2,043	
	Hukuk Fakültesi	38	10,00	2,313	
	Tıp Fakültesi/SHYO	155	10,02	2,246	
Öğrenme için motivasyon	Eğitim Fakültesi	181	15,07	3,090	
	Hukuk Fakültesi	38	14,39	2,667	
	Tıp Fakültesi/SHYO	155	14,48	3,270	
Çevrimiçi iletişim öz-yeterliği	Eğitim Fakültesi	181	11,22	2,448	
	Hukuk Fakültesi	38	10,87	2,451	
	Tıp Fakültesi/SHYO	155	11,01	2,524	

Tablo 4'e göre, öğrencilerin öğrenim gördükleri fakülte ve yüksekokullarına göre bilgisayar/internet öz-yeterliği ($F_{(2-371)}=4.597$, $p < 0.05$) ve öz-yönelimli öğrenme ($F_{(2-371)}=4.169$, $p < 0.05$) arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Farklılığın hangi grup ya da gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Scheffe testi yapılmıştır. Uygulanan Scheffe testi sonuçlarına göre, bilgisayar ve internet öz-yeterliği açısından Eğitim

Fakültesi'nde ve Hukuk Fakültesi'nde öğrenim gören öğrenciler arasındaki, öz-yönelimli öğrenme açısından ise Eğitim Fakültesi'nde ve Tıp Fakültesi/SHYO'nda öğrenim gören öğrenciler arasındaki farkların önemli olduğu görülmüştür. Ayrıca, öğrencilerin öğrenim gördükleri fakültele göre öğrenci kontrolü, öğrenme için motivasyon ve çevrimiçi iletişim öz-yeterliği açısından ortalamalar arasındaki farklılıkların anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluluk puan ortalamalarının, algıladıkları internet kullanım becerileri düzeylerine göre dağılımı Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Öğrencilerin Algıladıkları İnternet Kullanımı Beceri Düzeylerine Göre Çevrimiçi Öğrenme Hazır Bulunuşluluk Puan Ortalamaları

	Uzmanlık düzeyi	N	\bar{X}	ss	
Bilgisayar/internet öz-yeterliği	Acemi	34	7,15	2,664	1-2
	Orta	244	9,97	2,246	1-3
	İleri	81	11,36	1,945	1-4
	Uzman	15	13,87	,915	
Öz-yönelimli öğrenme	Acemi	34	18,21	3,583	
	Orta	244	18,01	3,703	
	İleri	81	18,02	3,409	
	Uzman	15	18,27	4,574	
Öğrenci kontrolü	Acemi	34	10,29	2,600	
	Orta	244	10,13	2,104	
	İleri	81	10,57	2,055	
	Uzman	15	10,40	2,667	
Öğrenme için motivasyon	Acemi	34	15,32	3,355	2-4
	Orta	244	14,45	2,965	
	İleri	81	15,10	3,386	
	Uzman	15	16,53	3,248	
Çevrimiçi iletişim öz-yeterliği	Acemi	34	10,00	2,752	1-3
	Orta	244	11,02	2,302	1-4
	İleri	81	11,47	2,684	
	Uzman	15	12,67	2,440	

Tablo 5'e göre, öğrencilerin algıladıkları internet kullanım becerileri düzeylerine göre bilgisayar/internet öz-yeterliği ($F_{(3-370)}=44.488$, $p<0.01$), öğrenme için motivasyon ($F_{(3-370)}=3.127$, $p<0.05$) ve çevrimiçi iletişim öz-yeterliği düzeyleri ($F_{(3-370)}=5.072$, $p<0.01$) arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Farklılığın hangi grup ya da gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Scheffe testi yapılmıştır. Uygulanan Scheffe testi sonuçlarına göre, bilgisayar ve internet öz-yeterliği açısından acemi-orta, acemi-ileri ve acemi-uzman arasındaki, öğrenme için motivasyon açısından orta-uzman arasındaki, çevrimiçi iletişimi öz-yeterliği açısından ise acemi-ileri ve acemi-uzman arasındaki farkların önemli olduğu görülmüştür. Ayrıca, öğrencilerin algıladıkları internet kullanım becerileri düzeylerine göre öz-yönelimli öğrenme ve öğrenci kontrolü düzeyleri açısından ortalamalar arasındaki farklılıkların anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Üniversite öğrencilerinin internet kullanım amaçlarına göre çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluluk puanların Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Öğrencilerin İnternet Kullanım Amaçlarına Göre Çevrimiçi Öğrenme Hazır Bulunuşluluk Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonucu

