

**T.C.
Fırat Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı**

**UZAKTAN İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNİN ÖĞRENERLERİN AKADEMİK
BAŞARI, YABANCI DİLE YÖNELİK KAYGILARI VE ERİŞİYE ETKİSİ**

Yüksek Lisans Tezi

Hikmet ULUĞ

Danışman: Doç. Dr. Murat TUNCER

Elazığ, 2017


T.C.
Fırat Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Hikmet Uluğ'nun Doç. Dr. Murat TUNCER danışmanlığında hazırlamış olduğu "Uzaktan İngilizce Öğretiminin Öğrenenlerin Akademik Başarı, Yabancı Dile Yönelik Kaygıları ve Erişmeye Etkisi " başlıklı tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun 28/07/2017 tarih ve 2017/27 sayılı kararı ile oluşturulan jüri tarafından 10/08/2017 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda oy birliği/oy çokluğu ile başarılı sayılmıştır.

Jüri Üyeleri:

1. Doç. Dr. Ahmet KARA
2. Doç. Dr. Murat TUNCER
3. Yrd.Doç.Dr. İ. Yaşar KAZU

İmza


.....

.....

.....

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun..... tarih vesayılı kararıyla bu tezin kabulü onaylanmıştır.

Prof. Dr. Ayşegül GÖKHAN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

BEYANNAME

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre Doç.Dr. Murat TUNCER danışmanlığında hazırlamış olduğum “Uzaktan İngilizce Öğretiminin Öğrenenlerin Akademik Başarı, Yabancı Dile Yönelik Kaygıları ve Erişiyeye Etkisi” adlı yüksek lisans tezimin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

Hikmet ULUĞ

10.08.2017

ÖNSÖZ

Öncelikle tez çalışmam boyunca hiçbir desteğini esirgemeyen danışman hocam Doç. Dr. Murat TUNCER'e, yüksek lisans eğitimim boyunca tecrübelerinden ve bilgilerinden yararlandığım değerli bölüm hocalarıma teşekkürlerimi sunarım.

Veri toplama sürecindeki yardımlarından ötürü Bitlis Eren Üniversitesi Çocuk Gelişimi Uzaktan ve Örgün eğitim programları öğrencilerine teşekkür ederim.

Eğitimimin her aşamasında maddi ve manevi desteklerini hep arkamda hissettiğim annem ve babama, bu süreçte özellikle verilerin analizinde destek sağlayan sevgili eşim ve zamanından çaldığım oğluma teşekkürü bir borç bilirim.

Hikmet ULUĞ (Elazığ,2017)

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

Uzaktan İngilizce Öğretiminin Öğrenenlerin Akademik Başarı, Yabancı Dile Yönelik Kaygıları ve Erişiyeye Etkisi

Hikmet Uluğ

T.C.
Fırat Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Elazığ, 2017; Sayfa: XV+86

Gelişen teknoloji, kullanılan özel programlar vasıtasıyla dünyanın dört bir yanındaki kişi ile iletişim kurmaya imkân sağlamıştır. Uzaktan eğitim sisteminde, öğrenenler internet ortamında oluşturulan sanal sınıflar sayesinde alanında uzman kişilerle buluşturulup, eşzamanlı ya da eşzamansız olarak eğitim faaliyetlerini sürdürebilmektedirler.

Bu tez çalışmasında, Bitlis Eren Üniversitesinde ön lisans programında eğitim alan, uzaktan eğitim ve örgün eğitim çocuk gelişimi bölümü öğrencileri arasında İngilizce dersine ait akademik başarı ve kaygı düzeyleri açısından karşılaştırma yapılmıştır.

Araştırma deneysel araştırma desenlerinden Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Modele göre yürütülmüştür. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerden bir kontrol ve bir deney grubu seçilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının seçimi kümeleme analizine göre yapılmıştır. Araştırmanın yürütüldüğü çalışma grubu 154 öğrenciden oluşmaktadır. Ancak kümeleme analizi için istenen bilgileri eksik bırakan 18 öğrenci kapsam dışında tutulmuştur. Geriye kalan 136 öğrenci için kümeleme analizi yapılmıştır.

Araştırma kapsamında 2 farklı ölçme aracı kullanılmıştır. Öncelikle öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarılarını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından

geliştirilen bir başarı testi hazırlanmıştır. Bu test bu dersi daha önce almış öğrencilere uygulanarak madde istatistikleri açısından gözden geçirilmiştir. Bunun yanında Horwitz, Horwitz ve Cope (1986) tarafından geliştirilen yabancı dil ders kaygısı ölçeği (YDDKÖ) kullanılmıştır. Beşli likert tipinde 33 maddeden oluşan bu ölçek, yabancı dil öğrenen öğrencilerin sınıf içinde yaşadıkları kaygı düzeyini ölçmek için geliştirilmiştir.

Araştırmanın sonucunda, deney ve kontrol grubunu oluşturan öğrenci puanlarına ilişkin yapılan çeşitli analizlerde, deney grubunun öntest puan ortalaması kontrol grubundan yüksek olduğu, öntest puanları açısından kontrol grubunun daha heterojen biçimde dağıldığı, sontest puanları açısından bakıldığında ise kontrol grubu puan ortalaması deney grubundan yüksek bulunmuştur. Puanların ortalamadan farklılaşmasının göstergesi olan standart sapmaya göre deney ve kontrol grupları ortalamadan birbirine yakın oranlarda sapma göstermektedir. Deney ve kontrol gruplarının öntest sonuçlarının karşılaştırıldığında deney grubunun öntest puanları lehine anlamlı düzeyde fark bulunmuştur. Deney ve kontrol gruplarının sontest sonuçlarının karşılaştırıldığında ise gruplar arasında anlamlı düzeyde fark bulunamamıştır. Deney ve kontrol gruplarının Erişi sonuçlarının karşılaştırıldığında kontrol grubunun lehine anlamlı düzeyde fark bulunmuştur. Deney ve Kontrol grupları sontest puanları ile yabancı dil ders Kaygısı arasındaki ilişkiye bakıldığında ise yabancı dil ders kaygısı ile deney ve kontrol grupları son test başarı ortalamaları arasında düşük düzeyde ve anlamlı olmayan ilişki belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler: Uzaktan eğitim, örgün eğitim, kaygı, akademik başarı,

ABSTRACT

Master Thesis

The Impact of Distance English Education on Academic Success,Anxieties About Foreign Lnguage Learning and Gain Score of Students

Hikmet Uluğ

**Institute of Educational Sciences
Department of Educational Sciences
Discipline of Curriculum and Instruction
Elazığ, 2017; Sayfa: XV+86**

In our country, education and training activities are carried out by state institutions or private education institutions with the rules determined by law. The education that is continued in the framework of the rules and plans that is determined before at certain places and times in school-qualified institutions is called formal education. However, due to various reasons, people who can not participate in formal education in a certain time period are given the opportunity to participate in distant education activities in the direction of their request and interest.

Distance education is the teaching and training activities that carried out by Videoconferencing, audiovisual and visual teaching materials that are available in various places where the instructor and the learner are in different places and the attendance and attendance obligation is not available, the courses can be viewed online or offline at any time.

Emerging technology has enabled people to communicate with people around the world through special programs. In the distance education system, learners carry out their education activities simultaneously or asynchronously by meeting specialist in their field thanks to the virtual classes created on the internet.

In this thesis study, a comparison was made in terms of academic achievement and anxiety level of the English course among the students of distance learning and formal education child development department who were trained in the associate degree program at Bitlis Eren University.

The research was carried out according to the Pre-Posttest Control Group Model of the experimental research designs. A control group and a test group were selected from the study group students. The choice of experiment and control groups was made according to the clustering analysis. The study group in which the study was conducted consists of 154 students. However, 18 students who are missing the required information for clustering analysis are excluded. Clustering analysis was performed for the remaining 136 students.

Within the scope of the research, 2 different measurement tools were used. Firstly, an achievement test developed by the researcher has been prepared in order to determine the academic achievement of the English course of the students. This test was applied to the students who have taken this course before and the test has been observed in terms of item statistics. Besides, The foreign language anxiety scale developed by Horwitz, Horwitz and Cope (1986) was used. This scale, consisting of 33 items in five-point likert type, was developed to measure the level of anxiety of foreign language learners in the classroom.

As a result of the research, the mean scores of the test group were higher than the control group, the control group was distributed more heterogeneously in terms of pretest scores, and the average score of the control group was higher than the control group when the posttest scores were examined in the various analyzes of student scores that constitute the experimental and control group. According to the standard deviation, which is a measure of the average variation of the scores, the experimental and control groups deviate from each other at an approximate rate. When the pre-test results of the experimental and control groups were compared, a significant difference was found in favor of the pretest scores of the experimental group. When the posttest results of the experimental and control groups were compared, no significant difference was found between the groups. A significant difference was found in favor of the control group when the access results of the experimental and control groups were compared. When the relationship between posttest scores of the experimental and control groups and the foreign language course anxiety is examined, it has been determined a low level and no significant relationship between foreign language lesson anxiety and posttest achievement averages of experimental and control groups.

Key words: Distance education, formal education, anxiety, academic achievement

İÇİNDEKİLER

BEYANNAME	II
ÖZET	IV
ABSTRACT.....	VI
İÇİNDEKİLER	VIII
TABLolar LİSTESİ.....	XII
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	XIII
KISALTMALAR.....	XIV
BİRİNCİ BÖLÜM	1
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem	2
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Sayıtlılar	4
1.5. Sınırlılıklar	5
1.6. Tanımlar	5
İKİNCİ BÖLÜM.....	7
2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ÇALIŞMALAR.....	7
2.1. Eğitimin kapsamı ve işlevi	7
2.2. Eğitim Türleri.....	10
2.2.1. İnfomal Eğitim	10
2.2.2. Formal Eğitim.....	10
2.2.3. Öğrenme	11
2.2.4. Öğretme	11

2.2.5. Eğitim Programı	12
2.3. Uzaktan eğitim ve öğretim	12
2.3.1. Uzaktan Eğitimde Kullanılan Terimler	15
2.4. Uzaktan Eğitimin Amaçları.....	16
2.5. Uzaktan Eğitimde Kullanılan Yöntem ve Teknolojiler	17
Tarihsel Gelişimine Göre Uzaktan Eğitim Teknolojileri (Aktaş, 2007)	19
2.5.1. Basılı Materyal Kullanımı	19
2.5.2. İşitsel ve Görsel Kaynak Kullanımı	19
2.5.3 Uzaktan Eğitimde Video Konferans.....	19
2.5.4. İnternet Tabanlı Uzaktan Eğitim	20
2.6. İnternet Tabanlı Uzaktan Eğitim Modelleri	20
2.6.1 Web Tabanlı Uzaktan Eğitim	20
2.6.2. Sanal Sınıf Eğitimi	22
2.6.3. Mobil İnternete Dayalı Uzaktan Eğitim Modeli.....	23
2.7. Uzaktan Eğitim ve Öğretim Modelleri.....	23
2.7.1. Eş Zamanlı Uzaktan Eğitim ve Öğretim	23
2.7.2. Eş Zamansız Uzaktan Eğitim ve Öğretim	24
2.8. Uzaktan Eğitimin avantajları.....	24
2.9. Uzaktan Eğitimin Dezavantajları	25
2.10. Geleneksel ve Uzaktan Eğitim	27
2.11. Yabancı Dil Öğretimi	28
2.11.1. Öğrenen Özerkliği	28
2.12. Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri.....	29
2.12.1. Temel Yöntemler.....	29
2.12.2. Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Diğer Yöntemler	30
2.13. Uzaktan Eğitim Yoluyla Yabancı Dil Öğretimi.....	32
2.13.1. Yabancı Dil Öğretiminde Kaygı.....	32

2.14. Dünyada Uzaktan Eğitim Yoluyla Yabancı Dil Öğretimi	33
2.15. Dünyada Uzaktan Eğitim Veren Üniversiteler	34
2.15.1. Harvard Üniversitesi.....	35
2.15.2. Berkeley Üniversitesi	35
2.15.3. Massachusetts Amherst Üniversitesi.....	35
2.16. Türkiye’de Uzaktan Eğitim Yoluyla Yabancı Dil Öğretimi	36
2.17. Türkiye’de Uzaktan Eğitim Veren Üniversiteler	38
2.17.1. Ahmet Yesevi Üniversitesi.....	38
2.17.2. Anadolu Üniversitesi	39
2.17.3. Fırat Üniversitesi	39
2.17.4. Ortadoğu Teknik Üniversitesi	40
2.18. Uzaktan Eğitimin Yaygınlaşması ve Amacına Uygun Kullanılması için Alınması Gereken Önlemler	40
2.19. Yabancı Dil Kaygısı ve Akademik Başarı İle İlgili Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar.....	41
2.20. Yabancı Dil Kaygısı ve Akademik başarı ile İlgili Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar.....	47
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	52
3. YÖNTEM.....	52
3.1. Araştırma Modeli	52
3.2. Evren ve Örneklem	53
3.3. Veri Toplama Araçları	54
3.4. Yabancı Dil Kaygı Ölçeği.....	57
3.5. Verilerin Analizi.....	57
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	59
4. BULGULAR	59
BEŞİNCİ BÖLÜM	64

5. SONUÇ	64
5.1. Tartışma.....	64
5.2. Öneriler	66
KAYNAKÇA.....	68
EKLER.....	80
Ek 1. Etik Kurul izin Belgesi	80
Ek 2. Kaygı Ölçeği İzin Maili	81
Ek 3. İngilizce Ders Kaygısı Ölçeği.....	82
Ek 4. Başarı Testi	84
ÖZGEÇMİŞ	87

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Uzaktan öğrenme Teknolojileri	18
Tablo 2. Dünyadaki Bazı Uzaktan Eğitim Uygulamalarının Başlangıç Tarihleri ve İlk Uygulamalar.....	34
Tablo 3. Kümeleme Analizi Sınıflama Sonuçları	53
Tablo 4. Gruplar ve üyeleri	54
Tablo 5. Başarı Testine İlişkin Madde Analizi sonuçları.....	55
Tablo 6. Madde Ayırt Ediciliği ve Yorumu	55
Tablo 7. Madde Güçlüğü ve Yorumu	56
Tablo 8. Kolmogorov Smirnov ve Shapiro Wilk testi sonuçları.....	58
Tablo 9. Deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest puanlarına ilişkin bazı hesaplamalar	59
Tablo 10. Deney ve Kontrol grupları öntest puanlarının karşılaştırılması.....	60
Tablo 11. Deney ve Kontrol grupları sontest puanlarının karşılaştırılması	61
Tablo 12. Deney ve Kontrol grupları erişim puanlarının karşılaştırılması	61
Tablo 13. Yabancı dil ders kaygısı deney ve kontrol grubundaki öğrenci görüşlerine ilişkin bazı istatistikler	62
Tablo 14. Deney ve Kontrol grupları sontest puanları ile yabancı dil ders Kaygısı arasındaki ilişki	63

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Zaman-Mekândan Bağımsız ve Etkileşim Açısından Web Tabanlı Öğrenme..	21
Şekil 2. Sanal Sınıf Ortamı	22



KISALTMALAR

(BDE): Bilgisayar Destekli Eğitim

(LMS): Learning Management System



BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

Teknolojinin öğretim ortamlarında kullanımının yaygınlaşması ile Web Tabanlı Öğretim uygulamalarının işe koşulduğu görülmektedir. Televizyon, uydu, internet bağlantılı senkronize ya da asenkron ses ve video konferans gibi e-öğrenme modelleri ile uzaktan eğitim uygulanabilmektedir.

İşman (2011) Türk Eğitim Sistemi sorunlarını on üç başlık altında toplamıştır. Bunlar; fiziki yapı, araç gereç, kaliteli öğretmen, kaliteli eğitim, standart eğitim, öğrenci sayısı, okula devamlılık, hızlı nüfus artışı, ailelerin eğitime ilgisizliği, ilgi ve yetenekler, öğrenme düzeyi, çağdaş yöntemler ve kalıcılıktır.

Günümüzde, bir uzaktan eğitim modeli olarak Web Tabanlı Öğretim, zaman ve mekân kısıtlaması olmadan, daha fazla insana ulaşarak bilgiye erişimi sağlamaktadır (Pamuk, 2012; Rye, 2007). Aynı zamanda Uzaktan Eğitim ile kaliteli öğretmen, kaliteli ve standart eğitimin çok sayıda öğrenciye sunulması mümkündür (Rye, 2012).

Yapılan çalışmalarda Uzaktan Eğitimin, mekân ve zaman konusunda esnek olması, evrensel katılımcılara ulaşması, örgün eğitimin yetersiz kaldığı durumlarda destek olarak kullanılması, farklı öğrenme biçimlerini desteklemesi ve ekonomik olması gibi avantajları olduğu görülmektedir (Demirli, 2002; Ozan ve Özarslan,2009; Wilson, Parr and Parr, 2012; Doğan ve diğerleri, 2012). Bunun yanı sıra öğrenme sürecinde karşılaşılan öğrenme güçlüklerinin anında çözülememesi, sosyal izolasyon ve internet ve donanıma erişim sorunları Uzaktan Eğitim uygulamalarının dezavantajlarıdır (Allen ve diğerleri, 2002; Bunchanan, Myers ve Hardin, 2005; Wade ve diğerleri 2011).

Uzaktan Eğitim programlarının hazırlanmasında öncelikli olarak teknolojik alt yapı, uzaktan eğitim verecek olan öğretmenlerin yeterliliği ve programa katılacak öğrencilerin özellikleri ve beklentileri göz önünde bulundurulmalıdır. Uzaktan Eğitimin hangi tekniklerle verildiği ve verimliliği, var olan teknik donanım ile yakından ilgilidir.

Sadece yeterli fiziksel alt yapı değil aynı zamanda eğitimcilerin tecrübesi ve akademik becerileri uzaktan eğitimin başarısını etkiler. Sanal sınıflarda ders vermek ile geleneksel sınıflarda, öğrencilerin karşısında ders anlatmak farklıdır. Eğitimcilerin uzaktan ders verebilmeleri için bu konuda yeterli tecrübe ya da beceriye sahip olmaları gerekir.

1.1. Problem

Bilim ve teknolojiye meydana gelen değişimler, eğitim alanında da değişimi zorunlu kılmıştır. Özellikler bireylerin bilgi toplumu olma yönündeki hızlı değişimleri bireyleri eğitim alanında farklı arayışları itmiştir. Çağımızın gereği sürekli olarak değişim içerisinde olan birey ve toplumlar, ihtiyaçları doğrultusunda eğitimden faydalanmak isterken, bu süreçte yaş, zaman, mekân ve maddiyat gibi sınırlılıkları ortadan kaldırmak için arayış içerisine girmişlerdir.

Bu tür sınırlamaları ortadan kaldıran ve bu gereksinimlere cevap verebilen eğitim uygulamalarından birisi de “uzaktan eğitim”dir. Uzaktan Eğitim yaklaşımı ile var olan örgün ve yaygın eğitim sistemi içerisinde bireylere daha fazla ek fırsatlar sunarak günümüz eğitim gereksinimleri giderilebilir ve eğitimin daha geniş kitlelere ulaşması sağlanabilir (Orhan ve Akkoyunlu, 1999: 136).

Günümüzde Uzaktan Eğitim Sistemleri, eğitimde fırsat ve olanak eşitsizliğini giderme noktasında çok yol almış, eğitimde zaman ve mekân gibi sınırlılıkları en aza indirmiştir.

