

Uzaktan Öğrenenlerin Eylem Yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi

Hasan UÇAR¹, Aras BOZKURT²,
Aylin ÖZTÜRK³, Alper Tolga KUMTEPE⁴

Geliş Tarihi: 23.04.2019

Kabul Tarihi: 22.10.2019

Araştırma Makalesi

Öz

Açık ve uzaktan öğrenme ortamlarında başarı için gerek şart olarak kabul edilen eylem yeterliği faktörü, öğrenme motivasyonunun önemli bir parçası ve öğrenen başarısının tamamlayıcısı olarak kabul edilmektedir. Bu bakış açısıyla açık ve uzaktan öğrenenlerin eylem yeterliklerinin incelenmesi önem taşımaktadır. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemine kayıtlı öğrencilerin eylem yeterlik düzeylerini incelemektir. Çalışma, nicel araştırma yöntemlerinden tarama modelinde gerçekleştirilmiş kesitsel bir araştırmadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Eylem Yeterliği Ölçeği ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Veriler, çevrimiçi ortamda gönüllülük esasına göre uzaktan öğrenenlerden toplanmıştır. Veri toplama aracına cevap veren 1132 kadın ve 1002 erkek toplam 2115 öğrenen araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Çalışmanın araştırma sorularına yanıt bulmak amacıyla elde edilen veriler çözümlenirken betimsel istatistikler, bağımsız örneklemler için t-testi ve bağımsız örneklemler için tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, Açıköğretim sistemine kayıtlı öğrencilerin eylem yeterlik düzeylerinin ölçeğin ortalama puanlarına göre orta seviyenin üstünde olduğunu göstermektedir. Bu bulguya ek olarak, öğrencilerin eylem yeterlik düzeylerinin; cinsiyete, yaşa ve kayıt türüne göre farklılık gösterdiği ancak öğrencilerin Açıköğretim sistemine giriş yılına göre farklılık göstermediği bulunmuştur. Öğrenme motivasyonunun tamamlayıcısı olarak kabul edilen eylem yeterliği, öğrencilerin motivasyon seviyelerinin, derslerde başarılı olma ve okulu tamamlama eğilimlerinin bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Ayrıca, eylem yeterliği uzaktan eğitimde öğrencilerin başarılı olup olmama durumlarını yordaması açısından da önemlidir.

Anahtar kelimeler: Uzaktan öğretim, açık ve uzaktan öğrenme, eylem, eylem yeterliği, motivasyon

¹ Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi, Bozüyük Meslek Yüksekokulu, e-mail: hasanxucar@gmail.com, ORCID: 0001-0000-0001-9174-4299

² Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi, Uzaktan Öğretim Bölümü, e-mail: arasbozkurt@gmail.com, ORCID: 0000-0002-4520-642X

³ Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi, Uzaktan Öğretim Bölümü, e-mail: aylin_ozturk@anadolu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-3043-194X

⁴ Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi, Uzaktan Öğretim Bölümü, e-mail: atkumtepe@anadolu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-2456-6338

Investigation of Distance Learners' Volitional Competence

Submitted by 23.04.2019

Accepted by 22.10.2019

Research Paper

Abstract

The volitional competence, which is accepted as a requirement for success in open and distance learning environments, is considered to be an essential part of learning motivation and thus, complementary to learner success. From this point of view, it is important to examine the volitional competencies of distance learners. Within this context, the aim of this study is to examine the level of volitional competence of distance learners enrolled in the Open Education System of Anadolu University. This cross-sectional research used a quantitative method approach. In the study, Volitional Competency Scale and personal information form were used as data collection tools. Data were collected from volunteer online learners. A total of 2115 learners (1132 females and 1002 males) were the sample of the study. Descriptive statistics, t-test for independent samples and one-way ANOVA were used to analyze the data obtained. The results of the research show that distance learners have high levels of volitional competency. In addition to this finding, it was found that online learners' level of volitional competency differed by gender, age, and type of enrollment, but it did not differ according to the year of entry into the Open Education System. The volitional competence, which is considered to be complementary to learning motivation, can be considered as an indicator of the learners' motivation levels, their success in the courses and their tendencies to complete the school. It is also important in terms of predicting the success of learners in distance education.

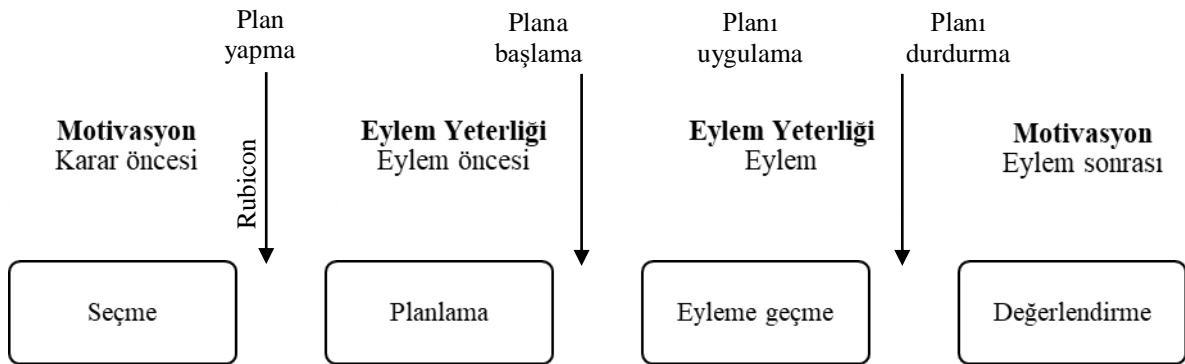
Keywords: Distance education, online and distance learning, volition, volitional competence, motivation