		N	Sıra ortalaması	sd	χ^2	p
Bilgisayar/internet öz-yeterliği	Ödev yapmak ve ders çalışmak	74	191,41	4	,263	,992
	Oyun oynamak	17	194,94			
	İletişim kurmak (e-posta, sohbet vb.)	140	186,79			
	Haberleri takip etmek	39	187,05			
	Film izlemek ya da müzik dinlemek	104	184,63			
Öz-yönelimli öğrenme	Ödev yapmak ve ders çalışmak	74	199,71	4	5,529	,237
	Oyun oynamak	17	214,53			
	İletişim kurmak (e-posta, sohbet vb.)	140	190,92			
	Haberleri takip etmek	39	191,44			
	Film izlemek ya da müzik dinlemek	104	168,32			
Öğrenci kontrolü	Ödev yapmak ve ders çalışmak	74	196,66	4	4,047	,400

	Oyun oynamak	17	176,21			
	İletişim kurmak (e-posta, sohbet vb.)	140	183,91			
	Haberleri takip etmek	39	161,77			
	Film izlemek ya da müzik dinlemek	104	197,31			
Öğrenme için motivasyon	Ödev yapmak ve ders çalışmak	74	188,83	4	6,089	,193
	Oyun oynamak	17	213,32			
	İletişim kurmak (e-posta, sohbet vb.)	140	196,74			
	Haberleri takip etmek	39	195,50			
	Film izlemek ya da müzik dinlemek	104	166,89			
Çevrimiçi iletişim öz-yeterliği	Ödev yapmak ve ders çalışmak	74	167,89	4	11,811	,019
	Oyun oynamak	17	227,59			
	İletişim kurmak (e-posta, sohbet vb.)	140	205,93			
	Haberleri takip etmek	39	187,59			
	Film izlemek ya da müzik dinlemek	104	170,06			

Tablo 6'ya göre, öğrencilerin internet kullanım amaçlarına göre çevrimiçi iletişim özyeterlilik düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ($p<0.05$). Farklılığın hangi grup ya da gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Mann Whitney U-testi yapılmıştır. Uygulanan bu test sonuçlarına göre, interneti daha çok oyun oynamak için kullanan öğrenciler ile ödev yapmak-ders çalışmak için kullananlar ve film izlemek-müzik dinlemek için kullananlar arasında, interneti daha çok iletişim kurmak için kullananlar ile ödev yapmak-ders çalışmak için kullananlar ve film izlemek-müzik dinlemek için kullananlar arasındaki farkların önemli olduğu görülmüştür ($p<0.05$). Bu bulguya göre interneti daha çok oyun oynamak ve iletişim kurmak için kullanan öğrencilerin, interneti daha çok ödev yapmak-ders çalışmak ve film izlemek-müzik dinlemek amacıyla kullananlara göre çevrimiçi iletişim öz-yeterlilik düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Öğrencilerin baskın e-öğrenme stillerine göre dağılımı Tablo 7'de gösterilmektedir.