Bireylerin sınıf ortamı dışında olduğu, zaman ve mekân kısıtlamasının olmadığı uzaktan eğitim sisteminde, eğitim kurumlarındaki derslere katılamayan hasta, engelli hatta mahkûm bireylerinde eğitim ihtiyacının karşılanmasında önemli bir çözümdür. Böylelikle geleneksel eğitime iş hayatı, yaşam koşulları, fiziksel engel, aile durumu gibi çeşitli sebeplerden dolayı uygun olmayan öğrencilere eğitim hizmeti verilmiş olur (Özdem, 2007).

Uzaktan eğitim günümüze kadar çeşitli değişim ve yeniliklerden geçerek bugünkü halini almış ve hızla yayılmaya devam etmektedir.

Ülkemizde de çeşitli ortaöğretim ve yükseköğretim kademelerinde Uzaktan Eğitim uygulamalarına rastlamak mümkündür. Özellikle yıllardır süregelen yabancı dil öğretiminde de Uzaktan Eğitim modeli yerini almıştır. Bununla birlikte, yapılan tüm

çalışmalara ve İngilizce öğretimine gösterilen çabalara rağmen yabancı dil derslerinden hedeflenen başarının elde edilemediği görülmüştür.(Aydemir, 2007). Günümüzde eğitim sürecinde bireysel farklılıkların olduğu ve bu bireysel farklılıkların dikkate alınmadan başarıya ulaşılamayacağı bilinmektedir.(Batumlu, 2007). Aynı zaman da bunlara ek olarak bireyin sahip olduğu yetenek, zekâ düzeyi, tutum, kaygı gibi çeşitli değişkenlerin öğrenmede önemli bir role sahiptir.(Senemoğlu, 2004; Yeşilyaprak, 2011). Bu etmenlere bireyin öğrenmesinde olumlu ya da olumsuz yönde değişikliklere sebep olmaktadır. Kaygı düzeyinin yüksek ya da düşük olması da bireyin öğrenimini olumsuz yönde etkileyebilir. Nitekim yapılan çalışmalarda araştırmacılar (Krashen, 1985; Horwitz, 1986; Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986; Horwitz ve Young, 1991; MacIntyre ve Gardner,1994; Ganschow ve Sparks,1996; Von Wörde, 1998, Aydın ve Zengin, 2008), bireyin sahip olduğu kaygı düzeyinin öğrenmede önemli bir role sahip olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu sebeple bireyin sahip olduğu kaygı düzeyi bireyin yabancı dil başarısında büyük bir etken olduğunu ifade etmek mümkündür. (Krashen, 1985; Horwtiz, Horwitz ve Cope,1986 Horwitz ve Young, 1991; MacIntyre ve Gardner, 1994; Cheng, Horwtiz ve Shallert, 1999; Aydın ve Zengin,2008; Batumlu, 2006; Çelebi, 2009). Elbette yabancı dil öğrenmede de öğrenenin sahip olduğu kaygının seviyesi öğrenmeyi olumlu ya da olumsuz olarak etkiler.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma örgün ve uzaktan eğitim İngilizce öğretiminde öğrenenlerin akademik başarı ve yabancı dile yönelik kaygılarının araştırılmasını ve karşılaştırılmasını amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda;

- Örgün ve Uzaktan Eğitim öğrencilerinin yabancı dil kaygılarının düzeylerini ortaya çıkarmak ve kaygı düzeylerini karşılaştırmak,
- Örgün ve Uzaktan Eğitim öğrencilerinin İngilizce dersi akademik başarılarını karşılaştırmayı amaçlamaktadır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Günümüz teknoloji olanaklarının artması ve yaygınlaşması ile Uzaktan Eğitim'e olan talep de gün gittikçe artmaktadır. Yabancı dil öğrenimine olan ihtiyaç ve ilginin artması da birçok bilim adamını (Ellis, 2001; Oxford, 1992) yabancı dil öğreniminde daha kolay ve verimli yöntemler bulmak için çeşitli araştırmalar ve çalışmalar yapmaya yöneltmiştir. Bu nokta da zaman ve mekân serbestliği tanıyan Uzaktan Eğitim sistemi son zamanlarda birçok kişi tarafından tercih edilen bir yol olmuştur.

Literatür taramasında çoğu araştırmacı tarafından ortaya konduğu üzere yabancı dil kaygısı akademik başarı üzerinde olumsuz etkiye sahiptir. Fakat yapılan çalışmalarda uzaktan eğitim ve örgün eğitimin akademik başarıları ve kaygı düzeylerinin araştırıldığı örneklere rastlanmamıştır.

Bu araştırmanın bulguları gelecekte İngilizce öğrenen uzaktan eğitim ve örgün eğitim programlarının akademik başarı ve yabancı dil kaygısı üzerinde çalışacak olan araştırmacılara yol göstermesi beklenmektedir. Sonuç olarak İngilizce öğreniminde uzaktan ve örgün eğitim sisteminde öğrenenlerin akademik başarı seviyelerinin artırılması için yabancı dil kaygısının yabancı dil öğrenimi üzerindeki olumsuz etkilerinden ve Uzaktan eğitim sistemindeki yanlış uygulamalardan kurtulmak mümkün olacaktır.

Araştırma sonucunda elde edilecek bulgular, İngilizce öğreniminde akademik başarının artırılması ve yabancı dil eğitiminin uzaktan ve örgün eğitim programlarında daha etkili hale getirilebilmesi için kurumlarda çalışan öğretmenlere ve uzaktan eğitim sistemini kullanan kurum yönetimlerine ışık tutması beklenmektedir.

1.4. Sayıtlar

Bu çalışmada;

1. Araştırmaya katılan öğrenciler, ankette yer alan ifadeler ve başarı testinde yer alan sorulara samimi ve içtenlikle cevap verdikleri,
2. Kaynaklardan sağlanan bilgilerin gerçeği yansıttıkları varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sınırlılıklarını aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür.

1. Bu araştırma Bitlis ili Bitlis Eren Üniversitesinde ön lisans çocuk gelişimi bölümü uzaktan ve örgün eğitim programı öğrencileri,
2. Bu araştırma 2016-2017 eğitim öğretim yılındaki mevcut durum,
3. Araştırma, ilgili literatür taraması ve öğrencilerin anket ifadelerine ve başarı testine verdikleri cevaplarla ve
4. Genellemeler araştırmanın kapsadığı evren ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Uzaktan Eğitimin günümüzde işe koşulması ile birlikte bazı terimlerin kullanımında artmıştır. Bu terimlerden bazıları aşağıdaki gibidir;

Sanal sınıf: Daha önceden oluşturulmuş içeriğin ağ üzerinden öğrenilmesi için kurulan grup.

E-Öğrenme (e-Learning) : İnternet, bir ağ veya sadece bilgisayar yolu ile gerçekleşen öğrenmelerdir.

Web tabanlı uzaktan eğitim: Web teknolojileri kullanılarak gerçekleştirilen uzaktan eğitim etkinlikleridir.

Yaşam boyu öğrenme: Bireyin, yaşamı boyunca sürekli bir öğrenme etkinliği içerisinde olması durumudur.

Eş zamanlı (senkron) öğrenme: Farklı mekanlardaki bireylerin, aynı anda çift yönlü iletişim teknolojileri yardımıyla sanal ortamda bir araya gelip gerçekleştirdikleri öğrenmedir.

Eş zamansız (asenkron) uzaktan eğitim: Öğrenenlere hem farklı zamanlarda ve hem de farklı ortamlarda sunulan eğitimidir.

Karma/Harmanlanmış (Blended) eğitim: Her türlü teknolojinin kullanılabilirdiği, geleneksel ve uzaktan eğitimin farklı modellerinin bir araya getirilerek düzenlendiği eğitimidir.

Bilgisayar Destekli Eğitim (BDE): Bilgisayar yoluyla gerçekleştirilen eğitim, öğrencilerin belli bir alanda uzmanlaşmasını sağlayarak eğitim çevresini iyileştirmeyi hedefleyen bir programdır.

Öğrenme: İnsanlar yaşamları boyunca karşılaştıkları çeşitli durumlarla etkileşim içinde olurlar. Öğrenme bu etkileşim sonucunda kişide oluşan bilişsel ve davranışsal değişimlerdir. Öğrenme yoluyla insanlar bilgi, beceri, tutum ve değerler kazanırlar.

ÖYS -Öğrenme Yönetim Sistemi (LMS): Learning Management System: Farklı zamanlı veya harmanlanmış eğitimde öğrencilerin ders seçimi ve derse kaydolmasına, içeriklerin sunulmasına, ölçme ve değerlendirme yapılmasına, kullanıcı bilgilerinin izlenip raporlanmasına olanak sağlayan bir yönetim yazılımıdır.

Video Teleconference: İki yönlü görüntünün gerçekleştiği telekonferanstır.

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ÇALIŞMALAR

2.1. Eğitimin kapsamı ve işlevi

Bireysel ve toplumsal ortamda hayatını devam ettirebilmek için yakın ve uzak çevresiyle iletişim durumunda olan birey belirli bilgi, beceri, tutum ve değerler edinmiş; bu edindiklerini çevresindeki diğer insanlarda aktarmak istemiştir. Bunun sayesinde daha ilkel durumda olan toplumlar da bu iletişim ve etkileşim sonucunda yakın ve uzak çevrelerinden birçok şey öğrenmişlerdir. Bu aktarım da eğitim sayesinde meydana gelmiştir. Bu açıdan bakıldığında eğitim, biyo-kültürel ve sosyal bir varlık olan insanın varoluşundan bu yana süregelmiştir ve insanoğlu var olduğu sürece de var olmaya devam edecektir (Gürkan, 2006: 4).

Bu aktarımda toplumlar, varlığını sürdürebilmek için kendi kültürünün özelliklerini yeni kuşaklara eğitimi bir araç olarak görmektedirler. Toplumun, bireyleri eğiterek sahip oldukları kültürün isteklerine ayak uyduracak biçimde yetiştirmesine “kültürleme” denmektedir. Başka bir deyişle kültürleme, toplumun sahip olduğu değerlerin aktarımıdır. Bu süreç ailede içinde, dışarıda, iş yerinde, yakın çevresinde, eğitim hayatında vb. birçok yerde bilinçli ya da bilinçsiz yapılan öğrenmeleri kapsamaktadır (Fidan ve Erden, 1998: 2).

Tüm bu kültür ediniminin amacı, eğitim sayesinde bireylerin kendi davranışlarında değişiklik oluşturmaktır. Demirel (1999: 5), eğitimi “Bireyde kendi yaşantısı ve kasıtlı kültürleme yoluyla istenilen davranış değişikliğini meydana getirme süreci”, Ertürk (1994: 11) ise “Bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istenilen değişme meydana getirme süreci” olarak tanımlamaktadırlar. Eğitimin üç temel özelliğın vurgulandığı göze çarpmaktadır. Bunlar şöyle sıralanabilir (Fidan, 1985: 10; Gürkan, 2006b: 4):

- Eğitimin bir süreç işidir
- Eğitim sonucunda bireyde davranış değişikliğinin meydana gelmesi
- Davranış değişikliğinin bireyin yaşantıları sonucunda oluşması

Gürkan ve diğerleri'ne (1998: 17) göre aslında bireylerin mevcut durumlarındaki değişimlere ayak uydurması ve eğitim öğretim süreci ile kişilerin tüm yönüyle gelişmesi hedeflenmektedir. Böylelikle eğitimin genel maksadı; bireyin içinde bulunduğu topluma ve bu toplumu oluşturan dinamiklere uyum sağlamasını kolaylaştırmak ve bireylerin daha önceden sahip oldukları becerilerini en üst seviyeye kadar ilerlemesini sağlamaktır. Bu açıdan bakıldığında eğitimin amacı; bireylerin ve toplumların sosyo ekonomik ve siyasal değişkenlerine göre değişip bireylerin kendibecerilerini, kişilerle olan ilişkileri anlamında yeteneklerini, ekonomikaçından durumlarını ve ülkelerine karşı vatandaşlık görevlerini eksiksiz yerine getirmeyi sağlamak olarak düşünülebilir (Oğuzkan, 1985: 3).

Süreç içerisinde eğitim; insanın davranışlarını değiştirmek, geliştirme, uyumunu sağlama gibi amaçları gerçekleştirmektedir. Bunların yanında genel anlamda eğitimin şu dört amaç çerçevesinde değişimler meydana getirmesi beklenen sonuçlardandır (Gürkan ve diğerleri, 1998: 18-19):

1. Eğitim, bireyin kendini gerçekleştirmesine yardım etmektedir. Eğitim yoluyla kendini gerçekleştiren birey;
 - Öğrenme ve tartışma isteği duymakta
 - Türkçeyi etkili kullanmakta
 - Sayma ve hesaplamayı öğrenmekte
 - İşittiğini duymakta, baktığını görmekte
 - Sağlık ve hastalık hakkında temel bilgiye sahip olmakta
 - Spor ve boş zaman etkinliklerine katılmakta, entelektüel ilgiler geliştirmekte
 - Güzel şeyleri takdir etmekte
 - Kendi yaşamına yön verebilmektedir.

2. Eğitim, bireyin insan ilişkilerini geliştirmesine yardım etmektedir. Böylece birey;

- İnsanlığa saygı duymakta
- Dostluğa önem vermekte, zengin bir sosyal yaşama sahip olmakta
- Başkaları ile etkin iş birliği geliştirmekte
- Sosyal davranışlarında nazik olmakta
- Aileyi saymakta ve ailede sorumluluklarını yerine getirmektedir.

3. Eğitim, bireyin ekonomik faaliyetlerini iyileştirmektir. Bunu geliştiren birey;

- Çalışmaktan zevk duymakta, iyi bir üretici olmakta
- Meslekleri tanımakta ve mesleğini seçmede isabetli kararlar verebilmekte
- Mesleğinde başarılı olmakta, yaptığı işin toplumsal değerini bilmekte
- Kendi gelir ve harcamalarını düzenlemekte, harcamalarında akıllı davranmakta
- İyi bir tüketici olmaktadır.

4. Eğitim, bireyin vatandaşlık sorumluluğunu geliştirmektedir. Bu sorumluluğu geliştiren birey;

- Sosyal adalet konusunda duyarlı olmakta
- Propagandaya karşı eleştirici düşünme yeteneği geliştirmekte
- Hoşgörülü olmakta, düşünce ayrılıklarına saygılı olmakta
- Ulusal kaynakları kormakta
- Bilimin insan yararına gelişmesi gerektiğini bilmekte
- Dünyadaki gelişmeleri dikkatle izlemekte
- Yasalara saygılı olmakta
- Ekonomik görüşe sahip olmakta
- Vatandaşlık görevlerini bilmekte ve yerine getirmekte

- Demokratik ilkelere bağlı bir birey olmaktadır.

Dört başlıkta toplanan eğitimle ilgili bu amaçlar, eğitim gören her bireyin sahip olması beklenen davranışlardır. Okulöncesinden yükseköğrenimin sonuna kadar bu davranışlar aşama aşama bireylere kazandırılmaktadır.

2.2. Eğitim Türleri

Eğitimi yaşam içinde bireyin farkında olmadan, kendiliğinden oluşan ve okul ve benzer kurumlarda planlı olarak gerçekteştirilen kısmı olarak iki temel türde incelemek mümkündür.

2.2.1. İnfomal Eğitim

Fidan ve Erden'e (1998: 4) göre İnfomal eğitim, yaşam içinde kendiliğinden oluşan bir süreci kapsamaktadır. Birey, yüzyüze geldiği ve yaşadığı toplumun diğer üyeleriyle etkileşime girdiğinde farkında olmadan birçok Şey öğrenmektedir. Bundan dolayı infomal eğitim, bireyin hayatı boyunca aile yaşamında, dışarıda, okul hayatında, iş yerinde ve kitle iletişim araçları vasıtasıyla yaşamın her alanında gerçekteşmektedir. İnfomal eğitimde bireyin öğrenmesi daha çok gözlem ve taklit yoluyla gerçekteşmektedir. İnfomal eğitim sürecinde bireyler, doğru ve istenen davranışların yanı sıra olumsuz davranışlar da kazanabilmektedirler. Bunlara örnek vermek gerekirse; yalan söylemek, sigara içmek, Őiddete başvurmak, küfretmek vb. gibi. Bundan dolayı, planlı eğitim gereksinimini karşılamak amacıyla da okullar kurulmuştur. Okulların amacı da bireylerde infomal eğitim sonucunda oluşabilecek istenmeyen davranışların edinilmesini önleme çabası içinde olmaktadır (Şahin, 2006: 11).

2.2.2. Formal Eğitim

Formal eğitim, okullarda ya da benzer kurumlarda bir plan ya da program çerçevesinde gerçekteştirilen eğitimidir (Demirel ve Kaya, 2001: 8). Formal eğitim bir amaç çerçevesinde yaş ve gelişim durumu da dikkate alınarak kazanımların öğrenciye aktarılması sürecidir. Bu eğitim; daha önce hazırlanan bir program kapsamında, planlı

olarak ve öğretim yoluyla gerçekleştirilmektedir. Eğitim süreci, eğitici tarafından planlanmakta, uygulanmakta ve değerlendirilmektedir. Böylece bireylerin davranışları daha önce tespit edilmiş amaçlar kapsamında değiştirilmektedir (Fidan ve Erden 1998: 3; Gürkan, 2006a: 5).

2.2.3. Öğrenme

Öğrenme yeteneği insanı diğer canlılardan ayıran en önemli özelliktir. İnsan, çevresiyle yaşadığı etkileşim sonucunda kısa bir süre içinde pek çok davranış göstermeye başlamaktadır. Bu davranışların büyük bir kısmı öğrenme ürünü olan davranışlardır. Öğrenme, değişik biçimlerde tanımlanmakla birlikte pek çok eğitimci “yaşantı ürünü ve nispeten kalıcı izli davranış değişikliği” diye tanımlamaktadır (Ertürk, 1994: 78; Gürkan, 2006a: 7; Fidan ve Erden, 1998: 1). Öğrenme sonucunda insanlar; bilgi, beceri, tutum ve değerler kazanmaktadırlar (Gürkan, 2006a: 7-8; Erden, 1998: 1).

2.2.4. Öğretme

Öğrenmeden sonraki süreçte gerçekleşen öğretme, en yaygın ifadeyle öğrenmeyi gerçekleştirme etkinlikleri diye ifade edilebilir. Daha geniş bir tanımla öğretme, “öğrenme sürecinin başitleştirilmesi, öğrenmeye rehberlik yapılması, öğrenene bu süreçte yardımcı olunması süreci” diye ifade edilebilmektedir (Gürkan, 2006a: 8). Öğretme ve öğrenme kavramları genellikle bir arada kullanılmaktadır. Bu açıdan bakıldığında hem öğrenme hem de öğretme arasında birbirine bağımlı bir ilişki olmaktadır. Öğretme sürecinin, çoğunlukla öğrenme ile bitmesi beklenmektedir; fakat öğretme etkinliği yapılmadan da öğrenme olacağı gibi, tüm öğretme etkinliğinde öğrenme olacak diye de bir kaide yoktur (Gürkan, 2006a: 9).