Giriş

Öğrenme ortamlarında öğrencilerin başarıya ulaşması beklenmektedir. Bu doğrultuda öğrencilerin belli hedeflerinin ve amaçlarının olması gerekir. Ancak tek başına hedef ve amaçların olması öğrenciyi başarıya ulaştırmaz. Bu hedeflere ulaşmak için öğrencilerin; gayret göstermeleri, eylemde bulunmaları ve olası engellere rağmen ısrarla çabalarını sürdürmeleri gerekir (Dewitte ve Lens, 1999; Heckhausen, 2007). Bu açıdan başarıya ulaşmanın iki önemli parçası olduğu söylenebilir: birincisi hedef sahibi olmak (motivasyon), ikincisi bu hedefe ulaşmak için gayret etmektir (eylemde bulunmak) (Heckhausen, 2007; Heckhausen ve Heckhausen, 2018; Kim ve Bennekin, 2016). Motivasyona ilişkin ilk çalışmalarda bu kavram, bütünsel olarak ele alınırken daha sonraları özellikle Kuhl'un (1987) çalışmaları ile motivasyon kavramı 'motivasyona sahip olma / motivasyonu gerçekleştirme' ve 'eyleme geçme' şeklinde ikiye ayrılmıştır.

Öğrenme sürecinde başarı için motivasyon faktörünün önemi, pek çok araştırmada desteklenmiştir (Hartnett, George ve Dron, 2011; Li ve Keller, 2018; Milne, Orbell ve Sheeran, 2002). Motivasyonu yüksek olan öğrenciler genellikle başarıya ulaşırken, motivasyonu düşük olanlar hedeflerine ulaşmada zorluklar yaşamakta ya da başarıya ulaşamamaktadır (Deimann, 2010; Keller, 2010). Motivasyon ile birlikte öğrencilerin iradeli olması öğrenme sürecinde eyleme geçmelerine ve başarıya ulaşmalarına yardımcı olur. Örneğin, bir öğrencinin hafta sonu önemli sınavlarının olduğunu ve buna yönelik hafta içinde her akşam sınava yönelik çalışması gerektiğini düşünelim. Ancak öğrencinin hafta içinde yeterince çalışmadığını ve cuma günü sıkı çalışıp sınava gireceğini varsayalım. Bu durumda, öğrencinin yakın arkadaş grubundan cuma günü önemli bir buluşma daveti geldiğinde öğrencinin vereceği karar veya göstereceği tepki (irade) eylem yeterliğiyle ilgili bir durumdur. Öğrencinin davete vereceği yanıt, sınavda başarılı ya da başarısız olmasına neden olabilir. Öğrenme bağlamında öğrencinin bu tür durumlar karşısında irade göstermesi, motivasyonunu

sürdürmesi ve eyleme geçmesi önem kazanır. Bu tür etkinleşen davranışlarda bulunma niyetinin devamlılığını sağlamak için öğrencilerin bu örnek olaydaki gibi dikkatinin dağılmasına neden olabilecek durumlara rağmen başarıya ulaşmak için irade göstermesi ve eylem yeterliğine sahip olması gerekir. Motivasyon, kişinin belli bir hedefe sahip olmasını ve bu hedef doğrultusunda eylemde bulunmasını ifade eder (Haggard, 2008; Keller, 2010). Eylem yeterliği ise hedefe varmak için gayret etmeyi ve eyleme geçmeyi ifade etmektedir (Amlinger-Chatterjee, Baumann, Osborne, Mahmud ve Koole, 2018; Brophy, 2010; Ottingen, Schrage ve Gollwitzer, 2016). Bu açıdan eylem yeterliği, öğrenme motivasyonunun tamamlayıcı ögesi olarak kabul edilmektedir (Bartels, Magun-Jackson ve Kemp, 2009; Kehr, 2004; Milne vd., 2002). Motivasyon ve eylem yeterliği arasında farkı açıklamak için Heckhausen ve Gollwitzer (1987) tarafından Rubicon Eylem Aşamaları Modeli kullanılmıştır. Model, bir hedefe ilişkin istekli olma ve plan yapma sürecinden (motivasyon) eyleme geçmeye kadarki aşamaları incelemektedir (Achtziger ve Gollwitzer, 2018; Heckhausen ve Heckhausen, 2018). Modele göre motivasyon ve eylem yeterliği bir sürecin ayrılmaz iki parçasıdır. Motivasyondan eyleme geçişte ise iki önemli aşama bulunmaktadır. Birinci aşama, motivasyon sağlandıktan sonra eylem için plan yapma aşamasından planı uygulamaya başlamaya kadarki süreçtir. İkinci aşamada ise kişiler kararlı bir şekilde eylemde bulunmaya başlarlar. Eylem aşaması tamamlandıktan sonra tekrar motivasyon evresine dönülür ve kişiler başarı veya başarısızlık durumlarını değerlendirir (Şekil 1).



Şekil 1. Rubicon eylem aşamaları modeli (Heckhausen ve Gollwitzer, 1987)

Eylem yeterliği faktörünün öğrenme ortamlarındaki önemine son yıllarda daha fazla vurgu yapılmaktadır (Deimann, 2010; Huang, Hood ve Yoo, 2014; Nova, Daday ve McDaniel, 2018; Ottingen vd., 2016). Özellikle öğrenme sürecinde akademik erteleme davranışına meyilli öğrencilerin eylem yeterlik düzeylerinin iyileştirilmesi gerektiğine vurgu yapılmaktadır (Grund ve Fries, 2018; Keller, 2010; Ucar ve Bozkurt, 2019). Wolters'a (2003) göre eylem yeterliği yüksek olan öğrenenler daha az erteleme davranışı göstermektedir. Ayrıca öğrenenlerin motivasyonunu açıklamak ve anlamlandırmak için alanda sıklıkla başvurulan modellerden biri olan ARCS (Attention, Relevance, Confidence, Satisfaction [Dikkat, İlgi, Güven, Doyum]) motivasyon tasarım modeline eylem yeterliği faktörü (Volition) sonradan eklenmiş ve model ARCS-V ismini almıştır. Açık ve uzaktan öğrenme ortamlarında öğrencilerin başarı hedeflerine ulaşmak için yeterli düzeyde motivasyona sahip olmaları, hedefleri doğrultusunda gayret etmeleri ve eylemde bulunmaları gerekir. Bu açıdan eylem yeterliği unsurunun öğrenme süresince gerek şartlarından biri olduğu söylenebilir.