Tablo 7. Öğrencilerin Baskın e-Öğrenme Stillerine Göre Dağılımları

e-Öğrenme stili	N	%
Bağımsız öğrenme	112	34,3
Mantıksal öğrenme	57	17,4
Aktif öğrenme	56	17,1
Sezgisel öğrenme	40	12,2
Sosyal öğrenme	28	8,6
Sözel öğrenme	19	5,8
Görsel-işitsel öğrenme	15	4,5
Toplam	327	100,0

Tablo 7'de çalışma grubunda yer alan 374 öğrenciden baskın öğrenme stiline sahip 327 öğrencinin dağılımı gösterilmektedir. 47 öğrencinin belirlenen öğrenme stili puanlarının iki ya da ikiden fazla öğrenme stili için eşit olduğu belirlenmiş ve bu öğrencilere ait veriler bu analizde kullanılmamıştır. Tablo 7'ye göre, öğrencilerin %34.3'ü bağımsız öğrenme stiline, %17.4'ü mantıksal öğrenme stiline, %17.1'i aktif öğrenme stiline, %12.2'si sezgisel öğrenme stiline, %8.6'sı sosyal öğrenme, %5.8'i ise sözel öğrenme ve %4.5'i ise görsel-işitsel öğrenme stiline sahiptir. Gülbahar ve Alper (2014) de çalışmalarında benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Öğrencilerin baskın öğrenme stillerine göre bilgisayar ve internet öz-yeterliliği ($F_{(6-320)}=1.174$, $p=0.320$), öz-yönelimli öğrenme ($F_{(6-320)}=0.630$ $p=0.706$), öğrenci kontrolü ($F_{(6-320)}=1.462$ $p=0.191$), öğrenme için motivasyon ($F_{(6-320)}=1.600$ $p=0.146$) ve çevrimiçi iletişim öz-yeterliliği ($F_{(6-320)}=1.031$ $p=0.405$) açısından ortalamalar arasındaki farklılığın anlamlı olmadığı görülmüştür. Bu bulguya göre, öğrencilerin baskın öğrenme stillerine göre çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluluk düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir. Lau ve Shaikh (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, öğrencilerin baskın öğrenme stillerine göre çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluluk düzeylerinin değişmediği görülmüştür. Varnhagen ve Wright (2008) ise değiştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin özümseyen, ayırıştırıcı ve yerleştiren öğrenme stiline sahip öğrencilere göre çevrimiçi öğrenmeye daha fazla hazır bulunuşluluğa sahip olduğunu belirtmiştir.

6. SONUÇ ve ÖNERİLER

Üniversite öğrencilerinin çevrimiçi ortamda hazır bulunuşluluk düzeylerini farklı değişkenler açısından incelemeyi amaçlayan bu çalışmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Öğrencilerin bilgisayar/internet öz-yeterlik düzeyinin “kararsızım”, öz-yönelimli öğrenme, öğrenci kontrolü, öğrenme için motivasyon ve çevrimiçi iletişim öz-yeterliği düzeylerinin ise “katılıyorum” düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Buna göre öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluluk düzeylerinin ortanın üzerinde olduğu söylenebilir. Erkek öğrencilerin bilgisayar ve internet öz-yeterlik düzeylerinin kadın öğrencilere göre daha yüksek olduğu, üniversite öğrencilerinin cinsiyetlerine göre öz-yönelimli öğrenme, öğrenci kontrolü, öğrenme için motivasyon ve çevrimiçi iletişim öz-yeterliği düzeylerinin ise benzer olduğu belirlenmiştir. Eğitim Fakültesi’nde ve Hukuk Fakültesi’nde öğrenim gören öğrenciler arasında bilgisayar ve internet öz-yeterliği düzeyleri açısından, Eğitim Fakültesi’nde ve Tıp Fakültesi/SHYO’nda öğrenim gören öğrenciler arasında ise öz-yönelimli öğrenme düzeyleri açısından anlamlı farklılığın önemli olduğu görülmüştür. Öğrencilerin öğrenim gördükleri fakültele göre öğrenci kontrolü, öğrenme için motivasyon ve çevrimiçi iletişim öz-yeterliği düzeylerinin benzer olduğu belirlenmiştir. İnternet kullanımı uzmanlık düzeyini acemi olarak algılayan öğrencilerin bilgisayar ve internet öz-yeterliği düzeylerinin orta, ileri ve uzman olarak algılayanlara göre daha düşük olduğu, internet kullanımı uzmanlık düzeyini uzman olarak algılayanların öğrenme için motivasyon düzeylerinin orta olarak algılayanlara göre daha yüksek, internet kullanımı uzmanlık düzeyini acemi olarak algılayanların çevrimiçi iletişimi öz-yeterliği düzeylerinin ise uzman ve ileri olarak algılayanlara göre daha düşük olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin öz-yönelimli öğrenme ve öğrenci kontrolü düzeylerinin, algıladıkları internet kullanım becerileri düzeylerine göre benzer olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin internet kullanım amaçları açısından, interneti daha çok oyun oynamak ve iletişim kurmak için kullanan öğrencilerin, interneti daha çok ödev yapmak-ders çalışmak ve film izlemek-müzik dinlemek amacıyla kullananlara göre çevrimiçi iletişim öz-yeterlik düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin sahip oldukları baskın e-öğrenme stilleri incelendiğinde, en çok bağımsız e-öğrenme stiline, en az ise görsel-işitsel e-öğrenme stiline sahip öğrencilerin olduğu görülmüştür. Öğrencilerin sahip oldukları baskın e-öğrenme stillerine göre çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluluk düzeylerinin benzer olduğu görülmüştür.