2.2.5. Eğitim Programı

Kişilerin ihtiyaçlarını gidermek için hazırlanan eğitim programlarının, eğitim faaliyetlerinin yürütüldüğü yerlerde uygulanmadan önce özellikle eğitim politikasının kontrolünden geçmesi gerekmektedir. Bu süreçte eğitim ihtiyaçları yeniden tanımlanmakta ve varsa herhangi bir aksaklık bu süreçte giderilmektedir. Bütün bu aşamalardan sonra eğitim programları hazırlanarak uygulamaya konmaktadır. Eğitim programları, bilimsel olarak ne kadar iyi hazırlanırsa hazırlansın uygulanacak topluma ve eğitimine uygun ve uyumlu hale getirildikten sonra uygulanabilmektedir.

Hazırlanan eğitim programları, eğitim faaliyetlerinin gerçekleştiği yerlerde uygulamaya konarak eğitim politikaları hem birey hem de toplum için işlevsel duruma getirilmektedir. Politikanın süzgecinden geçerek açığa çıkan eğitim gereksinimleri; eğitimin genel amaçlarının belirlenmesi, eğitim programının hazırlanması ve bir dersteki öğrenen kazanımlarının tespit edilmesine kadar eğitimle ilgili olarak yapılan tüm planlamalarda ve uygulamalarda etkili olmaktadır (Gültekin, 2008: 82).

2.3. Uzaktan eğitim ve öğretim

Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmelerin eğitim sektörüne sunduğu imkânlardan biri uzaktan eğitimidir (Tuncer ve Bahadır, 2012). Tuncer ve Tanaş (2011) uzaktan eğitimi öğrenenlerin geleneksel sınıflar gibi fiziki bir ortama ihtiyaç duymadan, tek başlarına buldukları yerlerde eğitim sunulması olarak tanımlamaktadır. Karakaş (2000) ise uzaktan eğitimi farklı mekânlardaki öğretmen ve öğrencinin farklı iletişim vasıtalarını kullanarak eğitimin yapıldığı bir model olarak tanımlamaktadır. Uzaktan Eğitim, aynı zamanda, aynı mekânda, yüz yüze eğitim ortamı olan klasik sınıfın yerini alacak bir eğitim yaklaşımıdır (Volery ve Lord, 2000). Çağıltay (2002) ye göre Uzaktan Eğitim, geleneksel eğitim-öğretimdeki, etkinliklerin sınırlılıklar sebebiyleders içi faaliyetlerin devam edilemediği zamanlarda eğitim faaliyetlerini düzenleyenler, uygulanmasından sorumlu olanlar ile öğrenciler arasındaki etkileişimin sağlanması için daha önceden hazırlanmış araç gereçler, öğretim üniteleri ve farklı ortamlar vasıtasıyla belirlenmiş merkezden yürütüldüğü bir öğretimşeklidir. California Distance Learning

Project (CDLP) uzaktan eğitimi şu şekilde tanımlamaktadır:"Uzaktan eğitim programı öğrenciyle eğitsel kaynaklar arasında bağlantı kurarak eğitimi gerçekleştiren bir sistemdir". Ayrıca herkese eğitim imkânı sağlaması ve teknolojik kaynaklardan yararlanıyor olması özellikleriyle uzaktan eğitime olan ilginin arttığını vurgulamaktadır. Moore'ye (2003) göre, uzaktan eğitim "geleneksel olmayan" eğitim şekli olarak tanımlanmaktadır. Uzaktan eğitim, öğrenenin, eğitmenen fiziki açıdan farklı ortamlarda olarak yazışma yoluyla, mekaniksel ya da elektronik araç gereçler vasıtasıyla etkileşim sağlayarak yürütülen öğrenme öğretme faaliyetleri olarak ifade edilebilir. Bu eğitim, okullarda edinilen eğitimden farklılıklar göstermektedir. Uzaktan eğitim, içerisinde öğrencinin de katkı sağladığı, öğrenme materyallerinin öğrencilerin kullanımına açıldığı, sistem içerisinde ayrı sorumlulukları olan öğretim elemanı ve görevli kişilerin bulunduğu ve bunların öğrenci başarısı ve sistemsel olarak yaşadıkları aksaklıklardan sorumlu oldukları, sistematik olarak planlanmış bireysel eğitim öğretim faaliyetleri denebilir (Keegan, 1996). Peters'e (1973) göre uzaktan eğitim, fazla sayıdaki öğrenenin belirli zamanda, hayatlarını sürdürdükleri yerde öğrenmesine olanak sağlayan ve oluşturulmuş kaliteli öğretim araç gereçlerinin yapılması amacıyla, en az teknik ortamların çok boyutlu kullanımı kadar iyi olan iş bölümü ve düzenleme ilkelerinin uygulanması ile oluşturulan bilgi, beceri ve tutumları kapsayan bir yöntemdir (akt. Keegan, 1996).

Uzaktan eğitim aslında, sınıfl ortamlarında ya da aynı öğretim alanı içinde öğrenenlerin, anında ve sürekli olarak, öğrenenlerin sıkı bir gözetim altında tutulmadığı, öğretim faaliyetlerini yürüten kurumun rehberlik ve önderliğinde öğretim fırsatlarından eşit şekilde yararlanmayı hedefleyen, tüm öğretim kademelerinde farklı alanlarda çalışma şekillerini kapsayan bir eğitimdir. Demir'e (2014) göre bu eğitim; bir merkezden öğretim yöntemine dayalı geleneksel eğitimin sınırlayıcılığından farklı olarak yapılmaktadır.

Ekici (2003) uzaktan eğitimin ortaya çıkışını geleneksel eğitim yaklaşımlarının eksikliğine vurgu yaparak aktarmış, eğitimdeki uzaktan eğitim gibi alternatif çözümlerin nedeni olarak sınıf ortamında gerçekleştirilen klasik eğitime benzer şekilde örgün ve geleneksel eğitimin sağladığı imkânların çoğunu karşılayan bir uygulama olma niteliğini taşıması olarak görmüştür. Öğrenenlerin demografik yapısındaki farklılıklar ve günümüz eğitim şartları eğitim kurumlarını uzaktan eğitim gibi geleneksel olmayan

değişikliklere yönlendirmektedir (Ayyıldız, Günlük ve Erbey, 2006). Uzaktan eğitimi yeni bir yaklaşım olarak görmeyen, uzaktan eğitimin temel hedefini geleneksel eğitimin eksikliklerini kapatmak ve öğrencilere daha iyi ve etkili bir öğrenme çevresi sağlamak olarak açıklayan araştırmalara da rastlanmaktadır (İbicioğlu ve Antalyalı, 2005). Düzakın ve Yalçınkaya (2008) ise uzaktan eğitime olan ihtiyacı zaman kavramı ile açıklamakta, katlanarak artan bilgiye ulaşma süresinin uzaktan eğitim ile daha verimli kullanılabileceği vurgulanmaktadır. Raycheva'ya göre (2008) eğitimdeki en büyük sorunlardan biri yaşam boyu öğrenme sorunudur. Teknoloji ve kitle iletişimindeki değişimler kişilerin yeterliği sorununu gündeme getirdiğinden uzaktan eğitimin yaşam boyu öğrenmeyi gerçekleştirme anlamında fırsatlar sunabileceği düşünülmektedir.

Ülkemizdeki ilk uzaktan eğitim çalışmaları 1924 yılında Dewey'in sunduğu "Öğretmen Eğitimi Raporu" ile gündeme gelmiş ve 1950 yılında Türk eğitim sisteminde ilk uzaktan eğitim uygulamaları mektup ile öğretimle başlamıştır (İşman, 2011). Çukadar ve Çelik (2003)'e göre ise uzaktan öğretimin Türk milli eğitimi sistemine girmesi 1960 yılında gerçekleşmiştir. Günümüze gelindiğinde ise uzaktan eğitim örgün eğitim faaliyetleri arasındaki yerini almış, Gazi, İstanbul, Anadolu, Sakarya, Mersin, Trakya, Balıkesir, Afyon Kocatepe, Süleyman Demirel, Trakya, Çukurova gibi pek çok üniversitenin meslek yüksekokullarında uzaktan eğitim programları açılmıştır (Günter, Güneş ve Demir, 2012).

Son yıllarda ülkemizdeki uzaktan eğitim programlarının sayısındaki artışa dikkat çeken (Tuncer ve Bahadır, 2012), bu artışın uzaktan eğitim programlarına yönelik bir memnuniyetten kaynaklanmadığı görüşündedirler. Uzaktan eğitim programların henüz geleneksel eğitim uygulamalarına bütünüyle alternatif olduğu söylenememektedir. Nitekim Gülnar (2008) Ülkemizde son yıllarda çok sayıda uzaktan eğitim programı örneği görülmesine karşın bu programların etkili ve verimli olduğu anlamını taşımadığı görüşündedir. Bozkaya ise (2006), Uzaktan eğitimin teknoloji kısmını ön plana çıkarmış, önemli olanın kullanılan teknolojik altyapının değil öğrenme faaliyetleri sonundaki çıktıları olduğunu, bu yüzden teknolojinin eğitsel, pedagojik, yönetsel yönlerden ele alınması gerektiğini vurgulamıştır. İbicioğlu ve Antalyalı (2005) ise, günümüzde uzaktan eğitimin faaliyetleri ile ilgili tartışmaların azalmaya başladığını, tartışmaların farklı bir boyut kazanarak etkili bir uzaktan eğitimin nasıl olması gerektiğinin üzerinde tartışmaların yoğunlaştığı görüşündedir. Bütün bu görüşler

uzaktan eğitim programlarının etkililiği konusundaki endişelerin devam ettiği noktasında birleşmektedir.

2.3.1. Uzaktan Eğitimde Kullanılan Terimler

Günümüzde artık Sanal üniversite kavramı yaygınlaşmaktadır. Yeni çıkan her teknoloji ile birlikte bu teknolojinin terimleri eğitim alanında kullanılmaya başlanılmaktadır. Her yeni teknoloji Uzaktan Eğitime yön vererek yeni terimlerin ortaya çıkmasını sağlayacaktır. Bu terimlerden bazıları;

Sanal sınıf: Belli bir içeriği bir ağ üzerinden öğrenmek amacıyla oluşan grup.(Özmen,2001)

E-Öğrenme (e-Learning) : İnternet, bir ağ veya sadece bilgisayar yolu ile gerçekleşen öğrenmelerdir.(Altıparmak,2011)

Web tabanlı uzaktan eğitim: Web teknolojileri kullanılarak gerçekleştirilen uzaktan eğitim etkinlikleridir.(Umut,R.Orçun,2011)

Yaşam boyu öğrenme: Bireyin, yaşamı boyunca sürekli bir öğrenme etkinliği içerisinde olması durumudur.(Erdamar,2016)

Eş zamanlı (senkron) öğrenme: Farklı mekanlardaki bireylerin, aynı anda çift yönlü iletişim teknolojileri yardımıyla sanal ortamda bir araya gelip gerçekleştirdikleri öğrenmedir.(Işık,2010)

Eş zamansız (asenkron) uzaktan eğitim: Öğrenenlere hem farklı zamanlarda ve hem de farklı ortamlarda sunulan eğitimidir.

Karma/Harmanlanmış (Blended) eğitim: Her türlü teknolojinin kullanılabilirdiği, geleneksel ve uzaktan eğitimin farklı modellerinin bir araya getirilerek düzenlendiği eğitimidir.

Bilgisayar Destekli Eğitim (BDE): Bilgisayar yoluyla gerçekleştirilen eğitim, öğrencilerin belli bir alanda uzmanlaşmasını sağlayarak eğitim çevresini iyileştirmeyi hedefleyen bir programdır.(Engin,2010)

Öğrenme: İnsanlar yaşamları boyunca karşılaştıkları çeşitli durumlarla etkileşim içinde olurlar. Öğrenme bu etkileşim sonucunda kişide oluşan bilişsel ve davranışsal değişimlerdir. Öğrenme yoluyla insanlar bilgi, beceri, tutum ve değerler kazanırlar.

ÖYS -Öğrenme Yönetim Sistemi (LMS: Learning Management System): Farklı zamanlı veya harmanlanmış eğitimde öğrencilerin ders seçimi ve derse kaydolmasına, içeriklerin sunulmasına, ölçme ve değerlendirme yapılmasına, kullanıcı bilgilerinin izlenip raporlanmasına olanak sağlayan bir yönetim yazılımıdır.

Video Teleconference: İki yönlü görüntünün gerçekleştiği telekonferanstır.

2.4. Uzaktan Eğitimin Amaçları

Örgün eğitim programları nispeten uzun zaman alan ve kişileri diploma almaya hak kazandıran sistemlerdir. Açık Öğretim programları da kişileri diploma almaya yönlendiren eğitim kurumlarıdır. Bu programlar diğer programlar gibi diploma almaya dayalı programlar olsa bile uygulama ve yürütülme kısmında farklılıklar vardır. Açık Öğretim programlarına kaydolma şartları, eğitim öğretim faaliyetlerini kapsayan süreç, yapılan değerlendirme ve alınan geribildirim ile ilgili faaliyetler örgün eğitimden biraz daha farklıdır. Uzaktan eğitim programları içerik olarak diğer programlarla aynı olabilir ancak amaçları ve kapsamı açısından farklılıklar görülmektedir. Uzaktan eğitim genel olarak aşağıda sıralanmış olan faaliyetleri gerçekleştirmeyi amaçlamaktadır (Chander, 1991:16):

1. Örgün eğitim sistemine ilave veya paralel programlar gerçekleştirme,
2. Örgün eğitim sistemine göre daha esnek, açık ve çeşitlilik gösteren programları uygulama,
3. Tüm yaş, cinsiyet, ekonomik sınıf ve uzak bölgelerdeki bireylere ulaşarak eşitlikçi bir toplum oluşturma,
4. Hizmet içi eğitim ve yaşam boyu eğitim için imkân sağlama,
5. Daha geniş kapsamlı eğitim sağlamak için iletişim teknolojilerini kullanma.

6. Sürekli gelişmeyi ortak kültür haline getirip, yenilikçi ortamlar yaratmak,
7. Yetişkinlere yaşam boyu öğrenme kapsamında sertifika programları açmak,

Wegen ve Urdan (2000) Uzaktan eğitim modeline ihtiyaçtan daha çok bir zorunluluk sonucu ortaya çıktığını savunarak sebeplerini şu şekilde açıklamaktadırlar.

- Teknolojik ilerleme mevcut bilgilerin hızla eskimesine neden oluyor.
- Dünyadaki çetin rekabet şirketleri eğitim maliyetlerini kısma itiyor.
- Giderek daha fazla sayıda yetişkin “öğrenci” olmak zorunda kalıyor.
- Öğrenim zaman zaman yapılan bir aktivite olmaktan çıkıp, sürekli yapılan bir eylem haline geliyor.
- Gerekli bilgiye zamanında ve anında ulaşabilmenin önemi artıyor.
- Öğrenci öğrenme hızına göre programı düzenleyebiliyor.
- Bazı kişilik özelliklerine sahip öğrencilerin (utangaç, konuşma gücünü çekenler vb.) verimliliğini artırıyor.
- Öğrenim maliyetlerini önemli ölçüde düşürüyor.

Uzaktan eğitimin hedefleri göz önüne alındığında, kişilerin zaman ve mekan sınırlaması olmadan sahip oldukları eğitim alma hakkının daha yaygın olarak yürütülmesinin önemli olduğu bilinmektedir. Bu sebeple uzaktan eğitim faaliyetleri her açıdan öğrenenlere daha esnek ve çeşitlilik sunan program ve içerikleri ile ilgili düzenlemelerin yapılmasını hedeflemektedir. Bu programlara kayıtlı veya mezun olmuş kişiler incelendiğinde çoğunun bir meslek sahibi olduğu gözlemlenmiştir.

2.5. Uzaktan Eğitimde Kullanılan Yöntem ve Teknolojiler

İnternet ortamında Eğitim-Öğretim faaliyetlerinin düzgün bir şekilde işlemesi etkileşimin verimli ve etkili bir şekilde sağlanmasıyla meydana gelmektedir. Etkileşimin en üst düzeyde olması için öğretim elemanı ve öğrencilerin etkili iletişim sağlayacakları ve bilgi paylaşımı yapabilecekleri teknolojik altyapıya ihtiyaç vardır. İnternet üzerinden hazırlanan bu ortamlara erişim çoğu zaman bilgisayarlar yardımı ile sağlanmaktadır. Günümüzde artık kullanım alanı gittikçe yaygınlaşan akıllı telefonlar,

tablet bilgisayarlar ve taşınabilir cihazlar ile internet erişiminin kolaylaştığı mobil cihazlar mobil dünyada yerini almıştır.

Uzaktan Eğitim programı uygulamalarında uygun teknoloji ve materyal kullanılmalıdır. Kullanacağımız bu teknoloji ve materyalin Uzaktan Eğitim ile uyumluluğuna dikkat etmeliyiz. Dolayısıyla bu programda öğrenene zengin ve doğru materyal sunulması gerekmektedir.

Tablodan da anlaşılacağı üzere Uzaktan Eğitim teknoloji bilgisi gerektiren bir sistemdir. Sisteme bu teknolojileri daha önce kullanmadan ya da sisteme girmeden önce öğrenmeyen kursiyer ve öğrenenler ciddi sıkıntılar yaşamaktadır.

Tablo 1. Uzaktan öğrenme Teknolojileri

Teknoloji	Avantajlar	Sakıncalar
Basılı Materyal	Taşınabilir, ucuz, erişimi kolay, iyi organize edilmiş.	Materyalin gönderimi ve tesliminde gecikme olabilir. Derslere ilgi düşüktür.
Videokaset (Cd Rom ve Dvd ortamına aktarılabilir)	Taşınabilir, hareketli görüntü ve ses içerir. Öğrenenlerin içeriği VCR cihazları yoluyla kolayca gözden geçirmeleri olanaklıdır.	Tek düze ders anlatımı türünde sunum eğilimi vardır. İçerik ilginç olmadığı ya da video ile desteklenmediği takdirde sıkıcı olabilir.
Videokonferans	Görüntü ve ses aktarımı yoluyla öğretim elemanı ve öğrenenler arasında eşzamanlı ve iki yönlü bağlantı kurulur. Gelişmiş teknolojiye sahip sistemlerde yeterli ses ve görüntü kalitesi sağlanır.	Pahalıdır. Özel ortam hazırlanmasını gerektirir. Etkiletişim sağlar ancak desteklenmelidir. Düşük teknoloji sistemlerde görüntü kalitesi zayıf olabilir.
Akışkan Video (Streaming Video veya Sunumlar)	Görüntü veya grafik ve ses aktarımı sağlar. İlgiyle izlenebilir. Materyalin tekrar izlenmesi olanaklıdır. Bant çoğaltma gereksizdir güncelleştirilebilir. Üretimi video kadar zaman almaz.	Tekdüze ders anlatımı türünde sunum eğilimi vardır, içerik ilginç olmadığı ya da video ile desteklenmediği takdirde sıkıcı olabilir. Öğretim elemanının sunum planlamasını gerektirir. Öğrencilerin yeterli kapasitede bilgisayar ve internet bağlantısı olmalıdır.
Web	Bilgisayara çevrimiçi olarak her an ve her yerden erişilebilir. Çeşitli ders yönetim yazılımları ile (sohbet, ilan	Bilgisayara erişim ve temel bazı teknik bilgiler gerektirir.

2.5.1. Basılı Materyal Kullanımı

Gökdağ (1985) basılı materyal yoluyla öğretimini , “öğrenme ve öğretme etkinliklerinin, özel olarak hazırlanmış ve belirli aralıklarla öğrencilere gönderilen basılı gereçlerle yürütülmesi” şeklinde ifade etmektedir.