Eylem yeterliği faktörü, öğrenci merkezli öğrenme ortamlarında öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin öncellendiği süreçlerde önemli bir faktör olarak görülmekte ve son yıllarda araştırmalara daha fazla konu olmaktadır (Deimann, Weber ve Bastiaens; 2009; Deimann ve Bastians, 2010; Keller, 2008; Keller ve Deimann, 2012; Kim ve Keller, 2008). Bu nedenle açık ve uzaktan öğrenmede öğrencilerin eylem yeterlik düzeylerinin incelenmesi; öğrencilerin motivasyon seviyelerinin anlaşılması, dersleri ve okulu tamamlama eğilimlerinin belirlenmesi ve sonuç olarak öğrenen başarısının belirlenmesi açısından önemlidir.

Çalışmanın Amacı

Açık ve uzaktan öğrenmede başarı için gerek şart olarak kabul edilen eylem yeterliği ögesi, öğrenme motivasyonunun önemli bir bileşeni ve öğrenen başarısının tamamlayıcısıdır. Bu bakımdan açık ve uzaktan öğrenenlerin eylem yeterliklerinin incelenmesi önem

taşımaktadır. Alanyazında yapılan araştırmalara dayanarak, başarı için önemli bir öge olarak kabul edilen eylem yeterliği faktörünün açık ve uzaktan öğrenme ortamlarında incelenmesi ve buna yönelik adımlar atılması önem taşımaktadır. Bu açıdan çalışmanın, uzaktan öğrenme ortamlarında eylem yeterliği konusunun Türkçe alanyazında yeni bir konu olması nedeniyle önemli bir çalışma olduğu ve bu alana bir katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı, uzaktan öğrenenlerin eylem yeterlik düzeylerini incelemek ve bu faktöre ilişkin önerilerde bulunmaktır. Bu kapsamda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Açıköğretim öğrencilerinin eylem yeterlik düzeyleri nedir?
2. Açıköğretim öğrencilerinin eylem yeterlikleri;
 - a. cinsiyete,
 - b. yaşa,
 - c. kayıt türüne,
 - d. açıköğretim sistemine giriş yılına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden tarama modelinde gerçekleştirilmiş kesitsel bir araştırmadır (Creswell, 2012). Kesitsel araştırma deseni araştırma örnekleminde belirli bir zaman diliminde verileri toplayarak araştırma katılımcılarının fikir, düşünce veya tutumlarını belirlemeyi amaçlar. Bu bağlamda araştırma sorularına ilişkin var olan durumu olduğu gibi ortaya koymak ve mevcut durumu belirlemek için kesitsel araştırma deseni benimsenmiştir.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, 2018-2019 Güz dönemi itibariyle Anadolu Üniversitesi Açıköğretim sisteminde kayıtlı 1.120.876 (Anadolu Üniversitesi, 2019) öğrenci oluşturmaktadır. Bu evrene göre araştırmanın örneklem büyüklüğünün; %99 güven düzeyinde, %5 hata payında ve %50 yanıt dağılımı düzeyi dikkate alındığında, 664 katılımcıdan oluşması gerekmektedir (Roasoft, 2019). Araştırmaya ilişkin izin alındıktan sonra veri toplama aracı, 2018-2019 Güz dönemi dönem sonu sınavlarından sonra çevrimiçi ortamda tüm öğrencilere sunulmuş ve 2428 öğrenci gönüllü olarak veri toplama aracına yanıt vermiştir. Veri toplama aracında çoğunlukla aynı cevap seçeneğini işaretleyen 313 öğrenci örneklemden çıkarılmış ve örnekleme oluşturan 2115 öğrencinin yanıtlarından elde edilen veriler araştırmaya dahil edilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak Uçar (2018) tarafından geliştirilen Eylem Yeterliği Ölçeği (EYÖ) kullanılmıştır. İlgili çalışmada, 617 uzaktan öğrenen ile yapılan geçerlik ve güvenirlik analizleri sonucunda 13 maddeden ve 2 boyuttan oluşan ölçek geliştirilmiştir. Ölçeğin iki boyutu; eylem planlama ve eylem kontroldür. Eylem planlama boyutunda örnek olarak “*Dönem sonunda ulaşmak istediğim öğrenme hedeflerimi belirledim*” maddesi yer almaktadır. Eylem kontrol boyutunda ise örnek olarak “*Sınavlara hazırlanırken çalışmayı nerede bitireceğimi biliyordum.*” maddesi yer almaktadır. Ölçek 5’li Likert tipindedir ve her madde; kesinlikle katılmıyorum (1), katılmıyorum (2), kararsızım (3), katılıyorum (4), tamamen katılıyorum (5) şeklinde cevaplanmıştır. Ölçek için iki farklı doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Birinci analiz sonuçları şöyledir: $\chi^2/sd=2,31$, RMSEA=0,067, CFI=0,95, TLI=0,95 ve SRMR=0,054’tür. İkinci doğrulayıcı faktör analizi analiz sonuçları ise şöyledir: $\chi^2/sd=2,01$, RMSEA=0,058, CFI=0,96, TLI=0,96 ve