KAYNAKÇA

- Akdemir, O. & Koszalka, T. A. (2008). Investigating the relationships among instructional strategies and learning styles in online environments. *Computers and Education*, 50(4), 1451-1461.
- Allen, I. E. & Seaman, J. S. (2014). *Grade Change: Tracking Online Education in the United States*. <http://www.onlinelearningsurvey.com/reports/gradechange.pdf> adresinden 04.05.2014 tarihinde erişilmiştir.
- Ally, M. (2004). Foundations of Educational Theory for Online Learning. In T. Anderson & F. Elloumi, (Eds.), *Theory and Practice of Online Learning* (pp.3-31). Athabasca, AB: Athabasca University.
- Artino, A. R. (2009). Online learning: Are subjective perceptions of instructional context related to academic success? *Internet and Higher Education*, 12, 117-125.
- Bilgiç, H. G., Doğan, D. & Seferoğlu, S. S. (2011). Türkiye’de Yükseköğretimde Çevrimiçi Öğretimin Durumu: İhtiyaçlar, Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Yükseköğretim Dergisi*, 1(2), 80-87.
- 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.
- Bueno, N. (2005). Learning styles in an online environment: Students’ dominant learning styles and learning outcomes in an online health education class. *Unpublished doctoral dissertation*, Pepperdine University, Malibu, ABD.
- Çalışkan, H. (2002). Çevrimiçi (online) eğitimde öğrenci etkileşimi. *Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu*, Eskişehir.
- Çelen, F. K., Çelik, A. & Seferoğlu, S. S. (2011). Yükseköğretimde Çevrimiçi Öğrenme Sistemde Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Journal of European Education*, 1(1), 25-34.
- Dabbagh, N. (2007). The online learner: Characteristics and pedagogical implications. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 7(3), 217–226.
- Davis, T. S. B. (2006). Assessing online readiness: Perceptions of distance learning stakeholders in three Oklahoma community colleges. *Unpublished doctoral dissertation*, Oklahoma State University.
- Dray, B J., Lowenthal, P. R., Miszkiewicz, M. J., Ruiz-Primo, M. A. & Marczynski, K. (2011). Developing an Instrument to Assess Student Readiness for Online Learning: A Validation Study. *Distance Education*, 32(1), 29-47.
- Durdu, L. & Onay Durdu, P. (2013). Çevrimiçi öğrenme ortamları. İçinde, Çağiltay, K. & Göktaş, Y. (Ed.) *Öğretim Teknolojilerinin Temelleri: Teoriler, Araştırmalar, Eğilimler*. (ss. 535-552). Ankara: Pegem Akademi.
- Felder, R. M., & Silverman, L. K. (1988). Learning and teaching styles in engineering education. *Engineering Education*, 78(7), 674-681.
- Galy, E.; Downey, C. & Johnson, J. (2011). The effect of using E-learning tools in online and campus-based classrooms on student performance. *Journal of Information Technology Education*, 10, 209-230.
- Graff, M. (2003). Learning from web-based instructional systems and cognitive style. *British Journal of Educational Technology*, 34(4), 407–418.
- Gülbahar, Y. & Alper, A. (2014). Elektronik Ortamlar için e-Öğrenme Stilleri Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 421-435.
- Gülbahar, Y. (2005). Öğrenme Stilleri ve Teknoloji. *Eğitim ve Bilim*, 30(138), 10-17.
- Ho, L.A., Kuo, T.H. & Lin, B. (2010). Influence of Online Learning Skills in Cyberspace. *Internet Research*, 20(1), 55-71.
- Huang, E. Y., Lin, S. W. & Huang, T. K. (2012). What type of learning style leads to online participation in the mixed-mode e-learning environment? A study of software usage instruction. *Computers & Education*, 58(1), 338-349.