Diğer bir ifadeyle basılı materyaller, öğrenci ile etkileşimin mümkün olmadığı ya da gerekli görülmediği zamanlarda, metin ile ilgili bireysel çalışmaların ve şekilsel ifadelerle anlatımların yeterli olduğu zamanlarda işe koşulan, ucuz ve kullanımı kolay bir eğitim materyalidir.

2.5.2. İşitsel ve Görsel Kaynak Kullanımı

Uzaktan Eğitimde kullanılan çevrimiçi ve çevrimdışı dersler vasıtasıyla, ders içerikleri işitsel ve görsel olarak verilebilmektedir. İşitsel ve görsel kaynaklar teyp, radyo, video, powerpoint sunusu gibi materyallerden oluşurken, dersi alan kişiler okumak yerine dinleyerek ve izleyerek derslere katılırlar. Maliyet açısından ucuz, erişimi ve kullanımı basit bir uzaktan eğitim yöntemidir. Aynı zamanda televizyon yayınları vasıtasıyla verilen ders bölümleri de belirli zaman aralıklarında öğrencilere sunularak görsel ve işitsel bir kaynak olarak kullanılmaktadır.

2.5.3 Uzaktan Eğitimde Video Konferans

Farklı yerlerde olan ve farklı zamanlarda derslere katılım sağlamak durumunda olan bireylerin teknolojik fırsatlar vasıtasıyla katılım sağlayarak ses, görüntü ve bilgi paylaşımı yapabildikleri ortamlardır. Video konferans yöntemi uzaktan eğitim sisteminde birçok ülkede ve çeşitli iş sektörleri ve alanlarda yaygın olarak kullanılmaktadır.

2.5.4. İnternet Tabanlı Uzaktan Eğitim

Eğitmen ve öğrencilerin, öğretim faaliyetlerini, internet destekli alt yapılar vasıtasıyla, yer ve zamandan bağımsız olarak gerçekleştirdiği etkinlikleri kapsayan faaliyetlerdir.

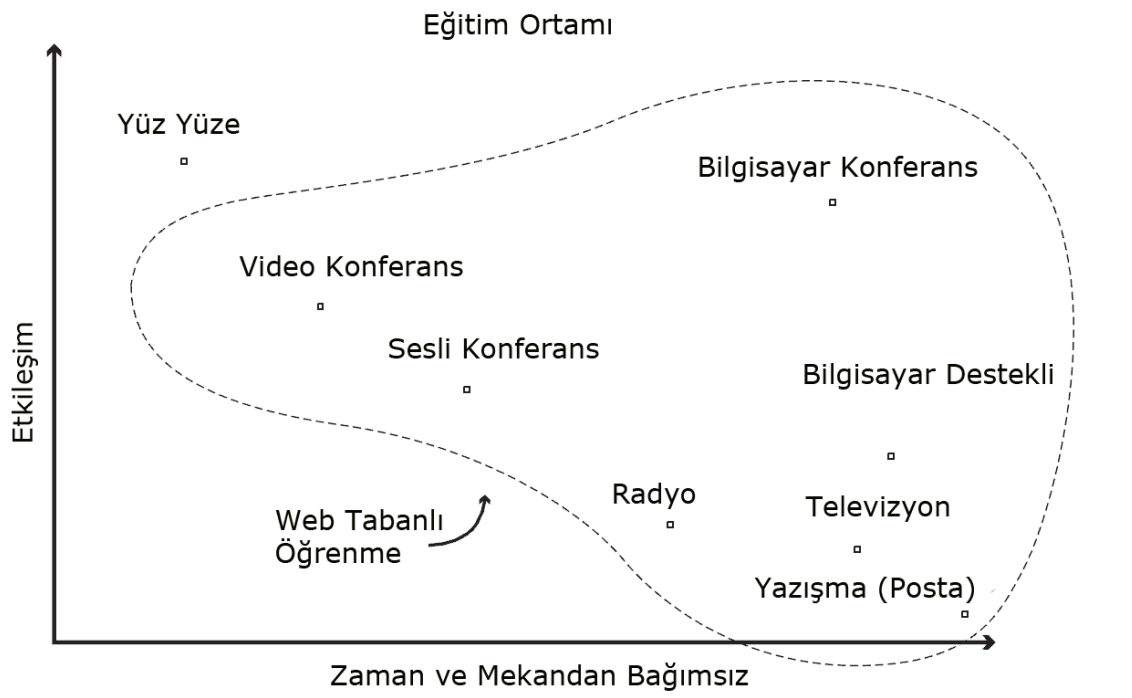
Hoffman (2002) a göre internet destekli öğrenme, ilerleyen teknolojinin kullanımı ile kişilerin sahip oldukları potansiyelleri açığa çıkarmak için kullanılan elverişli bir metottur. İnternet tabanlı öğrenme, kişilere farklı mekân ve zamanda çeşitli öğrenme seçenekleri sunan etkileşimli bir ortamdır.

2.6. İnternet Tabanlı Uzaktan Eğitim Modelleri

2.6.1 Web Tabanlı Uzaktan Eğitim

İnternet destekli eğitimde var olan tekniklerin aynı şekilde işe koşulduğu eğitimdir. İçerik erişim adreslerinin sistemde kayıtlı kişiler tarafından web tarayıcılarına yazarak sisteme dâhil o oldukları eğitimdir.

Html, php, asp gibi çeşitli alt yapılardaki web siteleri vasıtasıyla içerik, sistemdeki öğrenenlere aktarılmaktadır. Eğitmen ve öğrenen veya öğrenenlerin kendi arasındaki etkileşimin daha sağlıklı olması için kişiler arasında elektronik posta grubu, sohbet programları ve tartışma forumları gibi teknolojik fırsatlardan da yararlanılabilir.



Şekil 1. Zaman-Mekândan Bağımsız ve Etkileşim Açısından Web Tabanlı Öğrenme

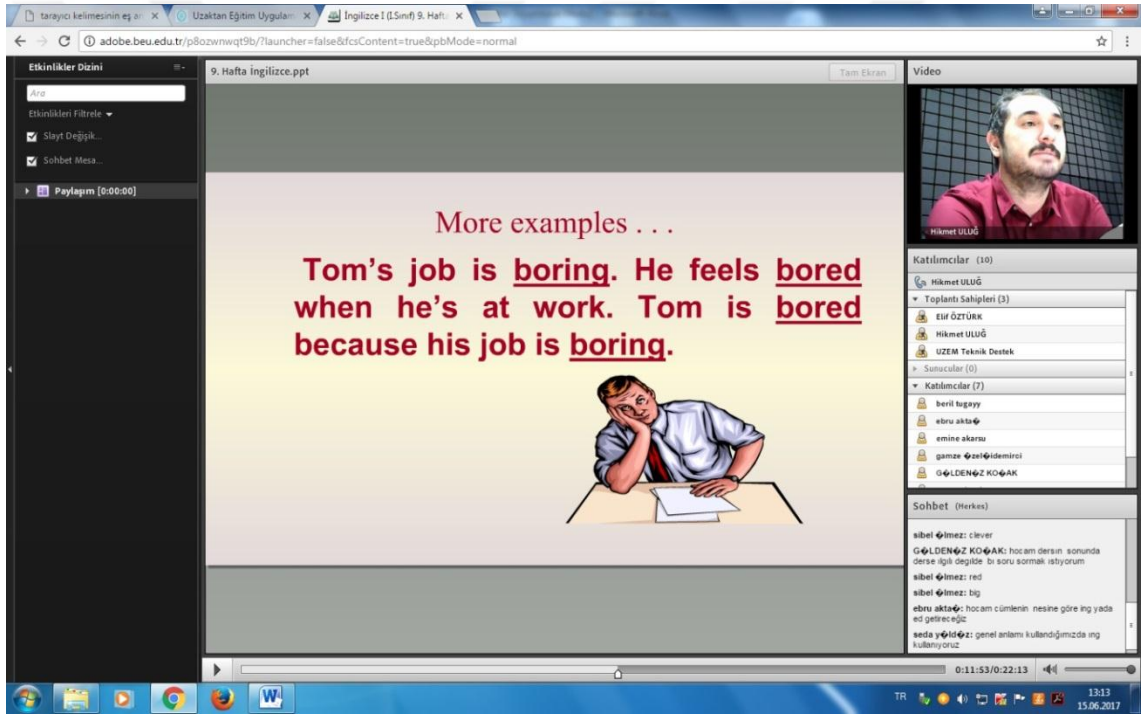
İnternet sistemleri vasıtasıyla verilen uzaktan eğitim faaliyetlerinde öğretim yönetim sistemleri kullanılmaktadır. Bu sistemler sayesinde, sistemde kayıtlı olan öğrencilerin yanı sıra dersi vermekle yükümlü eğitmen ve derslerin ve sistemin sağlıklı şekilde yürütülmesinden sorumlu olan sistem yöneticisi etkileşimlerini internet vasıtasıyla devam ettirmektedir. Aynı zamanda öğretim faaliyetlerinin yürütülmesinde kullanılan canlı görüntü, mesaj, sohbet odaları gibi araçlarla sistem içerisindeki kişilerin iletişimi internet sistemi üzerinden çevrimiçi olarak yürütülmektedir.

Şekil 1’de, sistemde kullanılan iletişim araçları, zaman-mekân farklılığı ve kişilerin etkileşimi gibi bileşenlerle internet destekli öğrenme arasındaki ilişki incelenmiştir. Şekilde de görüleceği üzere internet tabanlı uzaktan eğitim sisteminin tüm bileşenlerinin sağlıklı şekilde kullanılması, etkileşimin yüz yüze verilen eğitimdeki seviyelere kadar çıkabileceği görülmektedir.

2.6.2. Sanal Sınıf Eğitimi

Geleneksel eğitim faaliyetlerinin yürütüldüğü sınıf ortamından farklı olarak faaliyetlerin çevrimiçi sistem üzerinden internet üzerinden yapıldığı ve eğitmen ve öğrenen arasındaki iletişimin sistem üzerinden sağlandığı faaliyetlere sanal sınıf eğitimi denir (Gülbahar,2009)

Başka bir ifadeyle, mevcut teknolojik fırsatlar vasıtasıyla eğitmen-öğrenen-materyal etkileşiminin sağlandığı öğretim faaliyetlerinin yürütüldüğü sanal ortamlardır.



Şekil 2.Sanal Sınıf Ortamı

<http://adobe.beu.edu.tr/p8ozwnwqt9b/?launcher=false&fcsContent=true&pbMode=normal>

Şekil 2’de bir devlet üniversitesinde kullanılan ücretli bir sanal sınıf yazılımı vasıtasıyla yürütülen örnek bir ders görülmektedir. Çevrimiçi olan derslerde programda belirtilen ders gün ve saatlerinde hazır olan öğrenci ve öğretim elemanı, sanal sisteme giriş için kendi kullanıcı adı ve şifrelerini girerek sisteme giriş yaparlar. Şekil 2’de görüldüğü üzere öğretim elemanı derslerin sanal sınıflarda yürütülmesi esnasında kendi

ekran görüntüsünü sistemdeki tüm öğrencilere açabilir, ders esnasında da etkileşimi artırmak için çeşitli görsel ders materyallerinden yararlanabilir. Ders sırasında ders sorumlusunun izni ile katılımcılar el kaldır butonu ile söz hakkı alıp derse katılım sağlayabilir. Sanal sınıftaki tüm katılımcıların ortak olarak kullandığı yazışma duvarına ders ile ilgili soru, cevap, hatırlatma ve bilgi paylaşımı gibi yazışmalar yapılabilir. Öğretim elemanın izni ile öğrenci ya da öğretim elemanı diğer katılımcılara açık olmayan özel sohbet başlatabilir.

2.6.3. Mobil İnternete Dayalı Uzaktan Eğitim Modeli

Öğrenenlerin ders içeriklerine mobil telefon, masaüstü bilgisayar, İpad, dizüstü bilgisayar gibi teknolojik araçlarla ulaşabildiği, dersleri dinleyip değerlendirebildiği ve bu derslerle ilgili sınavları yapabildiği aynı zamanda yaptığı işlemleri veri tabanına kaydedebildiği modeldir. (Wang, Liu, Horng ve Chen,2003)

2.7. Uzaktan Eğitim ve Öğretim Modelleri

2.7.1. Eş Zamanlı Uzaktan Eğitim ve Öğretim

Bu model aslında uzaktan eğitimin içeriğini yansıtmaktadır. Eşzamanlı eğitim-öğretimde, bir ders oturumu birçok yere eş zamanlı ulaşmaktadır. Bu modelde bilgi, iletilecek kişiye hemen ulaşmaktadır. Etkileşimli bir eğitim için, öğretene ile öğrenen arasında çift yönlü bir iletişim bulunmaktadır. İletilmek istenenlerin karşılıklı hemen iletildiği bu eğitim modelinde, öğretim sadece elektronik cihazların (bilgisayar, internet, video konferans cihazları) kullanmayla meydana gelmektedir. İletilmek istenen iki bağlantı, kablosuz olabileceği gibi, bakır ya da fiber-optik kablo ile de olmaktadır (Özmen ve Ediz, 2002).

Eşzamanlı uzaktan eğitim aslında geleneksel eğitimin sanal sınıfa taşınmış şekli dense yanlış olmaz. Burada öğretene ve öğrenenler ile bilgi aynı mekânda (sanal sınıf) buluşmaktadır. Donanım olarak eğer kullanılan teknoloji iyi düzeyde ise oluşturulan bu

mekânlar, geleneksel sınıfları aratmayacak bir özellikte olacaktır. Oluşturulan bu mekânlarda etkileşim iyiye başarı da o düzeyde verimlidir.

Bu eğitimin etkili bir biçimde devam edebilmesi için çevrimiçi bağlantının hızlı olması gerekmektedir, bilgisayar, web kamerası, hoparlör ve gerekli yazılımların bulunmasına gerekmektedir. Bu süreçte bağlantıdan kaynaklanan sıkıntılar karşılıklı iletişimi sekteye uğratacaktır.

2.7.2. Eş Zamansız Uzaktan Eğitim ve Öğretim

Eş zamanlıdan farklı olarak bu yöntemde eğitim materyalleri hazır ve kullanılabilir şekilde olup depolanmış halde bulunmaktadır. Bu depolama (Özmen ve Ediz, 2002),

- Kullanılacak ders içeriklerinin bilgisayar ortamına aktarılmasıyla
- Aktarılacak olan bir ders, kamera, mikrofon gibi elektronik cihazlarla bilgisayar ortamına depolanmasıyla gerçekleşmektedir.

Uzaktan eğitimin bu çerçeveden bakıldığında eğitim almak isteyen birey özgür bir ortam ve kendini istediği zaman programlayabilme imkânı sunmaktadır. Eğitim almak isteyen birey özgürce ders içeriğine erişebilmektedir. Öğrenci aynı zamanda dersle alakalı sorularını email vb. şekillerde eğitmenine ulaştırmakta ve bu şekilde çevrimiçi görüşme meydana gelmektedir.

2.8. Uzaktan Eğitimin avantajları

Uzaktan Eğitim uzun yıllardır sunulmasına rağmen gerçek anlamı ile hazırlanıp sunulması ve amacına hizmet etmesi günümüzde daha mümkün hale gelmiştir. Özellikle internet teknolojilerinin işe koşulması ile bilgiye ulaşma ve paylaşmanın daha kolay hale gelmesi Uzaktan Eğitime yönelmenin temel nedeni olmuştur.

Uzaktan Eğitim programlarında derslere devam zorunluluğu olmaması ve esnek ders saatlerine sahip olması sebebiyle öğrenenler aynı zamanda bir işte çalışma fırsatı

bulmaktadırlar. Aynı zamanda yaşça büyük olanların ya da evli ve çocuklu kişilerinde öğrenim görmelerine fırsat vermektedir. Uzaktan Eğitimin hem eğitim veren kurum hemde bu hizmetten faydalanmak isteyenler açısından yararlarını şu şekilde sıralayabiliriz: (Weggen ve Urdan, 2000; Kaya, 2002);

- Maliyette tasarruf sağlaması,
- Zaman ve mekân açısından tasarruf sağlaması,
- Sınıf ortamında ulaşılan kişiden daha çok kişiyle etkileşim sağlayabilmesi,
- Fiziksel açıdan engel sahibi bireylerinde eğitim alabilmesi,
- Kesintisiz ve sınırsız eğitim sağlayabilmesi,
- Bağımsız ve bireysel öğrenmeyi sağlaması,
- Çağımızın gereği olan olan bilgiye anında ulaşabilme imkanının olması,
- Öğrenim sırasında bir işte çalışmak sorun olmaması,
- Elektronik öğretim öğrencilerin katılımını artırması,
- Kişiyeye özel öğrenim, öğrenimin performansını yükseltmesi,
- Öğrenci yolculukları ve masraflarının azalması,
- Öğretim materyalinin dağıtımının hızlandırması,

Üniversite bünyesinde e-öğrenme yoluyla verilecek olan sertifika programları (Bilgisayar Teknolojileri ve Programlama vb. programlar) açmaya olanak sağlamasıdır.

2.9. Uzaktan Eğitimin Dezavantajları

Uzaktan eğitimin avantajlarının yanı sıra bazı dezavantajları da vardır. Uzaktan Eğitimde karşılaşılan sorunların anında çözümlenememesi, çevrimiçi yapılan ders ve sınavlar esnasında sistem kaynaklı veya elektrik kesintileri nedeniyle karşılaşılan problemler, bilgisayar okuryazarlığının yeterli düzeyde olmaması, kişiler arası iletişimin azalması, başlıca dezavantajlarıolarak görülmektedir. Yapılan araştırmalara göre (Nagar, 2010) Uzaktan Eğitim' in dezavantajları;

- Yüz yüze eğitimden daha fazla iş yükü getirmesi,
- Aşırı bağımsız öğrenciler için iyi bir yol olmayıp genellikle öz motivasyon gerektirmesi,

- Zamanı etkili kullanabilme yeteneğinin önemi olması,
- Teknoloji kullanımının yüksek seviyede olması sebebiyle, teknoloji bilgisi gerektirmesi,
- Çevrimdışı derslerde anında bilgi ve geri dönüt alınamaması,
- Çok genç yaşlardaki öğrencilere uygun olmaması,
- Senkronize yapılan derslerde, eğitmenin ve öğrencinin farklı ülkelerde olması sebebiyle oluşan saat farklılığı,
- Uzun süreli bilgisayar kullanımından dolayı meydana gelen sağlık sorunları,
- Normal öğretimden farklı olan öğretim teknikleri ile ilgili eğitmenin bilgi eksikliğinden kaynaklanan sorunlar,
- Öğrenme sürecinde karşılaşılan güçlükler anında müdahale edilememesi,
- Rehberlik ya da geri bildirim gibi alanlarda sorunlar yaşanması,
- İş hayatında olan öğrenenlerin iş yaşamı dışındaki zamanlarını uzaktan eğitim derslerine ayırmalarıyla boş zaman ve dinlenme etkiliklerine zaman ayıramamaktadırlar.

Tüm bu avantaj ve dezavantajların ışığında Uzaktan Eğitimin Bilişsel kazanımlarda etkili olduğunu fakat duyuşsal ve devinimsel davranışların kazandırılmasında çok etkili olmadığı görülmektedir. Eğitim ve öğretimin bu üç alanı birlikte ele alıp her alanda gelişim sağladığını düşünürsek, bu noktada bazı eksiklikleri olduğu, devinimsel ve duygusal alanlara katkı sağlaması için Uzaktan Eğitimin geliştirilmesi gerektiği görülmektedir. Ayrıca Eğitim açısından üç önemli eksiği vardır.