SRMR=0,052'dir. Bu analiz sonuçları, ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir (Hu ve Bentler, 1999). Bu çalışmada yapılan analiz sonucunda ölçeğin iç tutarlılık değeri (Cronbach Alpha katsayısı) 0,90'dır. Alt faktörlerin iç tutarlılık değerleri incelendiğinde de eylem planlama boyutu 0,80 ve eylem kontrol boyutu ise 0,86 olarak bulunmuştur. Ölçek çevrimiçi ortamda iki hafta boyunca gönüllü öğrenciler tarafından cevaplanmıştır. Bunun yanı sıra öğrencilerin; cinsiyet, yaş, program/bölüm, kayıt türü ve kayıt yılı verileri de toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışmada yer alan araştırma sorularına yanıt bulmak amacıyla elde edilen veriler çözümlenirken betimsel istatistikler, bağımsız örneklem için t-testi ve bağımsız örneklem için tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Verilerin analiz işlemi SPSS 23.0 yazılımı ile yapılmıştır.

Bulgular

Katılımcıların Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın katılımcıları, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim sisteminde 65 farklı programa kayıtlı 2115 öğrenciden oluşmaktadır. Bu öğrencilerin cinsiyet, yaş, üniversiteye giriş yılı ve kayıt türü bilgileri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Katılımcılara İlişkin Kişisel Bilgiler

| | Cinsiyet | | | | Toplam | | |
|-----|----------|-----|-------|-----|--------|-----|-------------|
| | Kadın | | Erkek | | f | % | |
| | f | % | f | % | | | |
| Yaş | 19-30 | 580 | 27,4 | 275 | 13,0 | 855 | 40,4 |
| | 31-40 | 282 | 13,3 | 334 | 15,8 | 616 | 29,1 |
| | 40-72 | 251 | 11,9 | 393 | 18,6 | 644 | 30,5 |

| | | | | | | | |
|-------------------|-------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Giriş Yılı | 1991-2017 | 473 | 22,4 | 488 | 23,1 | 961 | 45,4 |
| | 2018 | 640 | 30,3 | 514 | 24,3 | 1154 | 54,6 |
| Kayıt Türü | ÖSYM | 376 | 17,8 | 272 | 12,9 | 648 | 30,6 |
| | İkinci Üniversite | 574 | 27,1 | 549 | 26,0 | 1123 | 53,1 |
| | Dikey Geçiş | 146 | 6,9 | 158 | 7,5 | 304 | 14,4 |
| | Diğer | 17 | 0,8 | 23 | 1,1 | 40 | 1,9 |
| Toplam | | 1113 | 52,6 | 1002 | 47,4 | 2115 | 100 |

Araştırmaya katılan öğrencilerin 1113'ü (%52,6) kadın, 1002'si (%47,4) ise erkektir. Katılımcıların büyük çoğunluğunu 19-30 yaş grubundaki 855 öğrenci (%40,4) oluşturmaktadır. Ayrıca 31-40 yaş grubunda 616 (%29,1) ve 40 ve üstü yaş grubunda ise 644 (%30,5) öğrenci bulunmaktadır. Öğrencilerin 1154'ü (%54,6) 2018 yılı girişli birinci sınıf (yeni kayıt yaptıran öğrenci) öğrencileri iken, 961 öğrenci (önceki yıllarda kayıt yaptıran öğrenci) (%45,4) 2017 ve önceki yıllarda kayıt olmuştur. Ayrıca katılımcıların çoğunluğunu ikinci üniversite okuyan 1123 öğrenci (%53,1) oluştururken, Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından yapılan yükseköğretime giriş sınavı ile kayıt yaptıran 648 (%30,6), dikey geçiş ile kayıt yaptıran 304 (%14,4) ve diğer (lisans tamamlama, yatay geçiş vb.) kayıt türüne sahip öğrenci sayısı 40'tır (%1,9).

Araştırmada kullanılan EYÖ'nün ölçüm güvenirliğini yansıtan Cronbach Alpha katsayısı değerleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

EYÖ Cronbach Alpha Katsayıları

| Ölçek | Faktör | Madde sayısı | Cronbach Alpha |
|--------------|----------------|---------------------|-----------------------|
| EYÖ | Eylem Planlama | 5 | 0,80 |
| | Eylem Kontrol | 8 | 0,86 |
| | Toplam | 13 | 0,90 |

Yapılan analiz sonucunda ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı değeri 0,90 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin eylem planlama boyutu 0,80 ve eylem kontrol boyutu ise 0,86 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar, ölçeğin daha önce hesaplanan değerleriyle benzerlik gösterdiğini ve ölçümün güvenilir olduğunu göstermektedir.

Çalışmanın birinci araştırma sorusuna yanıt bulmak için uygulanan EYÖ'de öğrencilerin aldığı puanlarla ilgili bilgiler Tablo 3'te verilmektedir. Ölçekte alınabilecek minimum puan 13, maksimum puan ise 65'tir.