- Huang, H. M. (2002). Toward Constructivism for Adult Learners in Online Learning Environments. *British Journal of Educational Technology*, 33(1), 27-37.
- Hung, M., Chou, C., Chen, C. & Own, Z. (2010). Learner readiness for online learning: Scale development and student perceptions, *Computers & Education*, 55, 1080-1090.
- İlhan, M. & Çetin, B. (2013). Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşluk Ölçeği'nin (ÇÖHBÖ) Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 3(2), 72-101.
- Jonassen, D. H. & Grabowski, B. L. (Eds) (1993). *Handbook of individual differences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Kruger-Ross, M. & Waters, R. D. (2013). Predicting Online Learning Success: Applying the Situational Theory of Publics to the Virtual Classroom. *Computers & Education*, 61, 176-184.
- Kuzu, E. B. & Ceylan, B. (2010). Typographic properties of online learning environments for adults. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 879-883.
- 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.
- Moore, M. G. & Kearsley, I. G. (2012). *Distance education: A systems view of online learning* (3rd ed.). New York: Wadsworth Publishing.
- Orhan, F. (2013). Öğrenme tarzı ve öğretim teknolojileri. İçinde, Çağıltay, K. & Göktaş, Y. (Ed.) *Öğretim Teknolojilerinin Temelleri: Teoriler, Araştırmalar, Eğilimler*. (ss. 214-226). Ankara: Pegem Akademi.
- ÖSYM, (2013). *2013-ÖSYS Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu*. Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi, Ankara.
- Smith, P.J. (2005). Learning Preferences and Readiness for Online Learning. *An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 25(1), 3-12.
- So, T. & Swatman, P. M. C., (2006). e-Learning Readiness of Hong Kong Teachers. <http://www.insyl.unisa.edu.au/publications/working-papers/2006-05.pdf> adresinden 20.04.2013 tarihinde erişilmiştir.
- Varnhagen, C. K. & Wright, D. L. (2008). Learning characteristics of veterinary technology students in a distance-education and an on-campus program. *Journal of Veterinary Medical Education*, 35(3), 449-455.
- Warner, D., Christie, G., & Choy, S. (1998). *Readiness of VET clients for flexible delivery including on-line learning*. Brisbane: Australian National Training Authority.
- Yakın, İ. & Tınmaz, H. (2013). Uzaktan Eğitimde Önemli Bir Boyut: Öğretmen Adaylarının E-Hazırbulunuşlukları. *XIV. Akademik Bilişim Konferansı*, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- YÖK, (2014). *Yükseköğretim Bilgi Sistemi*, Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı, Ankara. <https://istatistik.yok.gov.tr/> adresinden 25.04.2014 tarihinde erişilmiştir.
- Yukselturk, E. & Bulut, S. (2007). Predictors for student success in an onlinecourse. *Educational Technology & Society*, 10(2), 71-83.
- Yurdugül, H. & Alsancak Sırakaya, D. (2013). Çevrimiçi Öğrenme Hazır Bulunuşluk Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 391-406.
- Zheng, R. Z., Flaygare, J. A. & Dahl, L. B. (2009). Style matching or ability building? An empirical study on learners' learning in well-structured and ill-structured asynchronous online learning environments. *Journal of Educational Computing Research*, 41(2), 195-226.