Birincisi; Öğrenenin eğitici ile sınıf içerisinde olan etkileşimi kurma imkânı yoktur. İkinci olarak, görmüş olduğu ders veya derslerin yayımlanma saatini kaçırın kişinin bu dersi daha sonra telafi etme ihtimali çok azdır. Üçüncü önemli eksiklik ise uygulamalı derslerin (laboratuvar ya da atölye çalışmaları) uzaktan eğitim vasıtasıyla işlenmesinin imkânsız olmasıdır.

2.10. Geleneksel ve Uzaktan Eğitim

Çağın gerekleri ve teknolojik gelişmelere bağlı olarak geleneksel eğitim yönteminden uzaktan eğitime geçişler başlamıştır. Bu açıdan bakıldığında, geleneksel eğitim-öğretim uygulamalarının eksiklikleri, olumsuz yanları ve yetersizlikleri uzaktan eğitim-öğretimi gerekli kılmıştır. Bu durumu zorunlu kılan bazı etkenlere bakıldığında; nüfus artışı, öğrenci sayısındaki artışa rağmen okul sayılarının yeterli oranda artmaması, eğitim talebine yeterince cevap verememesi, değişen yaşam koşullarının bireyi teknolojiyi kullanmaya teşvik etmesi, bireylerin farklı eğitim gereksinimleri hissetmeleri, çeşitli nedenlerle var olan eğitim sisteminin dışında kalan öğrenenlere eğitim fırsatının sağlanmasının gerekli olması, gelişmekte olan teknolojik araçlardan faydalanma gerekliliği şeklinde sayılabilir.

Şimşek'e (2002) göre, çevrimiçi sistemlerde sunum, tartışma, gösterim, soru-cevap, beyin fırtınası, durum çalışması, bilgi avcılığı, işbirlikli öğrenme, problem merkezli öğrenme gibi çok sayıda öğretim yöntemi hayata geçirilebilmektedir. Bu öğretimi isteyen ve öğrenenlerin okuma, yazma, gözleme, dinleme, yapma türü deneyimler kazanması bu sayede daha kolay olacaktır. Uzaktan eğitim-öğretimi iyi anlamak için, bu eğitimin geleneksel yüz yüze eğitiminden hangi yönlerden farklı olduğunun belirlenmesi ve ona göre bir yol izlenmesi gerekmektedir. Verduin ve Clark'a (1994) göre uzaktan eğitim, bazı yönlerden geleneksel eğitimden farklılaştığı görülmektedir:

- Eğitim süresince öğrenci ve öğretmenin birbirlerinden ara sıra/sürekli olarak ayrılır.
- Eğitim süresince kullanılan öğrenme materyallerinin planlanması, hazırlanması, öğrenci destek hizmetlerinin sağlanması ve organizasyonu gibi yönlerde farklılıklar bulunmaktadır.
- Öğretmen ile öğrenciyi buluşturması ve dersin içeriğini anlatmada, günümüz kitle iletişim araçlarından ve ortamlarından yararlanmada farklılıklar vardır.
- Eğitimde kitle iletişim teknolojilerinden yararlanmada bu iki eğitim yönteminde farklılıklar göze çarpmaktadır.

Elmas vd. (2007)'na göre aslında uzaktan eğitim-öğretim, öğrenenlerin

geleneksel sınıflarda süre kaybı yaşamadan, kendi hayat ve yaşantılarına uygun zamanlarda çalışmalarına fırsat sağlayan bir modeldir.

2.11. Yabancı Dil Öğretimi

2.11.1. Öğrenen Özerkliği

Uzaktan eğitim terimi, ilk defa Wisconsin Üniversitesi'nin 1892 Yılı Kataloğunda geçmiştir. Uzaktan eğitim terimi, 1960'lardan itibaren kullanılmaya başlanmış ve yaygınlaşmıştır. Bu kavrama aslında “geleneksel olmayan eğitim”, “geleneksel olmayan öğrenim”, “bağımsız çalışma”, “okul dışında eğitim”, okul dışında öğrenim” gibi adlandırmaların karşılığı da denebilir (Kaya, 1996).

Holec (1981:3) öğrenen özerkliğini öğrenenin kendi öğrenme sorumluluğunu alma becerisi şeklinde tanımlamaktadır. Öğrenen özerkliği öğrenenlerin kendi öğrenme süreçlerinde karar verme becerisine sahip olmalarıdır. Bu özerkliği geliştirilmesinde öğrencilerin kendi öğrenmelerine karar verme becerilerinin desteklenmesi ve geliştirilmesi önemlidir. Adıyaman'a (2002) göre öğrenciler yabancı dil öğrenirken karar verme sürecine etkin biçimde katıldıklarında özerklik özellikleri gelişmektedir.

Yabancı dil öğretiminde şüphesiz üzerinde önemli durulması gereken bir diğer boyut öğretmen nitelikleridir. Öğretmenler öğrencilerini karar alma süreçlerine katılma imkânı vermelidirler. Bu etkin katılım fırsatı ise yapılandırmacı sınıflarda gerçekleştirilebilecek bir konudur. Gömleksiz ve Bozpolat (2012: 98) yabancı dil eğitiminde bireylerin kendi öğrenme süreçlerinin farkında olma ve kendilerini yönlendirme gibi becerileri ne kadaredine bildikleri araştırma konusu olarak belirlenmiştir

2.12. Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri

2.12.1. Temel Yöntemler

Yabancı dil öğretiminde farklı yöntemler kullanılmaktadır. Bu yöntemler temel ve diğer yöntemler olarak ikiye ayrılmaktadır. Bu yöntemlerden “Dilbilgisi Çeviri Yöntemi” konuşmayı değil daha çok yazılı iletişimle öğretimi esas almıştır. Dilbilgisi Çeviri Yöntemi 19. yüzyılın başlarında ortaya çıkmış, tercüme ve dilbilgisi kurallarını öğretmeyi amaçlamıştır. Demirel (2003) bu yöntemi ezbere öğretimi ve tümdengelimle dayanan dilbilgisi kurallarını esas alması yönüyle öne çıkarmaktadır.

1950’li yıllarda ortaya çıkan diğer bir yöntem de “Düzvarım Yöntemi”dir. Bu yöntem dilbilgisi-çeviri yöntemine tepki olarak ortaya çıkan bir yöntemdir. Bu yönteme göre dil öğretimine bakıldığında, ilk aşamada işitme meydana gelmeli daha sonra ise dille pekiştirilmeli ve elle okunup yazılmalıdır. Kullanım alanı olarak bu yöntem Batı Afrika’da çok kullanılmaktadır. Demirel (2003) bu yöntemin dünya üzerinde daha fazla yaygınlaşmamasını uygulamadaki zorluklarına bağlamaktadır. Ona göre bu yöntemde dil ile kavramlar arasında bağımsız bir ilişkinin kurulması zorunluluğu vardır.

Dil öğretim yöntemlerinden biri de “Kulak-Dil Alışkanlığı Yöntemi”dir. Davranışçı psikolojinin özelliklerini taşıyan bu yöntem, etki-tepki arasındaki ilişkinin dil öğrenme esnasında doğru cevap ve davranışların pekiştirilmesi yoluyla gerçekleştirilmektedir. Uygulama esnasında eğitmen tarafından söylenenlerin tekrar edilmesiyle yapılan ezberden sonra, öğrencilerden benzer yapılarda cümleler üretmeleri istenmektedir. Dil bilgisi öğretiminin geleneksel yazarak öğretmenin aksine kurulan cümleler içinde öğrenciye verilerek sözel alana ağırlık verilmektedir.

19. yüzyıldan sonra ortaya çıkan bir diğer yöntem de “Doğal Yöntem”dir. Lemare ve Payne bu yöntemi ortaya çıkaran ve gelişmesini sağlayan kişilerdir. (Hengirmen, 1993). Bu yöntemde eğitim öğretilecek dili anadil olarak kullanan kişiler tarafından gerçekleştirilmektedir. Kendi ana dilini kullanan öğretmen bu yol ile konuşma yeteneğini ön plana çıkararak dil öğretimini gerçekleştirmektedir. Doğal Yöntem de en önemli nokta sınıf ortamında konuşarak dil öğretiminin yapılmasıdır. Bu yöntem de sınıf yaş farkının bir önemi yoktur.

Sweet ve Harold Polmer gibi dilbilimciler dil öğretiminde tek yönetime dayalı bir öğretimi savunmaktadırlar (Hengirmen, 2003). Bu yöntem düzvarım, bilişsel öğrenme, kulak-dil alışkanlığı ve iletişimci yöntemden faydalanmıştır. Seçmeli yöntem dört temel beceriye de eşit ağırlık vermiştir. Yabancı dil öğretimi öğrenilecek dille yapılmaktadır. Fakat gerekirse anadiline de başvurulmaktadır. Bu yönetime göre öğrenmenin, sınıfların fiziki ortamlarına, öğretmen ve öğrencilerin istek ve güdülenme seviyelerine, öğrencilerin yaşları, eğitimcilerin meslek sorumlulukları gibi birçok değişkene bağlı olduğu görülmektedir.

2.12.2. Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Diğer Yöntemler

Yabancı dil öğretiminde başkaca yöntemlerin de kullanıldığı görülmektedir. Bu yöntemlere örnek olarak Amerika Birleşik Devletlerindeki uygulamalar gösterilmektedir.

Bunlardan ilki “Sessizlik Yöntemi”dir. Sessizlik yöntemini Caleb Gattegno tarafından geliştirilmiştir. Bu yöntemi 1972 yılında çeşitli eklemelerle de genişletmiştir. Yöntem, öğretmenin öğrenme ortamında konuşmadan sadece hareketleri ile öğrencilerinin motivasyonunun yükseltilmesine ve onların heyecanlandırılmasına bağlıdır. Cümle kalıplarının tekrar edilmediği bu yöntemde sınıf ortamında eğitmen ve öğrencilerin hareketleri dikkatle izlenip anlam çıkarmaya çalışarak duruma uygun cümleler kurmaya çalışırlar (Demirel, 2003).

Diğer bir yöntem olan “Telkin Yöntemi” ise psikiyatr Lozanov tarafından 1960 sonrasında geliştirilen bir yöntemdir. Yöntem öğrenilecek olan yabancı dilin konuşulduğu ortamda öğrencinin orada bulunuyormuş hissi çeşitli drama yöntemleriyle verilerek kendini anlatması için fırsat verilen bir öğretim yöntemidir.(Hengirmen, 1993). Bu yöntem, sınıf içi etkileşimin daha doğal ve rahat bir ortamda meydana gelmesine dayanmaktadır. Telkin yönteminin sınıflarda kullanılabilmesi ortamın rahat ve huzurlu şekilde organize edilmiş ve rahatlatıcı müziklerle de desteklenmesi sağlanmalıdır. Sınıfın fiziki ortamının loş ışıklarla, rahat koltuklarla ve zeminin rahat hareket edilebilecek donanımlarla desteklenmesi sağlanmalıdır.

Bir diğer yöntem ise “Grupla Dil Öğretimi”dir. Yöntemi ortaya çıkaran Amerikalı psikiyatr Curan, dil sınıflarındaki en yaygın problem olan korku ve kaygı sebebiyle öğrencilerin kendilerini yeteri kadar ifade edemediklerini belirtmiştir Bu sebeple sınıf ortamında eğitimci ile öğrenci arasındaki uyuma önem vermiş ve öğrenme sürecini danışman-danışan şeklinde yorumlamıştır. (Demirel, 2003). Bu yöntem öğrenci merkezli olarak uygulanmaktadır. Sınıf ortamına bakıldığında bu öğretim yönteminde öğrenciler çember biçiminde oturmakta ve eğitimci çemberin dışında kalmaktadır. Öğrenciler aralarında seçtikleri bir danışman öğrenci ile rahat iletişim kurma olanağına sahip olmaktadırlar. Öğretmen hem grup çalışmalarını izleyici hem de anadildeki konuşmaları tercüme edici bir rol üstlenmektedir. Bu yöntemde öğrenci-öğretmen arasındaki birliktelik öğretime de yansımaktadır.

Son olarak “Tam Fiziksel Tepki Yöntemi”ne bakıldığında, bu yöntem Asher tarafından geliştirilmiştir. San Jose State Üniversitesinde psikoloji profesörü Asher tarafından geliştirilen bu yöntem, psikolojide yer alan öğrenme kuramlarından iz kuramı (trace theory) ile ilişkilidir. Konuşma ile eylemin birlikte uyumlu şekilde birleşmesiyle yabancı dil öğretimini gerçekleştirir. Tam fiziksel tepki yönteminin teorik olarak ana hatları tamamen dil öğrenme yaklaşımıdır (Doğan, 2012: 235). Dil öğreniminin bireyin sahip olduğu biyolojik faktörlerle de yakından ilgili olduğunu, beynin sağ ve sol loblarının farklı yapıdaki öğrenme alanlarını kontrol ettiğini ve bireyin öğrenmesinin baskı altında gerçekleşmesinin öğrenmeyi olumsuz etkilediğini, bu nedenle yabancı dil öğretim programlarının bu değişkenler dikkate alınarak yürütülmesi gerektiğini savunur. Asher fiziksel tepkiyi sözlü tepkiden önce sınıflayarak, yabancı dilin öğretiminin emir kipleriyle yapılmasını önermektedir. Ona göre emirler fiziksel tepkinin nedeni durumundadır. Bu tepkiler öğretmenin verdiği emirlere karşı ortaya konulan davranışlardır. Yöneten öğretmen, oyuncu ise öğrencidir. Ders başlangıcında materyal kullanımının önerilmediği bu yöntemde öğretmen mimikleri ve hareketleri yeterlidir. Buna karşın sonrakievrelerde materyal kullanımı faydalı bulunmaktadır (Demirel, 2003).

2.13. Uzaktan Eğitim Yoluyla Yabancı Dil Öğretimi

2.13.1. Yabancı Dil Öğretiminde Kaygı

Yabancı dil başarısını etkileyen pek çok etken söz konusudur. Ancak öğrenen özelliklerinin yabancı dil öğreniminde önemli bir yerinin olduğu şüphesizdir. Kullanılan materyaller, öğrenci ilgi ve dikkati, motivasyon düzeyi, kaygısı gibi değişkenler yabancı dil öğrenimi anlamında üzerinde önemle durulması gereken hususlardır. Öğrenmede bireysel farklılıkların önemi Aytan ve Tunçel'in (2015: 51) dikkat çektiği bir konudur.

Bu noktada yabancı dil öğreniminin, karmaşık ve problemlili bir alan olduğu unutulmamalıdır. Bu karmaşanın nedeni Gardner (1985) tarafından bireysel farklılıklar olarak gösterilmektedir. Gardner (1985) bu farklılıkları dil öğrenme inançları, tutumlar ve beklentiler, güdü düzeyleri ve duyuşsal durumlar olarak sıralamaktadır. Bütün bunların yanında dil öğreniminde en önemli faktörlerden biri de kaygıdır.

Anlam olarak kaygı, belirli olaylar karşısında kişinin çaresizlik ve duygusallık yaşadığı bir süreçtir. Bu süreç kişinin zaman içinde bazı meselelere karşı verdiği tepki olarak da açığa çıkmaktadır (Ellis, 1994). Horwitz, Horwitz ve Cope (1986) yabancı dil kaygısını dil öğrenme sürecindeki inanç, tutum ve algılarıyla yakından ilişkili görmektedirler. Bütün bu süreçte kişinin bu kaygıdan nasıl etkilendiği ve kaygıyla nasıl baş edebileceği gibi konular da dili öğrenen açısından önemli olmaktadır.

Yabancı dil kaygısının ortaya konması sürecinde araştırma çalışmaları, yabancı dil kaygısını doğuran unsurlar üzerinde odaklanmıştır. Bunların sonucunda aslında kaygı doğuran etkenlerin; yabancı dil öğrencilerinin yeterlilik düzeyleri ve sınav uygulamaları olduğu anlaşılmıştır. Bu faktörlerle birlikte, öğretmenlerin verdiği tepkiler, yabancı dil derslerinin zorluk seviyesi, öğrenenlerin dildeki beceri seviyeleri ve kültürel farklılıklar da kaygıyı açığa çıkaran diğer değişkenlerdendir.

Kaygıyla baş etmede ve çözüm bulmada iki yöntem kişinin bu sorunun üstesinden gelmesini sağlayacaktır. Bunlardan ilki, kaygıyı açığa çıkaran olaylarla mücadele etmeyi öğrenenlere öğretmek, diğeri de öğrenmenin gerçekleşeceği ortamı daha az stresli durumda olmasını sağlamaktır. Bu durumlar dikkate alındığında Ellis ve Sinclair (1989)'e göre önemli olan ne öğretilmeli değil nasıl öğretilmeli üzerinde

düşünerek, öğrenenlerin iyi bir şekilde nasıl konusunda öğretmenlerin eğitilmesinin önemine ve gerekliliğine dikkat çekmişlerdir. Ancak bu şekilde öğrencilerin öğrenme ortamının daha az stresli hale getirilmesi ve öğrencilere kaygı ile baş etme yollarının öğretilmesiyle ve kaygı ile baş etme yollarının, öğretmenlik eğitiminde yer almasıyla bu sorunların üstesinden gelinebileceği düşünülmektedir.

2.14. Dünyada Uzaktan Eğitim Yoluyla Yabancı Dil Öğretimi

Clifford'a (1990) göre, dünyadaki uzaktan eğitimle dil öğrenme çalışmalarına bakıldığında, ABD'de bu programlar devamlı artmaktadır. Teknolojik imkânların elverdiği ölçüde birçok araçla dil programları insanlara sunulmaktadır. Bu programlar daha çok

Belirli bir yerden alıcılara ulaşmaktadır. Mesela, Maryland'de standart kablo TVtekniki ile bu eğitimler uygulanmaktadır. Bundan başka Mississippi Eyaleti İngilizce Bölümü aynı şekilde başka bir program yapmaktadır. Bunların yanında, ABD Kuzey Caroline Eyalet Üniversitesi (North Caroline State University-NC SU), "Televizyonla Japonca Dil Programı" sunmaktadır. NCSU'de canlı olarak yapılan Japonca öğretimi yayını kaydedilmekte, kurgulanmadan, programın çekildiği gibi ilgili merkezlerle paylaşılmaktadır. Öğrenciler sistemdeki bu kaydı izlemekte ve derse katılım sağlamaktadır (Kataoka, 1987). Bir diğer uygulamada ise İngiltere'de Ulusal British Program 1980'lerde radyo ve televizyon yoluyla Fransızca öğretmek amacıyla bir uygulama başlatarak dil öğrenimine katkıda bulunmuştur (Rybak, 1984).

Uzaktan dil öğretim amacıyla yapılan çalışmalarda Kanada'ya bakıldığında, Manitabo, Ontario ve İngiliz Columbia'da bu uygulamalar yapılmaktadır (Selman, 1988).Diğer bir uygulamanın yapıldığı Güney Afrika Üniversitesine bakıldığında 1993'ten bu yana "Uzaktan Eğitim Yoluyla Mandarin Çincesi Öğretimi Programı" bulunmaktadır (Hau-Yoon, 1994).