Tablo 3

Katılımcıların EYÖ'den Aldığı Puanlara İlişkin Veriler

| Maddeler ve Faktörler | N | Ranj | Min. | Max. | Ortalama |
|----------------------------------|-------------|-----------|-----------|-----------|--------------|
| 1. Faktör: Eylem Planlama | | | | | |
| 1. madde | 2115 | 4 | 1 | 5 | 3,29 |
| 3. madde | 2115 | 4 | 1 | 5 | 3,66 |
| 6. madde | 2115 | 4 | 1 | 5 | 3,89 |
| 8. madde | 2115 | 4 | 1 | 5 | 3,70 |
| 9. madde | 2115 | 4 | 1 | 5 | 3,93 |
| 2. Faktör: Eylem Kontrol | | | | | |
| 2. madde | 2115 | 4 | 1 | 5 | 3,55 |
| 4. madde | 2115 | 4 | 1 | 5 | 3,22 |
| 5. madde | 2115 | 4 | 1 | 5 | 3,25 |
| 7. madde | 2115 | 4 | 1 | 5 | 3,70 |
| 10. madde | 2115 | 4 | 1 | 5 | 3,13 |
| 11. madde | 2115 | 4 | 1 | 5 | 3,48 |
| 12. madde | 2115 | 4 | 1 | 5 | 3,32 |
| 13. madde | 2115 | 4 | 1 | 5 | 3,37 |
| Toplam | 2115 | 46 | 16 | 62 | 45,50 |

Tablo 3'te paylaşıldığı üzere; öğrencilerin EYÖ'den aldığı minimum puan 16, maksimum puanı ise 62'dir. Çalışmaya katılan 2115 katılımcının EYÖ'den aldığı puanların ortalaması 45,5'tir. Bu sonuç, çalışmaya katılan Açıköğretim öğrencilerinin Eylem yeterli düzeylerinin orta seviyenin üstünde olduğu şeklinde yorumlanabilir. Maddeler incelendiğinde 9. maddenin (*Karşılaşabileceğim sorunları aşabileceğime inanıyordum*) 3,93 puan ortalaması ile en yüksek ortalamaya sahip olduğu, 10. maddenin ise (*Derslerimden geri kalmama sebep olabilecek kişisel ya da sosyal olaylardan uzak durdum*) 3,13 puan ortalaması ile en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

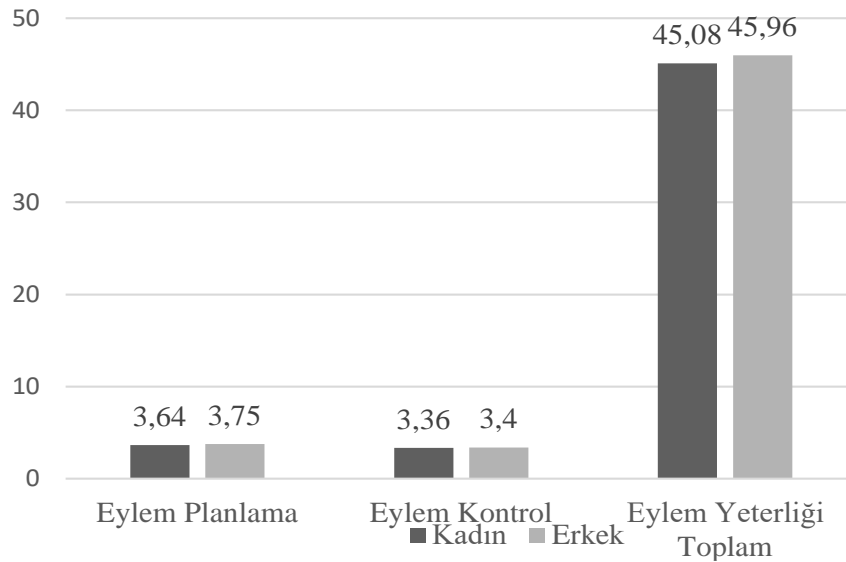
Araştırmaya katılan öğrencilerin EYÖ'den aldıkları puanların cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem için t-testi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

EYÖ Puanlarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

| Cinsiyet | N | \bar{X} | Ss | Sd | t | p |
|----------|------|-----------|------|------|------|------|
| Kadın | 1113 | 3,46 | 0,77 | 2113 | 2,00 | ,046 |
| Erkek | 1002 | 3,53 | 0,77 | | | |

Tablo 4'te görüleceği üzere çalışmaya katılan erkek öğrencilerin EYÖ'den aldıkları ortalama puanların ($\bar{X}=3,53$) kadın öğrencilerin ortalama puanlarından ($\bar{X}=3,46$) anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir ($t(2113)=2,00$, $p<0,05$, $\eta^2=0,001$). İstatistiki olarak anlamlı çıkan bu sonuç için hesaplanan eta kare (η^2) etki büyüklüğü değeri, bu sonucun çok küçük olduğu şeklinde yorumlanabilir. Şekil 2'de EYÖ alt faktörlerine ve toplam puanlarına ilişkin puanlar ayrıca verilmektedir.



Şekil 2. EYÖ alt faktörlerine ve toplam puanlarına ilişkin puanlar

Şekil 2'de görüleceği üzere EYÖ alt faktörleri ve toplam puanlar bağlamında erkek öğrencilerin ortalama puanları kadın öğrencilerin puanlarından daha yüksektir.

Öğrencilerin EYÖ puanların yaşa göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla bağımsız örneklem için tek faktörlü ANOVA testi yapılmıştır. Analiz sonuçları, Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5

Öğrencilerin EYÖ Puanlarının Yaşa Göre ANOVA Sonuçları

| Varyans Kaynağı | KT | Sd | KO | F | p |
|-----------------|----------|------|-------|-------|------|
| Gruplarası | 7,174 | 2 | 3,587 | 6,031 | ,002 |
| Gruplariçi | 1256,227 | 2112 | 0,595 | | |
| Toplam | 1263,401 | 2114 | | | |

Yapılan tek faktörlü ANOVA sonucunda Açıköğretim sistemindeki öğrencilerin yaş grubunun eylem yeterliğine etkisi olduğu görülmüştür ($F(2, 2112) = 6,031; p < ,05$). Yapılan analizde ANAVO sonucu anlamlı çıkmış fakat varyans eşleşliği şartı sağlanamamıştır ($p = ,003$). Bunun için yaş grupları arasındaki farkların hangi yaş grupları arasında olduğunu bulmak amacıyla Tamhane’s T2 izleme testi sonuçları incelenmiştir. Buna göre 31-40 ($\bar{X} = 3,56$) ile 41-72 ($\bar{X} = 3,54$) yaş aralığındaki öğrencilerin eylem yeterliklerin 19-30 ($\bar{X} = 3,43$) yaş aralığındaki öğrencilerden daha olumlu olduğu belirlenmiştir.

Çalışmaya katılan öğrencilerin EYÖ puanların kayıt türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla bağımsız örneklem için tek faktörlü ANOVA testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6

Öğrencilerin EYÖ Puanlarının Kayıt Türüne Göre ANOVA Sonuçları

| Varyans Kaynağı | KT | Sd | KO | F | p |
|-----------------|----------|------|-------|-------|------|
| Gruplarası | 5.448 | 3 | 1,816 | 3,048 | ,028 |
| Gruplariçi | 1257,952 | 2111 | 0,596 | | |
| Toplam | 1263,401 | 2114 | | | |

Analiz sonuçlarında Açıköğretim sistemine kayıt türünün eylem yeterliğine etkisi olduğu görülmüştür ($F(3,2111)=3,048$; $p<,05$). Yapılan analizde ANAVO sonucu anlamlı çıkmış fakat varyans eşleşliği şartı sağlanamamıştır ($p=,01$). Bunun için kayıt türü grupları arasındaki farkların hangi kayıt türü grupları arasında olduğunu bulmak amacıyla Tamhane's T2 izleme testi sonuçları incelenmiştir. Buna göre ÖSYM ($\bar{X}=3.46$), ikinci üniversite ($\bar{X}=3.52$), dikey geçiş ($\bar{X}=3,51$) ile kayıt olan öğrencilerin eylem yeterliklerinin diğer kayıt türü ($\bar{X}=3,20$) ile kayıt olan öğrencilerden daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Ancak diğer kayıt türündeki öğrenci sayısının az olması nedeniyle bu bulgunun zayıf olduğu söylenebilir.

Açıköğretim sitemindeki öğrencilerin eylem yeterlik düzeylerinin sisteme yeni giren ve kayıtlı eski öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Burada amaç, Açıköğretim sistemine yeni kayıt yapmış (2018 yılı girişli) ve eski kayıtlı (2017 ve öncesi girişli) öğrenciler arasında öğrenme süreci içerisinde eylem yeterlik düzeyleri bağlamında bir fark olup olmadığını incelemektir. Bu amaçla, araştırmaya katılan öğrencilerin EYÖ'den aldıkları puanların Açıköğretim sistemine giriş yılına göre farklılık gösterip göstermediği bağımsız örneklem için t-testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuç, Açıköğretim sistemine yeni giren (2018 yılında) öğrenciler ($\bar{X}=3,47$) ile eski öğrenciler (2017 ve öncesinde) ($\bar{X}=3,52$) arasında eylem yeterliği açısından bir farklılık olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Açık ve uzaktan öğrenme ortamlarında öğrencilerin zaman ve mekan bağlamında birbirlerinden ve öğretenden uzakta olması ve kendi öğrenme süreçlerinden yüz yüze öğrenenlere göre daha fazla sorumlu olması nedeniyle eylem yeterliği daha önemli hale gelmektedir. Uzaktan öğrenenler, öğrenme sürecinde motivasyonun yanında eylem yeterliğine

de ihtiyacı duyarlar. Bu açıdan uzaktan öğrenenlerin eylem yeterlik düzeylerinin incelenmesi ve buna ilişkin çalışmalar yapılması önem taşımaktadır. Bu bağlamda bu araştırma, uzaktan öğrencilerinin eylem yeterlik düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır; bunun yanı sıra uzaktan öğrenenlerin eylem yeterlik düzeylerinin cinsiyete, yaşa, uzaktan öğretim programına kayıt türüne ve giriş yılına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği de incelenmiştir.

Araştırma sonuçları, alanyazında öğrenme ortamlarında eylem yeterliği faktörünün önemine dikkat çeken araştırmaları (Deimann ve Bastiaens, 2010; Keller, 2010, 2017; Kim ve Bennekin, 2016; Li ve Keller, 2018) desteklemektedir. Bu araştırma sonuçları, Açıköğretim sistemindeki uzaktan öğrenenlerin eylem yeterlik düzeylerinin ölçeğin ortalama puanlarına göre orta seviyenin üstünde olduğunu göstermiştir. Bu sonuç, uzaktan öğrenenlerin eylem yeterliklerinin ortalama olarak iyi seviyede olduğu ve öğrenme hedeflerine ulaşmak için çaba harcadıkları şeklinde yorumlanabilir. Bu bulgu, Deimann ve Bastiaens (2010) tarafından 7375 uzaktan öğrenen ile gerçekleştirdiği çalışmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir. İlgili çalışmada da uzaktan öğrenenlerin eylem yeterlik düzeylerinin ölçeğin ortalama puanlarına göre yüksek olduğu ve bu durumun uzaktan öğrenenlerin karşılaştıkları sorunları aşmak için eylem yeterliğine sahip oldukları şeklinde açıklanmıştır. Buna ek olarak bu araştırmanın bulguları, Novak (2014) ve Huang vd. (2014) tarafından yapılan çalışmaların bulgularıyla da benzerlik göstermektedir. İlgili araştırmalarda, uzaktan öğrenenlerin öğrenme sürecinde daha etkin rol aldıkları ve uzaktan öğrenme ortamlarında öğrencileri harekete geçirebilecek pek çok faktör olduğu için eylem yeterliklerinin yüksek olabileceği belirtilmiştir.