Aynı şekilde uzaktan eğitim yoluyla yabancı dil öğretimi üzerine İsrail Open Üniversitesinde (Klein-Wohl, 1995),1985 yılında Avusturalya da çeşitli üniversitelerde farklı dillerde bu eğitimler uzaktan yabancı dil öğretimi olarak farklı yöntemlerle gerçekleştirilmektedir.(Adıyaman, 2002). Bütün bunların yanı sıra

yabancı dil eğitmenlerine yönelik 200 civarında yararlanabilecekleri internet sitesi de bulunmaktadır. Tablo 2 de bazı ülkelerin ilk uzaktan eğitim çalışmalarına değinilmiştir.

Tablo 2. Dünyadaki Bazı Uzaktan Eğitim Uygulamalarının Başlangıç Tarihleri ve İlk Uygulamalar

YIL	ÜLKE	AÇIKLAMA
1840	İngiltere	Pittman, mektupla steno eğitimi
1856	Almanya	Langenscheid Dil Okulu
1874	Amerika	İllinois Wesleyan Üniversitesi
1898	İsveç	Hans Hermod Lisesi
1910	Avustralya	Quesland Üniversitesi
1922	Yeni Zelanda	Mektupla Öğretim Okulu
1956	Türkiye	Ankara Üniv. Banka ve Tic. Huk. Araştırma Enstitüsü
1972	İspanya	Ulusal Uzaktan Eğitim Üniversitesi

Kaynak: Greville Rumble and Desmond Keegan, **The Distance Teaching Universities, London, 1982,** s. 63.

2.15. Dünyada Uzaktan Eğitim Veren Üniversiteler

Dünyada Uzaktan Eğitim veren üniversite sayısının hayli fazla olması sebebiyle, bu kısımda sadece akademik başarı düzeyi yüksek olan üniversite örneklerine yer verilmiştir. Ayrıca bu üniversiteler arasında Massachusetts Institute of Technology (MIT) üniversitesinin herkese açık olan serbest uzaktan öğretim sistemi diğer üniversitelerin uzaktan eğitim sisteminden farklı bir nokta olarak karşımıza çıkmıştır.

2.15.1. Harward Üniversitesi

Massachusetts Institute of Technology Üniversitesi kullandığı Open Course Ware (OCW) programı sayesinde internet kullanıcılarına birçok alanda “açık” eğitim hizmeti vermektedir. Katılımcılar kayıt işlemi yapmaksızın serbest olarak eğitimlere katılıp, sınavlara girebilir. Üniversitenin OCW programı sayesinde katılımcılara tamamen açık kaynaklı, serbest erişilebilir hizmeti ile büyük kolaylık sağlarken, Massachusetts Institute of Technology Üniversitesi "opencourseware" kavramını gerçekleştirmek istemektedir (Kaye ve Rumble, 1981, ss78).

2.15.2. Berkeley Üniversitesi

Berkeley Üniversitesi’nde dersler diğer üniversitelere benzer şekilde web üzerinden devam edip, forum, e-posta sanal sınıf gibi web üzerinden yapılan uzaktan eğitim ekipmanları ile yapılmaktadır. Berkeley Üniversitesi uzaktan eğitim programlarında yapılan yılsonu sınav ve uygulamaları da diğer üniversiteler gibi üniversitenin kontrolü çerçevesinde yapılmaktadır. Fakat eğer sistemde belirtilen tarihlerin dışında sınavlara katılım sağlayacak kişiler var ise sınavlar başlamadan iki hafta kadar önce belirtilen adres ve kişilere bu durumu haber verme imkânı verilmiştir. Bu gibi olaylarda üniversite yetkilileri sizden güven kazanmış bir kurum ya da kişilerin denetiminde sınava katılmanızı istemektedir.

2.15.3. Massachusetts Amherst Üniversitesi

Üniversitenin Mühendislik Fakültesinde bulunan bütün programlar 1974 yılında uzaktan eğitim ile tanışmıştır. Çağımızda bu program “Mühendislik ve Uygulamalı Bilimler Profesyonel Eğitimi” olarak bilinmektedir. Program vasıtasıyla zaman ve mekân sınırlaması olmadan sanal kampüste uzaktan eğitim vasıtasıyla kişilere ulaşılmaktadır.

Mühendislik Yönetimi, Elektrik ve Bilgisayar Mühendisliği ile Bilgisayar Bilimlerinde lisansüstü programlarda açılmaktadır. Öğrenciler e-posta, telefon ve faks aracılığıyla ilgili dersin eğitimlerine ulaşabilmektedir. Çoğu ders içeriği internet destekli web siteleri vasıtasıyla verilir desteklenmektedir. İki yönlü ve eş zamanlı ses bağlantısı sayesinde eğitim ve öğrenciler arasında çevrimiçi anlık iletişimi sağlamaktadır. Üniversitede Mühendislik ve Uygulamalı Bilimler Profesyonel Eğitimine katılan altı bölüm vardır.

Bunlar;

- Bilgisayar Bilimleri
- Elektrik ve Bilgisayar Mühendisliği
- Çevre Sağlığı
- Isenberg Yönetim Okulu
- Matematik ve İstatistik
- Mekanik ve Endüstri Mühendisliği

2.16. Türkiye’de Uzaktan Eğitim Yoluyla Yabancı Dil Öğretimi

Türkiyede uzaktan eğitim vasıtasıyla dil öğretimine bakıldığında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olan Açıköğretim Lisesi ile Açık İlköğretim Okulu, Anadolu Üniversitesi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Fono ve Limasolu Naci Yayınları gibi kuruluşlar bu çalışmalarını yapmaktadır.

Bu anlamda ifade edilen birkaç kuruluşa bakıldığında, Milli Eğitim Bakanlığı 1980’li yıllarda, yabancı dil öğretimi de içinde olduğu, ders programı üretip yayınladığı projeleri olmuştur. 1998’de, AÖL, Milli Eğitim Bakanlığının eğitimde bilgi teknolojilerinin yaygın kullanımına dönük faaliyetlerin bir araya getirmek için kurduğu Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü kapsamında faaliyetlerini yürütürken, bir diğer uzaktan eğitim okulu, Açık İlköğretim Okulu (AİÖ) kurulmuştur. Yabancı dil öğreniminde AÖL’de ders materyalleri ve televizyonda belli saatlerde

yayınlanan programları kullanılmakta, AİÖ'da ise uzaktan eğitim sisteminde önceden ilgili uzmanlar tarafından hazırlanmış olan yabancı dil ders notları verilmekte ve bu yolla görsel ve işitsel anlamda kullanıcılara destek sağlamayı amaçlamaktadır (Adıyaman, 2002).

1982'de faaliyete geçen Anadolu Üniversitesi (AÜ) Açık Öğretim Fakültesi, temel dersler ile birlikte yabancı dil derslerini de uzaktan eğitim vasıtasıyla hazırlanmış kitaplar ve televizyon programları ile yürütülmektedir. Orta Doğu Teknik Üniversitesi (ODTÜ) Yabancı Diller Yüksek Okulu (YDYO), tarafından 22 Ocak 2001'de faaliyete geçen Distance Interactive Learning (diL-Uzaktan Etkileşimli Öğrenme) Projesi, Kamu Personeli Dil Sınavı (KPDS) veya diğer ulusal ve uluslararası sınavlara çalışmak isteyen ya da sadece İngilizcesini geliştirmeyi isteyen kişilere kendi evleri, okulları ya da iş yerlerinde hizmet vermek için hazırlanmıştır. FONO Açıköğretim Kurumu 1953 yılında başladığı uzaktan eğitim ile yabancı dil öğretimine devam etmektedir. Bu alannın önde gidenlerinden olan kurum, daha ileri seviyeye giderek internet üzerinden etkileşimli hizmet vermektedir. FONO gibi mektup yoluyla yabancı dil öğretmeye başlamış olan, şuan verdiği hizmetini internet vasıtasıyla etkileşimli olarak sürdüren bir başka kuruluş Limasollu Naci Öğretim Yayınlarıdır. Bu kuruluş da uzaktan eğitim yoluyla yabancı dil öğreten en eski kurumlardandır.

Ülkemizde ve dünyada uzaktan dil öğrenmek isteyenler için birçok olanak bulunmaktadır. Ayrıca tüm dillerin öğrenimi/kullanımı için internet siteleri bulunmaktadır. Uzaktan eğitim vasıtasıyla yabancı dil öğretiminin geleneksel olarak yapılan yüz yüze eğitim ile mukayese etme için yapılan çalışmalar uzaktan eğitimde dil öğrenenlerin motivasyonunun yüksek olduğu için daha başarılı olduğunu göstermiştir. Bunlardan biri olan ABD Kongresinin Teknoloji Araştırma Bürosunun 1989 yılı raporuna bakıldığında uzaktan eğitim yoluyla dil öğrenimi yüz yüze dil öğrenimi kadar başarılı olduğu anlaşılmıştır (Wohlert, 1989). Uzaktan eğitim yoluyla yabancı dil öğretimi ve öğrenimi günümüzde de hızla gelişmeye devam etmektedir.

2.17. Türkiye’de Uzaktan Eğitim Veren Üniversiteler

Ülkemizde uzaktan eğitime ilgi duyan ve bu alanda programlar açan üniversiteler, uzaktan eğitim merkezleri açarak pilot çalışmalar yapmaya başlamış ve bu alanda ilerlemeler yaşanmıştır.

2.17.1. Ahmet Yesevi Üniversitesi

Özel statülü olarak devlet bünyesindeki üniversitelerden biri olan Ahmet Yesevi Üniversitesinden bireylerin hak kazandığı programların diplomaları YÖK veya yök e bağlı herhangi bir birimin onayı gerekmeksizin kanunen denk olarak kabul edilmektedir. Ahmet Yesevi Üniversitesi 2001 yılında internet sistemleri vasıtasıyla Türkiye Türkçesi ile Uzaktan Eğitim Programları ile ilgili faaliyetlerini yürütmeye karar vermiştir.

Uzaktan eğitim programında internet vasıtasıyla takibi sağlanan dersler, ara sınavlar, ödevler, eğitimcilerle yapılan etkileşimlerin hepsi internet sistemi üzerinden gerçekleştirilir. Yarıyıl sonunda yapılan sınavlar ise Ankara ve Türkistan’da çoktan seçmeli test yöntemi ile yapılmaktadır.

Ara sınavların ve verilen bireysel ödevlerin öğrenci başarısına olan etkisi %30, yarıyıl sonunda gerçekleştirilen sınavların başarıya olan etkisi %70 olarak hesaplanmaktadır. Bütün yazılım ve teknolojik altyapılarını hazırlayarak 2002-2003 eğitim yılında 7 e-eğitim programına öğrenci kabul edilerek başlanmıştır.

Bu programlar aşağıdaki gibi sıralanabilir :

Bilgisayar Programcılığı Ön Lisans (51)

İşletme Lisans (yeterli öğrenci başvurmadığı için açılmadı)

Yönetim Bilişim Sistemleri Lisans (81)

Bilgisayar Mühendisliği Lisans (255)

İşletme Yüksek Lisans (e-MBA) (286)

Yönetim Bilişim Sistemleri Yüksek Lisans (128)

Bilgisayar Mühendisliği Yüksek Lisans (80)

2.17.2. Anadolu Üniversitesi

1982 yılında Açık Öğretim Fakültesi vasıtasıyla uzaktan öğretimi başlatan Anadolu Üniversitesi, ilk yıllarında televizyon ile yürüttüğü uzaktan eğitim modelini son zamanlarda web tabanlı çalışmalarla yaygınlaştırmıştır. Anadolu Üniversitesi Uzaktan Eğitim Sistemi yükseköğrenimimizde karşıladığı yüksek talebin yanı sıra ilahiyat, sağlık, polis, kara, deniz ve hava komutanlıkları personeline yönelik önlisans, lisans programlarını uzaktan eğitim sistemi ile yürütmektedir.

Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi 1982-83 eğitim-öğretim yılında, eğitimde fırsat eşitliği ilkesiyle uzaktan eğitim sistemi ile eğitim veren ilk fakülte olarak hizmete başladı.

İlk yıl İktisat ve İş İdaresi lisans programlarına 30000 öğrencinin kaydolması yükseköğretimde uzaktan eğitim sisteminin yer alması gerektiği açıkça görülmüştür. 1982-1993 yılları arasında Türkiye’de, Anadolu Üniversitesi’nin sunduğu Açıköğretim’e olan talep hızla arttı.

1993 yılında zamanın ihtiyaçları ve ilerleyen teknoloji ile Uzaktan Eğitim Sistemi yeniden yapılandırıldı. Sistemde var olan İktisat ve İşletme programları fakültelele dönüştürüldü. 496 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile Açık Öğretim Fakültesi Uzaktan Eğitim ile ilgili sistemsel, sınav ve öğrenci ile ilgili hizmetleri vermekle sorumlu tutulmuştur.

2.17.3. Fırat Üniversitesi

Fırat Üniversitesi uzaktan eğitim ve öğretim alanında kaliteli bir hizmet sunmak amacıyla kendi içersinde yerel olan bir televizyon kurma kararını 1991 tarihinde Fırat Üniversitesi Araştırma Fonuna “Uydu Antenin Mikrobilgisayarlarla Yönlendirilmesi ve

Yayın Aktarımı” isimli bir projeye başlamıştır. Eğitimde fırsat eşitliği ilkesi doğrultusunda daha fazla bireye ulaşmak ve Elazığ halkının sosyo-kültürel yapısını zenginleştirmek amacıyla 1992 de başlayan yerel televizyon yayınları büyük ilgi çekmiş özellikle eğitim amaçlı hazırlanan yayınlar vasıtasıyla Elazığ halkına hizmet sunmuştur.

Yükseköğretim Kurulunun 1999 yılında başlattığı İletişim ve Bilgi Teknolojilerine Dayalı Uzaktan Eğitim çalışmalarında Fırat Üniversitesi çalışanları tarafından “Robotik” adlı dersin Web ortamına aktırılması ile Uzaktan Eğitim kapsamında 2000-2001 eğitim öğretim yılında Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Elektrik-Elektronik Bölümü bazı öğrencilerine, 2001-2002 öğretim yılında ise Sakarya Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Elektronik ve Bilgisayar Bölümü öğrencilerine seçmeli ders olarak sunulmuştur. Fırat Üniversitesi Fırat TV stüdyolarında hazırlanan dersin senaryo, video çekimi, kurgu ve görsel araç gereçleri sayesinde Fırat Tv uzaktan eğitimin etkin bir aracı olarak kullanılmaya başlanmıştır (Varol ve Kuşç, 1993)

2.17.4. Ortadoğu Teknik Üniversitesi

İnternet sistemi üzerinden uzaktan eğitim çalışmalarını başlatmak amacıyla ODTÜ içerisinde kurulan Enformatik Enstitüsü, ilk olarak tüm üniversitelerde Enformatik bölümlerinin açılması için YÖK’e sunduğu projede internet üzerinden sertifikaya yönelik bilişim alanında dersler açmıştır. Bu derslerin belli kısımlarının yüz yüze eğitim ile ODTÜ’de gerçekleşirken programın kalan kısmı ise uzaktan öğretim şeklinde devam ettirilmiştir (Algan, 1996).

2.18. Uzaktan Eğitimin Yaygınlaşması ve Amacına Uygun Kullanılması için Alınması Gereken Önlemler

Uzaktan Eğitim yaklaşımının tüm dünyada gitgide yaygınlaşması ve kullanılması çeşitli sebeplere bağlıdır. Ülkemizde de bu sistemin yaygınlaşması ve amacına uygun şekilde kullanılması için bazı önlemlerin alınması gerekmektedir. Bunların başlıcalarını şu noktalarda toplamak mümkündür:

. Yenilikçi ve esnek düşünce yeteneğini toplumun tüm kesimine kazandırıp yaşam boyu öğrenme felsefesinin gereği olarak bireylerin çevre ve dünya ile iletişim kurmasını hızlandırmak, yeni eğitim yöntemleri kullanarak eğitimde kalite ve etkililiği artırmak, millî eğitim sistemimizin idari ve yönetsel açıdan en verimli hale getirmek öncelikli hedefler olarak içselleştirilmelidir.

. Teknoloji çağında olmamız sebebiyle, geçmişte olduğu gibi bilgiyi belirli bir zamana ve mekâna bağlı kalmaksızın bireylerin bilgiye ulaşmada çağın gereklerine uygun olan yeni teknolojiyi kullanmalarını sağlamak ve bunu yaygınlaştırmak gerekmektedir.

. Gelecek nesilleri bilginin çabuk yenilediği ve erişildiği teknoloji dünyasına hazırlayıp, bu kapsamda okullarda klasik eğitimde var olan bilginin öğretmenden edinildiği modelden bilgiye erişimi ve kullanmayı öğreten modellere ağırlık verilmelidir.

. Öğrenciler için kullanılan Uzaktan Eğitim sisteminin aynı zamanda öğretmen ve eğitimler içinde hizmet içi kurslar gibi eğitimci eğitimi kapsamında eğitim olanakları hazırlanmalıdır.

Uzaktan Eğitim ile ilgili olarak ülkemizde atılan en önemli adımlardan biri YÖK'ün yayımladığı Üniversitelerarası İletişim ve Bilgi Teknolojilerine Dayalı Uzaktan Yüksek Öğrenim Yönetmeliğidir. Bu yönetmelik sayesinde bu alandaki uygulamalar bazı kurallara bağlanmış ve kurumsallaşma adına büyük önem arz etmektedir.

2.19. Yabancı Dil Kaygısı ve Akademik Başarı İle İlgili Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar

Ülkemizde, Sarıgül (2000) tarafından Beykent Üniversitesi'nde İngilizce dersi alan, farklı bölümlerde okuyan 177 birinci sınıf öğrencisi üzerinde yapılan bir araştırmada 'Sürekli Kaygı' ve Yabancı Dil Kaygısının öğrencilerin yabancı dil yeterliliklerine etkisi ölçülmüştür. Araştırmanın sonuçlarına, öğrencilerin beşte dördü 'orta' ve 'yüksek' düzeyde kaygılı olmalarına rağmen, ne yabancı dil kaygısının ne de sürekli kaygının öğrencilerin yabancı dil yeterliliklerine anlamlı bir etkisi

bulunamamıştır. Diğer bir bulgu ise, yabancı dil kaygısı ve sürekli kaygı arasında anlamlı bir ilişkinin olmamasıdır, diğer bir deyişle sürekli kaygı düzeyi düşük biri yüksek yabancı dil kaygısına sahip olabilmekte ya da tersi geçerli olabilmektedir. Cinsiyet açısından bulgular incelendiğinde, kız ve erkek öğrenciler arasında yabancı dil kaygı düzeyi açısından anlamlı bir fark bulunamamış, fakat 53 kız öğrencilerin erkeklere göre daha yüksek sürekli kaygı düzeyine sahip oldukları görülmüştür.

Altunkaya ve Erdem (2017) yabancı dili Türkçe olarak alan kişilerin sahip oldukları okuma kaygıları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak için yaptıkları çalışmada 510 yabancı dili Türkçe olarak alan B seviyesindeki katılımcıya “Okuma Kaygısı Ölçeği” ve “Okuduğunu Anlama Başarı Testi” yöneltmişlerdir. Araştırmanın sonuçlarına göre bireylerin okuduğunu anlama başarı testinden elde edilen sonuçlarla okuma kaygısı ölçeğinden elde edilen sonuçlar arasında ters yönlü bir ilişki olduğu, okuma kaygısı yükseldikçe okuduğunu anlama testinden elde edilen başarı puanının azaldığı tespit edilmiştir.

Güngör (2016)’ün çalışmasında yabancı dili Fransızca olarak alan öğrencilerin yabancı dil sınıf kaygısı ve yabancı dilde okuma kaygısı durumunun cinsiyete göre farklılık sağlayıp sağlamadığı çalışılmış ve bununla birlikte yabancı dil okuma kaygısı sebepleri analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda ortaya çıkan verilerin analiz edilmesiyle, yabancı dil kaygısı ve yabancı dil okuma kaygısı açısından erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha yüksek kaygıya sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca, yabancı dil sınıf kaygısına sahip kişilerin yabancı dil okuma kaygısına da sahip oldukları görülmüştür. Öğrencilerin yabancı dil okuma kaygısına sahip olmalarının temel sebepleri olarak ise; sınıf ortamında okunan okuma parçalarındaki bilinmeyen kelimelerin sayısının çok olması, okuma parçalarında geçen talimatları kavrayamamak, öğrenenlerin sahip oldukları kelime bilgisinin çok az olması, okuduğunu anlama için yapılan çakışmalarda metnin içerik kısmı ile ilgili sorulan soruları kavrayamamak, metinlerin içinde yer alan uzun cümle öbekleri, metinlerin fazla uzun olması, metnin konusunun eğlenceli gelmemesi ve sınıfta yer alan diğer öğrencilere karşı olan çekinme davranışı gibi nedenler sıralanabilir.

Ülkemizde yapılan diğer bir çalışma Akpur (2005) tarafından Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Dil Hazırlık sınıfında A, B ve C kurlarında okuyan 424 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin ‘kaygı’ ve ‘öğrenilmiş çaresizlik’

düzeylerinin İngilizce başarılarına etkisinin araştırıldığı çalışmada öğrencilerin kaygı düzeyini ölçmek için Durumluk ve Sürekli Kaygı Envanteri kullanılmıştır. Araştırma bulguları, durumluk ve sürekli kaygının hiçbir kurda başarıyla anlamlı bir ilişki içinde olmadığını göstermektedir. Yani, öğrencilerin durumluk ve sürekli kaygı düzeylerinin, İngilizce başarılarına etkili olmadığı görülmüştür.

Çakıcı (2015) yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının sahip oldukları yabancı dil kaygılarını tespit etmeyi ve bu kaygının cinsiyet, yaş ve sınıf düzeyi gibi değişkenler açısından etkisini belirlemeye çalışmıştır. Araştırmanın örneklemini Ondokuz Mayıs Üniversitesi, İngilizce öğretmenliği bölümünde öğrenimini devam ettiren öğretmen adayları oluşturmaktadır. Yapılan çalışmada sonuç olarak, öğretmen adaylarının orta düzeyde kaygıya sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin sahip oldukları kaygı ile cinsiyet değişkenleri arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiş, erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha az kaygıya sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Öte yandan, kaygının öğrencilerin yaşları ve sınıf düzeyleri değişkenleri açısından anlamlı bir etkisinin olmadığı ortaya konup yaş olarak küçük öğrencilerin yaşları büyük öğrencilere göre daha kaygılı oldukları, sınıf düzeylerine açısından yapılan değerlendirmede ise son sınıf öğrencilerin en düşük kaygı düzeyine sahip oldukları görülmüştür.

Tuncer ve Doğan (2015) İngilizce hazırlık eğitimi almakta olan üniversite öğrencileri üzerinde yürüttükleri çalışmada, öğrenenlerin yabancı dil dersine ve sahip oldukları akademik öz-yeterliklerine ilişkin görüşlerinin cinsiyet, öğrenim görmeye hak kazanılan yükseköğretim programı ve mezun olunan okul türü gibi değişkenler açısından anlamlı fark olup olmadığını araştırmışlardır ve ayrıca yabancı dil kaygısı ile akademik öz-yeterlik arasındaki nasıl bir ilişki olduğu saptamaya çalışmışlardır. Araştırma sonucunda: yabancı dil hazırlık sınıfında eğitim alan kişilerin veri toplama araçlarına karşı görüşleri cinsiyet değişkeni açısından karşılaştırıldığında; yabancı dil ders kaygısı ölçeğinde öğrenenlerindil dersine yönelik ilgi faktöründe kız öğrenciler lehine, akademik öz-yeterlik ölçeğinin bilişsel uygulamalar faktöründe ve ölçeğin tamamı açısından kız öğrenciler lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Dalkılıç (2001) tarafından Dicle Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi birinci sınıf öğrencileri üzerinde yapılan bir diğer çalışmada, öğrencilerin yabancı dil kaygı puanları ile okuma, yazma, konuşma derslerindeki başarıları, uygulanmış olan ‘Standart Michigan Test of English Proficiency’ puanları ve ‘Yabancı Dil Sınıf Kaygısı

Ölçeğinden aldıkları puanlar karşılaştırılmıştır. Ayrıca öğrencilerle yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin yabancı dil kaygı puanları ile okuma, yazma, konuşma derslerindeki notları arasında anlamlı düzeyde negatif bir ilişki bulunmuştur. Araştırmanın bir diğer bulgusu da kız ve erkek öğrenciler arasındaki kaygı puanlarının anlamlı biçimde farklı olmasıdır. Yüksek kaygı düzeyine sahip olan öğrencilerin derslere katılmadıkları ve derslerde gönüllü olarak söz almadıkları da araştırmanın diğer bir bulgusudur.

Oğuz ve Baysal (2015) çalışmalarında ortaöğretim eğitim gören öğrencilerinin sahip oldukları yabancı dil kaygıları ile İngilizce karşı öz yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırma bulguları, ortaöğretimde eğitim gören kişilerin İngilizce öğrenmeye karşı kaygı puanları ile İngilizce öz yeterlik inanç puanları arasında alt boyutlarda (okuma, yazma, dinleme, konuşma) anlamlı farklılıklar bulunduğunu ortaya çıkarmaktadır. Öğrencilerin İngilizce öz yeterlik inançları ve sahip oldukları öğrenme kaygıları arasında negatif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Aydoğdu (2014) üniversite İngilizce hazırlık sınıfı öğrencileri ile yürüttüğü çalışmada yabancı dil kaygısı, İngilizce dersine yönelik tutum, dil öğrenme stratejileriyle akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma bulgularına göre kaygı düzeyleri yüksek olan öğrencilerin akademik başarısı daha düşüktür. Tutum puanları yüksek olan öğrencilerinse akademik başarıları daha yüksektir. Strateji kullanımı ve akademik başarı arasında da pozitif ve anlamlı bir ilişki çıkmıştır.

Göçer (2014) Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmekte olan öğrenciler ile yaptığı çalışmada, öğrencilerin kaygı ve tutumlarıyla akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma sonuçları öğrencilerin başarılarıyla kaygıları arasında sıfıra çok yakın bir korelasyon olduğunu; başarıyla sınav kaygısı arasında negatif yönde zayıf bir korelasyon olduğunu, öğrencilerin başarılarıyla kaygı ve tutum alt-boyutları arasındaki ilişki modelinin anlamlı olmadığını, başarılı ve başarısız öğrencilerin tutum ve kaygı puanları arasındaki fark açısından ise sadece kaygının olumsuz değerlendirilme korkusu alt-boyutu açısından negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu ve başarısız öğrencilerin başarılı olanlardan daha fazla toplam kaygı puanları olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Çekirdek (2014) tarafından yapılan çalışmada İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce başarıları ile kaygıları, motivasyonları, tutumları, ilgileri, özgüvenleri, öz-yeterlikleri, değer, sınıf yönetimi algıları, okul iklimi algıları arasındaki

ilişkiler incelenmiştir. Yürütülen bu araştırmada, öğrencilerin en çok ders kaygısı, en az ise olumsuz değerlendirilme kaygısı yaşadıkları, öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye verdikleri değerler diğer değişkenlere göre yüksek, öz-yeterliklerinin ise düşük olduğu; kaygının öğrencilerin İngilizce başarılarını negatif yönde, motivasyon, özgüven, öz-yeterlik ve okul iklimi algılarının ise pozitif yönde etkilediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Baş (2014) ise çalışmasında lise öğrencilerinde yabancı dil öğrenme kaygısına neden olan faktörleri belirlemeyi hedeflemiştir. Çalışmanın sonucuna göre, lise kademesinde eğitim gören öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygısına neden olan etkenlerin; konuşma ile ilgili faaliyetler, dinleme kapsamında yapılan etkinlikleri, öğretim yöntem ve teknikleri, ders esnasında hata yapma korkusu, öğrencilerin içinde buldukları çevre, öğretmenin kendilerine karşı olan tutumları ve yapılan sınavlar olmak üzere toplam yedi temada toplandığı görülmüştür.

Erkan ve Saban (2011) İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen 188 üniversite öğrencisi ile yürüttükleri çalışmada, öğrencilerin öz-yeterlikleriyle yabancı dil kaygıları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Çalışma sonucunda, öğrencilerin yazma becerisine yönelik öz-yeterlik inançlarıyla kaygıları arasında olumsuz yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Çelebi (2009) yaptığı çalışmasında, yabancı dil öğrenim ve öğretiminde bazı duyuşsal boyutlar açısından (kaygı ve tutum) öğrenci ve öğretmenler arasındaki ilişki hakkında ne düşündüklerini ortaya çıkarmak için bazı çalışmalar yapmıştır.

Hem nicel hem de nitel yöntemin kullanıldığı bu çalışmada İngilizce öğretmenleri ve 6. sınıf öğrencileri yer almaktadır. Sonuçlar, öğretmenin sınıf içerisindeki jest ve mimiklerinin, yaptığı uygulamaların, sınıf oturma planı ve düzeninin, motivasyon düzeylerinin, sınıfta konuşulan dilin anadil veya yabancı dil olmasının, öğretmenin ders esnasında öğrencileri değerlendirmesinin öğrencilerin kaygı ve tutum düzeyleri ile ilişkili olduğunu açığa çıkarmıştır. Ayrıca öğrenenlerin ihtiyaç ve kabiliyetlerine uygun bazı etkinlik uygulaması ve materyal ve araç gereç kullanımının, öğrencilerin kaygı ve tutumları üzerinde büyük bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Bunlara birlikte, öğrenenlerin İngilizce dersi esnasında hata yapma korkuları, arkadaşlarının onlara verecekleri tepkileri, aile tarafından uygulanacak baskı ve sahip oldukları özgüvenlerinin, öğrencilerin kaygıları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur. Diğer taraftan, öğrenenlerin İngilizceyi hangi amaçla öğrenmek istedikleri

ve İngilizceyi almak zorunda oldukları bir ders veya öğrenmek istedikleri yabancı bir dil olarak düşünmeleri İngilizce dersine karşı tutumları üzerinde etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Benzer olarak Öner ve Gedikoğlu (2007) yabancı dil kaygısının ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce öğrenmelerine etkilerini ortaya koymak amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Öğrencilerin Yabancı dil kaygı düzeylerinin cinsiyet, okunulan ve mezun olunan okul türü, anne-baba eğitim düzeyi ve anne-baba mesleği gibi değişkenlerden etkilenmediği ancak başarıyı olumsuz etkilediği araştırmacılar tarafından rapor edilmiştir.

Uslu Batumlu (2006) çalışmasında Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu'nda öğrenim görmekte olan 150 hazırlık öğrencilerinin yabancı dil kaygılarının İngilizce başarılarına etkisini araştırmıştır. Öğrencileri A, B ve C kurlarından seçmiştir. Elde edilen sonuçlar yabancı dil kaygısının devam edilen kur düzeyine göre değişiklik gösterdiği ancak cinsiyete göre değişiklik göstermediği yönündedir. İngilizce başarısı ve yabancı dil kaygısı arasında ise istatistiksel olarak anlamlı negatif bir ilişki tespit edilmiştir.

Köse (2005), diyalog günlüğü kullanımının dil kaygısı ve sınıf üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla bir kontrol bir deney grubundan oluşan 48 kişilik bir örnekleme çalışmıştır. Araştırma sürecinde deney grubunda derse giren öğretmen normal ders anlatmaya devam etmiş ancak öğrencilerin diyalog günlüğü kullanmalarını sağlamıştır. Kontrol grubunda ise böyle bir uygulama yapmamıştır. Veri toplamak amacıyla her iki gruba Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği uygulamış ve nitel veriler için görüşmeler yapmıştır. Nicel verilerden elde edilen sonuçlarda her iki grup arasında kaygı açısından herhangi bir fark bulunmamıştır. Buna rağmen nitel verilerden elde edilen sonuçlarda diyalog günlüğü tutulmasının öğrencilerin İngilizce dersine olan tutumlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna varmıştır.

Yabancı dil kaygısı ile ilgili Türkiye'de yapılmış araştırmalar incelendiğinde kaygının öğrenilen yabancı dilin zorluğundan olduğu kadar öğrenen bireyin şahsi sebeplerinden, yanlış inançlardan ve yabancı dil dersinde uygulanan yöntemlerden kaynaklandığı görülmektedir. Kaygıyla akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin yabancı dil kaygıları arttıkça ders başarılarının düştüğü gözlemlenmiştir. Ayrıca kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha fazla yabancı dil

kaygısı yaşadıkları araştırmalar sonucunda ortaya çıkan bulgular arasındadır.

2.20. Yabancı Dil Kaygısı ve Akademik başarı ile İlgili Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar

Aida (1992) tarafından Teksas niversitesi'nde Japonca dersi alan 96 ğrenci üzerinde yapılan bir araştırmada, yabancı dil kaygısı ve Japonca dersindeki başarının ilişkisi araştırılmıştır. Öğrencilere dönemin başlarında, maddelerindeki 'İngilizce' sözcükleri 'Japonca' ya çevrilmiş oolan 'Yabancı Dil Sınıf Kaygısı leği' ve öğrencilerle ilgili kişisel bilgilerin ve dersi alma nedenleriyle ilgili soruların bulunduğu bir anket verilmiştir. Başarı düzeyi olarak da, pek çok araştırmacı tarafından esas alınan yılsonu dönem notu kabul edilmiştir. Sonuç, yabancı dil kaygısının öğrencilerin yılsonu başarısıyla. 38 düzeyde negatif bir korelasyon içinde olduğunu göstermektedir. Cinsiyet açısından, kız öğrencilerin erkeklerden daha yüksek düzeyde kaygı puanına sahip oldukları, fakat kaygı-cinsiyet ilişkisinin başarı notu üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı, kızlarda da erkeklerde de yüksek kaygı düzeyine sahip olanların yılsonu başarısının daha dşuk olduğu gözlenmiştir. (Bulunduğu kaynak: Aida, 1994: 158- 163)

Tzoannopoulou (2016)'nun 'Yunan niversite sınıflarında yabancı dil kaygısı ve olumsuz değerlendirme' isimli çalışmasında yabancı dil kaygısının dil performansı üzerine etkisi incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre yabancı dil kaygısı ile dil performansı arasında negatif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Ayrıca ğretmenlerin yabancı dil kaygısını azaltmak için sınıf içinde çeşitli önlemler alması gerektiği vurgulanmıştır.

Jain ve Sidhu (2013) İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen niversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmada, öğrencilerin kaygı, tutum ve motivasyonu arasındaki ilişkileri disiplin, cinsiyet ve dil yeterliliği açısından incelemişlerdir. Çalışmada; İngilizce ğrenen öğrencilerin kaygı ve tutumları arasında olumsuz yönde anlamlı bir ilişki olduğu, öğrencilerin motivasyon düzeyiyle kaygı düzeyleri arasında da benzer şekilde olumsuz yönde anlamlı bir ilişki olduğu, öğrencilerin tutumları ve motivasyonları arasında pozitif yönde güçlü bir anlamlı ilişki olduğu fen-bilimleri alanları ğrencilerinin Sosyal-bilimler alanları öğrencilerine göre

kısmen daha fazla İngilizceye yönelik olumlu tutuma sahip oldukları, ayrıca düşük yeterliliğe sahip öğrencilerin yüksek yeterliliğe sahip öğrencilere göre tutum ve motivasyonları açısından daha yüksek ve anlamlı bir ilişkiye sahip oldukları gözlenmiştir.

Salim (2004) tarafından İsrail’de 67 yedinci sınıf öğrencisi üzerinde yapılan bir diğer çalışmada, öğrencilerin yabancı dil kaygı düzeylerinin İngilizce derslerindeki ‘yazma, konuşma ve telaffuz’ başarılarına etkisi, öğretmenlerin tutumu ve cinsiyet açısından incelenmiştir. Öğrencilerin yabancı dil kaygısı ‘Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği’ ile ölçülmüş, bu ölçeğe öğrencilerin öğretmenlerin tutumlarını nasıl algıladıklarını ölçen 10 soru daha eklenmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin yabancı dil kaygı düzeylerinin, yazma, okuma ve telaffuzdaki başarılarıyla anlamlı negatif bir korelasyona sahip olduğu görülmüştür.

Tsai (2013) Lise öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği çalışmada, öğrencilerin yabancı dil ders kaygısı, yabancı dil olarak İngilizce sınav kaygısı, İngilizce akademik öz-yeterlik düzeyleri ve İngilizce yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkileri araştırmıştır. Araştırmanın sonucu cinsiyet ve dil yeterlik düzeylerine göre değişkenler arasında anlamlı farklar olduğunu, cinsiyet veya dil yeterlik düzeyi göz önünde bulundurulmaksızın yabancı dil ders kaygısıyla sınav kaygısı arasında pozitif korelasyon olduğunu, diğer yandan yabancı dil ders kaygısıyla akademik öz-yeterlik arasında negatif bir korelasyon olduğunu ve de yabancı dil sınav kaygısıyla akademik öz-yeterlik arasında da negatif bir korelasyon olduğunu göstermiştir.

Morreale (2011) yabancı dil öğrenen 142 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirdiği çalışmada, yurt dışında öğrenim görme, motivasyon, tutum ve kaygı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Örneklem grubundaki öğrencilerin bir kısmı yurt dışında çoğunlukla kısa süreliğine (sekiz haftadan az) ve dil ve kültür öğrenimi görme amacıyla bulunmuş olanlar, diğer kısmı ise yurt-dışında bulunmamış olanlardır. Çalışmada: yurt-dışı eğitim deneyimi olanların daha yüksek motivasyona ve daha düşük kaygıya sahip oldukları, diğer yandan yabancı dile yönelik tutum konusunda iki grup arasında anlamlı bir fark bulunmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Elkhafafi (2005) tarafından yapılan bir diğer araştırmada yabancı dil olarak Arapça öğrenen 233 öğrencinin yabancı dil kaygı düzeyleri ölçülmüş ve öğrencilerin kaygı düzeylerinin final notları ve dinleme sınavı notlarıyla karşılaştırılmıştır. Sonuçta

öğrencilerin Arapça dersine ait kaygı düzeylerinin, Arapça dersi final notları ve dinleme sınavı notlarıyla negatif bir korelasyona sahip olduğu görülmüştür. Chen ve Chang (2004) tarafından Tayvan'da İngilizce dersleri alan 187 üniversite öğrencisi üzerinde yapılan bir araştırmada öğrencilerin dile ait öğrenme güçlükleri ve yabancı dil kaygı düzeylerinin ilişkisi incelenmiştir. Yabancı dil kaygı düzeylerinin öğrencilerin İngilizce dersinde yaşadıkları öğrenme güçlüklerinin %36.80'ini yordadığı ifade edilmiştir. Ayrıca, yüksek düzeyde yabancı dil kaygısı yaşayan öğrencilerin, İngilizce öğrenme açısından problemlili geçmiş yaşantılara sahip oldukları, daha düşük notlar aldıkları, öğrenme güçlüğü çektikleri ve derslerde daha az ilerleme kaydettikleri belirtilmiştir.