Araştırma sonuçları, erkek öğrencilerin eylem yeterliklerinin kadın öğrencilere göre anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğunu göstermiştir. Ancak bu sonuç için hesaplanan etki büyüklüğü değerinin çok küçük olduğu da ayrıca dikkate alınmalıdır. Buna ek olarak araştırma sonuçları, uzaktan öğrenenlerin eylem yeterliklerinin yaşa göre farklılaştığını göstermektedir. Sonuçlar, genç öğrencilerin eylem yeterliklerinin yetişkinlere göre daha

düşük olduğunu ve yaş arttıkça eylem yeterliğinin de arttığını göstermektedir. Ayrıca öğrencilerin uzaktan öğretim programına kayıt olma türleri ile eylem yeterlikleri arasında farklılık olduğu ve ikinci üniversite, dikey geçiş ve ÖSYM ile kayıt olanların eylem yeterliklerin diğer kayıt türlerine göre daha olumlu düzeyde olduğu bulunmuştur. Öte yandan öğrencilerin uzaktan öğretim programına giriş yılına göre eylem yeterlikleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuca göre uzaktan öğretim programına yeni giren öğrenciler ile eski öğrenciler arasında eylem yeterliği açısından bir farklılık bulunmamaktadır. Buna göre uzaktan öğretim sisteme giriş yılından öte yaş faktörünün daha etkili olduğu sonucu çıkarılabilir.

Uzaktan öğrenenlerin eylem yeterliklerinin; cinsiyete, yaşa, uzaktan öğretim programına kayıt türüne ve giriş yılına göre elde edilen bulgular, alanyazında bu değişkenlerle yapılan başka bir araştırma bulunmadığından karşılaştırma imkanı bulunamamıştır. Bundan dolayı eylem yeterliğinin bu değişkenlere ilişkin farklılık gösterip göstermediğine ilişkin gelecekte benzer çalışmaların yapılması önerilebilir. Ayrıca, bu araştırma verileri olasılıklı olmayan bir örnekleme yöntemi ile toplanmıştır. Bu durum araştırmanın bir kısıtı olarak düşünülebilir. Gelecekte yapılacak araştırmalarda olasılıklı örnekleme yönteminin kullanılması evrene ilişkin sonuçların kabul edilebilirliğini ve genelleştirilebilirliğini artırabilir. Bu çalışmada ortalama puanlar üzerinden analizler yapılmış ve sonuçlara varılmıştır. Gelecekte düşük eylem yeterliğine sahip öğrenciler ile nitel bir araştırma yapılması ve düşük eylem yeterliğinin nedenlerin araştırması önemli bir çalışma olabilir. Ayrıca, öğrencilerin eylem yeterliklerinin artırılması için ne tür stratejilerin kullanılabileceğinin araştırılması önemli bir çalışma olabilir.

Kaynakça

- Achtziger, A., & Gollwitzer, P. M. (2018). Motivation and volition in the course of action. In J. Heckhausen, & H. Heckhausen (Eds.), *Motivation and Action* (pp. 485-527). (3rd ed.). Switzerland, Cham: Springer Publishing.
- Anadolu Üniversitesi (2019). 2018-2019 Öğretim yılı aralık öğrenci sayıları. <https://www.anadolu.edu.tr/universitemiz/sayilarla-universitemiz/ogrenci-sayilari/2018-2019/araklik-2018>. (Erişim tarihi: 01.02.2019).
- Amlinger-Chatterjee, M. B., Baumann, N., Osborne, D., Mahmud, S. H., & Koole, S. L. (2018). Cross-cultural analysis of volition: Action orientation is associated with less anxious motive enactment and greater well-being in Germany, New Zealand, and Bangladesh. *Frontiers in Psychology, 9*, 1043.
- Bartels, J. M., Magun-Jackson, S., & Kemp, A. D. (2009). Volitional regulation and self-regulated learning: An examination of individual differences in approach-avoidance achievement motivation. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 7*(2), 605-626. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v7i18.1370>.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative approaches to research*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Pearson Education.
- Deimann, M., & Bastiaens, T. (2010). The role of volition in distance education: An exploration of its capacities. *International Review of Research in Open and Distributed Learning, 11*(1), 1-16. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v11i1.778>.
- Deimann, M., Weber, B., & Bastiaens, T. (2009). Development of a test of volitional competence in schools and universities. *Unterrichtswissenschaft, 37*(4), 362-379.
- Dewitte, S., & Lens, W. (1999). Volition: Use with measure. *Learning and Individual Differences, 11*(3), 321-333. [https://doi.org/10.1016/s1041-6080\(99\)80006-5](https://doi.org/10.1016/s1041-6080(99)80006-5).

- Grund, A., & Fries, S. (2018). Understanding procrastination: A motivational approach. *Personality and Individual Differences*, 121, 120-130. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2017.09.035>.
- Haggard, P. (2008). Human volition: Towards a neuroscience of will. *Nature Reviews Neuroscience*, 9(12), 934-946. <https://doi.org/10.1038/nrn2497>.
- Hartnett, M., George, A. S., & Dron, J. (2011). Examining motivation in online distance learning environments: Complex, multifaceted and situation-dependent. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 12(6), 20-38.
- Heckhausen, J. (2007). The motivation-volition divide and its resolution in action-phase models of developmental regulation. *Research in Human Development*, 4(3-4), 163-180.
- Heckhausen, J., & Heckhausen, H. (2018). Motivation and action: Introduction and overview. In J. Heckhausen, & H. Heckhausen (Eds.), *Motivation and Action* (pp. 1-14). (3rd ed.). Switzerland, Cham: Springer.
- Heckhausen, H., & Gollwitzer, P. M. (1987). Thought contents and cognitive functioning in motivational versus volitional states of mind. *Motivation and Emotion*, 11(2), 101-120.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>.
- Huang, W. H. D., Hood, D. W., & Yoo, S. J. (2014). Motivational support in Web 2.0 learning environments: A regression analysis based on the integrative theory of motivation, volition and performance. *Innovations in Education and Teaching International*, 51(6), 631-641.

- Kehr, H. M. (2004). Implicit/explicit motive discrepancies and volitional depletion among managers. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30(3), 315-327.
- Keller, J. M. (2008). An integrative theory of motivation, volition, and performance. *Technology, Instruction, Cognition, and Learning*, 6(2), 79-104.
- Keller, J. M. (2010). *Motivational design for learning and performance: The ARCS model approach* (1st ed.). New York, NY: Springer.
- Keller, J. M. (2017). The MVP Model: Overview and Application. *New Directions for Teaching and Learning*, 2017(152), 13-26. <https://doi.org/10.1002/tl.20265>.
- Keller, J. M. & Deimann, M. (2012). Motivation, volition, and performance. In R. A. Reiser & J. V. Dempsey (Eds.). *Trends and issues in instructional design and technology* (pp. 84-95). (1st ed.). Boston: Pearson.
- Kim, C., & Keller, J. M. (2008). Effects of motivational and volitional email messages(MVEM) with personal messages on undergraduate student's motivation, study habits, and achievement. *British Journal of Educational Technology*, 39(1) 36-51. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2007.00701.x>.
- Kim, C., & Bennekin, K. N. (2016). The effectiveness of volition support (VoS) in promoting students' effort regulation and performance in an online mathematics course. *Instructional Science*, 44(4), 359-377.
- Kuhl, J. (1987). Action control: The maintenance of motivational states. In F. Halisch & J. Kuhl (Eds.), *Motivation, Intention and Volition* (pp. 279- 291). Berlin: Springer Publishing.
- Li, K., & Keller, J. M. (2018). Use of the ARCS model in education: A literature review. *Computers & Education*, 122, 54-62.

- Milne, S., Orbell, S., & Sheeran, P. (2002). Combining motivational and volitional interventions to promote exercise participation: Protection motivation theory and implementation intentions. *British Journal of Health Psychology*, 7, 163–184.
- Novak, E. (2014). Toward a mathematical model of motivation, volition, and performance. *Computers & Education*, 74, 73-80.
- Novak, E., Daday, J., & McDaniel, K. (2018). Using a mathematical model of motivation, volition, and performance to examine students'e-text learning experiences. *Educational Technology Research and Development*, 66(5), 1189-1209.
- Ottingen, G., Schrage, J., & Gollwitzer, P. M. (2016). Volition. In L. Corno & E. M. Anderman (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 104-117). (3rd ed). New York: Routledge.
- Roasoft (2019). Sample size calculator, <http://www.raosoft.com/samplesize.html>. (Erişim tarihi: 09.01.2019)
- Uçar, H. (2018). *Uzaktan eğitimde öğrenenlerin eylem yeterliklerine ilişkin bir ölçek geliştirme çalışması*. (Rapor No: 2016-02.BŞEÜ.13-01). Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi. <http://acikkaynak.bilecik.edu.tr:8080/xmlui/handle/11552/1038> (Erişim tarihi: 05.01.2019)
- Ucar, H., & Bozkurt, A. (2019). Using motivation, volition, and performance model to overcome online procrastination. In T. Erdoğan, & S. Özer. (Eds.), *Current Academic Studies in Social Sciences* (pp. 105-112). Cetinje-Montenegro; IVPE.
- Wolters, C. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 179-187.

Extended Abstract

Learners are expected to succeed in all learning environments. For this purpose, learners are supposed to have certain goals and objectives. The goals and objectives alone do not necessarily lead the student to success. To achieve the goals; learners must strive, act, and persist despite to all possible obstacles. In this respect, it can be said that there are two crucial parts of success: the first is to have a goal (motivation), and the second is to act to achieve that goal (volition). Volitional competence is seen as an essential factor in the learners' self-regulation skills in the context of current student-centered learning environments. Therefore, examining learners' levels of volitional competence in open and distance learning is important for understanding the motivation levels of students, determining the tendencies for completing courses and school, and ultimately predicting the learner's success. In this regard, the purpose of this study is to investigate the level of volitional competence of distance learners enrolled in the Open Education System of Anadolu University. This cross-sectional research used a quantitative method approach. In the study, Volitional Competency Scale and personal information form were used as data collection tools. Data were collected from volunteer online learners. A total of 2115 learners (1132 females and 1002 males) were the sample of the study. Descriptive statistics, t-test for independent samples and one-way between-groups ANOVA were used to analyze the data obtained.

The results of the research show that the learners who are enrolled in the Open Education System have higher levels of volitional competency. This result is similar to the findings of earlier studies in the field (Deimann & Bastiaens, 2010; Huang et al., 2014; Novak, 2014). The volitional competence, which is considered to be complementary to learning motivation, can be considered as an indicator of the learners' motivation levels, their success in the courses and their tendencies to complete the school. It is also important in terms of predicting the success of learners in distance education. In addition to this finding, it is found that online learners' level of volitional competence differs by gender, age, and type of enrollment, but it shows no difference according to the year of entry into the Open Education System. The findings related to gender, age, enrollment type and year of entry could not be compared because there is no other research done with these variables in the literature. Therefore, it is advised to conduct similar studies in the future regarding whether volitional competence differs in relation to these variables. Furthermore, this research data was collected by a non-probability sampling method. This situation can be considered as a limitation of the research. The use of the probability sampling method in future studies may increase the acceptability

and generalizability of the research results. As a last, this study is thought to be an important research since it is a new subject in Turkish literature in distance learning environments and, therefore, it may contribute to this field.