Liu ve Chen (2015), lise öğrencilerinin yabancı dil öğrenme motivasyonlarını ve yabancı dil kaygılarını araştırmışlardır. Araştırmaya, 155 lise öğrencisi katılmıştır. İngilizce öğrenme motivasyonu ile yabancı dil kaygısı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varmışlardır.

Cui (2011) lise öğrencilerinin İngilizce öğrenme kaygısını belirlemek üzere Çin'de bir lisede öğrenim gören 105 öğrenci üzerinde çalışmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre öğrencilerin İngilizce öğrenmede nispeten yüksek kaygı sahibi oldukları, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha yüksek İngilizce ders kaygısına sahip oldukları bulunmuştur. Ve ayrıca yüksek kaygının öğrenciler açısından İngilizce öğrenmek için engelleyici bir fonksiyonu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Thompson ve Lee (2012) İngilizceyi ve İngilizce dışında başka bir veya birkaç dili daha yabancı dil olarak öğrenen 123 Koreli üniversite öğrencisi üzerinde yapmış oldukları çalışmada, kaygı, çok dillilik ve yabancı dil akademik başarısı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmanın sonunda şu sonuçlara ulaşılmıştır: yapılan faktör analizi, Horwitz vd. (1986)'nin geliştirmiş olduğu üç faktörlü (iletişim korkusu, sınav kaygısı, olumsuz değerlendirilme korkusu) yabancı dil ders kaygısı ölçeğinin bir faktörünü (yabancı dili anlamama korkusu) ortaya çıkarmıştır. Ayrıca, İngilizcedeki akademik başarının kaygıyı güçlü bir şekilde etkilediği ve çok dilliliğin de yabancı dil kaygısını etkilediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Hussain vd. (2011) 720 onuncu sınıf öğrencisi (360'ı erkek, 360'ı kız) üzerinde gerçekleştirdiği çalışmada İngilizce öğrenen öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumları ile yabancı dil kaygıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma bize şu sonuçları göstermektedir: Öğrencilerin tutumları ve kaygıları arasında negatif yönde anlamlı bir

ilişki vardır. Kız öğrenciler İngilizce dersine karşı daha olumlu tutum ve daha az kaygı göstermiştir. Benzer şekilde, kırsal alanda yaşayan öğrenciler İngilizce dersine karşı daha fazla kaygı ve daha az olumlu tutum göstermiştir.

MacIntyre vd. (1997) Yabancı Dil Öğreniminde Kendini Değerlendirme Önyargıları: Dil Kaygısının Rolü isimli çalışmalarında, Dil kaygısı ile algılanan yeterlik ve gerçek yeterlik arasındaki ilişkiye bakmışlardır. Elde edilen sonuçlar, kendilerini yeterli görmeye yatkın kişilerin, daha yeterli olduklarını ortaya çıkarmıştır. Kendi benliklerinde kendilerini yeterli olarak düşünen bireylerin dil öğrenimi sürecinde daha yeterli oldukları düşünülebilir. Yine çalışma sonucunda dil kaygısı seviyesi yükseldikçe, fikirlerin puanlaması yükselirken, ortaya çıkan üretim (kompozisyon) kalitesi ve öz yeterlik oylaması azalmıştır. Çalışmaya katılan kişilerin kaygı seviyesi arttıkça düşüncelerini daha çok konuşmak istedikleri fakat ifadenin belirleyicisi olan kompozisyon kalitesinin (output) azaldığı ve kişilerin kendilerini daha az yeterli gördükleri saptanmıştır (Akt. Tunçel, 2014).

Tsai-Yu ve Goretti (2004) tarafından Tayvan'da orta öğretim öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen bir araştırmada yabancı dil kaygı düzeyi ile öğrenme güçlükleri arasındaki ilişki incelenmiş ve kaygı düzeyi yüksek olan öğrencilerin İngilizce öğrenme problemi çektikleri, yapılan sınavlardan düşük not aldıkları, sınıf içi etkinliklerde sorunlar yaşadıkları ve düşük seviyede gelişim becerileri sergiledikleri tespit edilmiştir.

Chen ve Chang (2004) tarafından Tayvan'da İngilizce dersleri alan 187 üniversite öğrencisi üzerinde yapılan bir araştırmada öğrencilerin dile ait öğrenme güçlükleri ve yabancı dil kaygı düzeylerinin ilişkisi incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre yüksek düzeyde yabancı dil kaygısı yaşayan öğrencilerin, İngilizce öğrenme açısından problemler geçmiş yaşantılara sahip oldukları, sınavlarda daha düşük puanlar aldıkları, öğrenme güçlüğü çektikleri ve İngilizce derslerinde daha az ilerleme kaydettikleri belirtilmiştir.

Hsu (2004), lise birinci sınıf öğrencilerinin yabancı dil kaygıları ve yabancı dil öğrenme motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Verilerin analizinden elde edilen sonuçlara göre yabancı dil kaygısı ile yabancı dil motivasyonu arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu görülmüştür. Öğrencilerin yabancı dil kaygısı arttıkça yabancı dil motivasyonları düşmektedir. Ayrıca 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin olumsuz

değerlendirilme kaygısı, sınav kaygısı ve iletişim kaygısı düzeylerinin 1. Sınıf öğrencilerine göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra kız öğrencilerin yabancı dil motivasyonlarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu da elde edilen bulgular arasındadır.

Wörde (2003) yabancı dil öğreniminde kaygıya neden olan ve kaygıyı azaltan etmenleri öğrenci bakış açısıyla tanımlamayı amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına dinleme ve konuşma aktivitelerinin kaygının en fazla yaşandığı durumlar olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenin sınıf içindeki tutumunun kaygıyı artırıcı ya da azaltıcı önemli bir etmen olduğu bulunmuştur. Katılımcıların çoğu öğretmenin yavaş konuşması gerektiği, İngilizceyi gerçek hayatla ilişkilendirmesi ve öğrenen özelliklerini dikkate alması gerektiği görüşündelerdir.

Kaygı ile ilgili yapılmış olan yabancı çalışmalara bakıldığında yurt dışında yapılan çalışmaların sonuçları, yurt içinde yapılan çalışmaların sonuçları ile paralellik göstermektedir. Bu çalışmalardan elde edilen sonuçlara göre, yabancı dil başarısı ile yabancı dil kaygısı arasında negatif yönde bir ilişki bulunmaktadır. Kaygı düzeyi arttıkça öğrencilerin başarısı düşmekte ve tutumları daha olumsuz hale gelmektedir. Genel olarak yabancı dil öğrenme motivasyonu yüksek olan öğrencilerin, motivasyonu düşük olan öğrencilere göre daha düşük seviyede yabancı dil kaygısı taşıdığı görülmektedir. Sınıf içinde yapılan sözel aktiviteler öğrencilerin kaygı düzeylerini artırmaktadır. Buna karşılık olarak öğretmenin sınıf içinde sergilediği olumlu davranışlar öğrencilerdeki kaygı düzeyini düşürmektedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada, deneysel araştırma desenlerinden Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Model kullanılmıştır. Karasar (2009: 96), bu deseni gelişigüzel seçilmiş ve başlangıçta benzerlikleri bilinmeyen iki gruptan birinin deney diğferinin kontrol grubu olarak seçilmesi şeklinde açıklamaktadır. Modelin simgesel ifadesi aşağıda görölmektedir.

G ₁	Q _{1.1}	x	Q _{1.2}	Q _{1.3}
G ₂	Q _{2.1}		Q _{2.2}	Q _{2.3}
(G ₁ :Deney Grubu,G ₂ Kontrol Grubu, x:Bağımsız Değişken,				
Q _{1.1} ve Q _{2.1} : Deney Öncesi Ölçme (Öntest),				
Q _{1.2} ve Q _{2.2} : Deney Sonrası Ölçme(Sontest),				
Q _{1.3} ve Q _{2.3} : Deney Sonrası Ölçme (Geciktirilmiş Test)				

Öntest-sontest kontrol gruplu modelin kontrol grubunda geleneksel olarak adlandırılan mevcut uygulama yürütölürken, deney grubunda araştırmacı(lar) tarafından manipule edilmiş yeni yaklaşım uygulanır. Sonuçta her iki grupta elde edilen bulgular karşılaştırılarak yorum yapılır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evren ve örneklemini Bitlis Eren Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulunda öğrenim gören Çocuk Gelişimi öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerden bir kontrol ve bir deney grubu seçilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının seçimi kümeleme analizine göre yapılmıştır. Araştırmanın yürütüldüğü çalışma grubu 154 öğrenciden oluşmaktadır. Ancak kümeleme analizi için istenen bilgileri eksik bırakan 18 öğrenci kapsam dışında tutulmuştur. Geriye kalan 136 öğrenci için kümeleme analizi yapılmıştır. Kümeleme analizine göre ikili (kişisel bilgisayarı olma (Var, Yok), internet erişimine sahip olma (Var, Yok)) ve üçlü (kişisel bilgisayarı olma (Var, Yok), internet erişimine sahip olma ve uzaktan eğitime yönelik tutumu (Olumlu, Olumsuz)) sınıflamaları yapılmıştır. Bu duruma yönelik sonuçlar Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3.Kümeleme Analizi Sınıflama Sonuçları

Grup	Kişi Sayısı (N)	Deney Grubu (N)	Kontrol Grubu (N)
2’li	54	17	37
3’lü	82	51	31
Toplam	136	68	68

Tabloda da görüleceği üzere gruplardan biri 54, diğeri 82 kişiden oluşmaktadır. Toplam 136 kişiden oluşan gruptaki üçlü sınıflamada 82 kişiden 51’i deney grubunda, 31’i kontrol grubunda yer almıştır. 54 kişiden oluşan ikili sınıflamada ise 17 öğrenci deney grubunda, 37 öğrenci kontrol grubunda yer almıştır. Bu sonuca göre 82 kişiden oluşan 3’lü sınıflama seçilerek deney grubuna 51, kontrol grubuna 31 öğrenci atanmıştır. Sınıflanan bu kişilerin deney ve kontrol grupları açısından durumu tablo 4’deki gibidir.

Tablo 4.Gruplar ve üyeleri

Grup	Grup Üyeleri	Kişi (N)
Deney	2,3,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16,17,18,19,20,22,26,27, 29, 31, 32, 33,34, 35,38,40,42,43,44,46,47,48,49,51,52,53,54,55,56,57, 58, 60, 61, 62, 63, 66, 67, 68	51
Kontrol	69,70,72,75,78,79,83,85,87,88,89,90,91,92,93,94,106,107,111,114, 115,116, 118,123,125,127,129,131,132,135,136	31

Deney grubunda yer alıp kişisel bilgisayarını olmadığını ifade eden 7 öğrenci daha araştırma kapsamı dışında tutulmuştur. Bu öğrencilerin çıkarılmasıyla nihai deney grubu 44 öğrenciden oluşmuştur.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında iki farklı ölçme aracının uygulanması suretiyle veriler toplanmıştır. Öncelikle öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarılarını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen bir başarı testi hazırlanmıştır. Bu test bu dersi daha önce almış öğrencilere uygulanarak madde istatistikleri açısından gözden geçirilmiştir. Başarı testine ilişkin madde analizi sonuçları Tablo 5’deki gibidir.

Tablo 5. Başarı Testine İlişkin Madde Analizi sonuçları

Madde Numarası	Madde Güçlük İndeksi	Madde Ayırt Edicilik İndeksi	Madde Numarası	Madde Güçlük İndeksi	Madde Ayırt Edicilik İndeksi
1.	0,41	0,16	21.	0,47	0,54
2.	0,60	0,20	22.	0,56	0,70
3.	0,45	0,25	23.	0,41	0,58
4.	0,29	0,25	24.	0,29	0,08
5.	0,41	0,41	25.	0,45	0,50
6.	0,45	0,41	26.	0,39	0,54
7.	0,50	0,50	27.	0,33	0,08
8.	0,54	0,66	28.	0,22	0,20
9.	0,47	0,54	29.	0,27	0,20
10.	0,41	0,58	30.	0,41	0,50
11.	0,35	0,29	31.	0,35	0,45
12.	0,60	0,37	32.	0,58	0,58
13.	0,33	0,08	33.	0,18	0,29
14.	0,29	0,58	34.	0,25	0,33
15.	0,41	0,58	35.	0,35	0,04
16.	0,58	0,66	36.	0,27	0,29
17.	0,35	0,45	37.	0,14	-0,12
18.	0,10	-0,04	38.	0,31	0,54
19.	0,31	0,29	39.	0,08	0,16
20.	0,45	0,25	40.	0,39	0,54

Madde analizi sonuçlarından hangi maddenin pozitif, hangi maddenin negatif ayırt edici olduğu saptamak için Taşpınar'ın (2004: 279) vermiş olduğu aşağıdaki aralıklara başvurulmuştur. Madde ayırt ediciliği için aralıklar ve yorumları aşağıdaki tablodaki gibidir.

Tablo 6. Madde Ayırt Ediciliği ve Yorumu

Ayırt edicilik (r)	Değerlendirme
0.40 ve üzeri	Çok iyi bir madde
0.30-0.39	İyi bir madde, yinede geliştirilebilir
0.20-0.29	Genel olarak düzeltilmeli
0.00-0.19	Testen çıkarılabilir ama düzeltilmeye çalışılmalı
(-) Negatif	Teste alınmamalı

Buna göre 18 ve 37. maddeler negatif yönde ayırt edici özelliğe sahip olduğu saptanmış ve bu sebeple test kapsamı dışında bırakılmıştır. Çünkü madde ayırt ediciliği özelliğinin negatif olması ilgili maddenin başarısız öğrenciler tarafından başarılı öğrencilere göre daha fazla sayıda doğru cevap verdikleri anlaşılır ve bu durum objektif

değerlendirmelerde karşılaşılmayan bir durumdur. Bu durumda Kopya vb. ihtimaller de değerlendirilmelidir. 1, 13, 24, 35 ve 39. Maddeler 0.00-0,019 değeri arasında olduğu için ayırt edicilik gücü zayıf bulunmuştur ve düzeltilemediği için kapsamdan çıkarılmıştır. Başarı testinin 2, 3, 4, 11, 12, 19 ve 20. maddelerinin haricindeki maddelerin yüksek ayırt edici özelliğe sahip maddelerden oluşan bir ölçme aracı kapsamında olduğu söylenebilir.

Test genelindeki maddelerin güçlüklerinin de değerlendirmeye alınması şarttır. Test genelinde maddelerin orta güçlüğüne sahip olması beklenen özelliktir. Bu yolla testin uygulandığı sınıfın hemen hemen yarısının maddeyi doğru olarak cevapladığı sonucuna ulaşılır. Madde güçlüğü için dikkate alınan aralıklar aşağıdaki tabloda verilmiştir (Taşpınar, 2004: 276).

Tablo 7. Madde Güçlüğü ve Yorumu

Madde Güçlüğü(P)	Yorum
0.80 ve üzeri	Çok kolay bir madde
0.65-0.79 arası	Oldukça kolay bir madde
0.35-0.64 arası	Orta düzeyde bir madde
0.20-0.34 arası	Oldukça zor bir madde
0.19- ve altı	Çok zor bir madde

Tabloda verilen değerler arasında bulunan madde güçlükleri karşılaştırıldığında en ideal olanların 7, 8, 16 ve 22. maddelerin olduğu, en güç maddelerin 18, 33, 37 ve 39. maddeler olduğu, bunun yanı sıra 1, 3, 5, 6, 9, 11, 15, 20, 21, 23 ve 30. maddelerinde sınıfın bir miktar ortalamayı yükselttiği söylenebilir. Buna göre 18, 33, 37 ve 39. maddeleri kapsamdan çıkarılmıştır.

Yapılan analiz sonuçlarına göre 40 soruluk testten toplam 10 soru çıkarılmıştır.

Bu test öntest olarak öğrencilere ilgili mevzuatlar çerçevesinde buldukları ortamda, sontest olarak ise yükseköğretim programında kâğıt-kalem testi şeklinde yöneltilmiştir.

3.4. Yabancı Dil Kaygı Ölçeği

Araştırmanın ikinci veri toplama aracı Horwitz, Horwitz ve Cope (1986) tarafından geliştirilen yabancı dil ders kaygısı (YDDK) ölçeğidir. Beşli likert tipinde 33 maddeden oluşan bu ölçek, yabancı dil öğrenen öğrencilerin sınıf içinde yaşadıkları kaygı düzeyini ölçmek için geliştirilmiştir. Ölçek maddelerine verilen yanıtlar ve puanlama “(1) kesinlikle katılmıyorum” ile “(5) kesinlikle katılıyorum” arasında derecelendirilmiştir. Ölçekten alınacak en düşük puan 33, en yüksek puan ise 165’tir. Ölçekten alınan puanın yüksek olması öğrencilerin kaygı düzeylerinin yüksekliğini göstermektedir. Toplam puanın ölçekte yer alan 33 maddeye bölünmesiyle yabancı dil kaygısına ait ortalama puan elde edilmektedir. Puan ortalaması 3’ün altında ise düşük kaygı, 3 ile 4 arasında orta kaygı ve 4 ün üzerinde ise yüksek kaygı olduğu belirlenmektedir. Ölçeğin en son geçerlik-güvenirlik çalışması Gürsu (2011) tarafından yapılmıştır. Ölçek üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar;

Dil Dersinde Konuşma Kaygısı (DDKK): 1., 2., 3., 4., 7., 8., 9., 15., 16., 18., 22., 23., 24., 26., 27., 28., 29., 31., 33. maddeler

Dil Dersine yönelik İlgi (DDYİ): 6., 11., 17. maddeler

Yabancılarla Konuşma Kaygısı (YKK): 14., 19., 32. maddeler şeklindedir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında başarı testi ile elde edilen veriler üzerinde normal dağılım incelemesi yapılmıştır. Bu amaçla kolmogorov smirnov ve shapiro wilks testlerine başvurulmuştur. Bu her iki teste ilişkin sonuçlar tablo 8’de görülmektedir.

Tablo 8. Kolmogorov Smirnov ve Shapiro Wilk testi sonuçları

Grup	Test	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		z	df	p	z	df	P
Deney	Öntest	,256	44	,000	,819	44	,000
	Sontest	,157	44	,008	,888	44	,000
Kontrol	Öntest	,128	31	,200	,962	31	,328
	Sontest	,182	31	,011	,923	31	,028

Shapiro Wilks ve Kolmogorov Smirnov testleri ile dağılımın homojenliği araştırılmış, daha duyarlı bir test olarak kabul edilen Shapiro wilks testine göre sadece kontrol grubunun öntest puanlarının homojen dağıldığı ($p > .05$), diğer test puanlarının homojen biçimde dağılmadığı ($p < .05$) gözlenmiştir. Bu analiz sonucuna göre yapılacak karşılaştırmalarda non-parametrik testlerin kullanılması gerektiğine karar verilmiştir. Dağılımın homojen olmaması nedeniyle deney ve kontrol gruplarının başarı puanları Mann Whitney U testine göre karşılaştırılmıştır. Yabancı dil ders kaygısı ölçeği ve alt boyutları ortalamalarının çeşitli bağımsız değişkenler açısından karşılaştırılmasında ikili karşılaştırmalarda dağılımın homojen olduğu durumlarda bağımsız gruplar testi, dağılımın homojen olmadığı durumlarda Mann Whitney U testine başvurulmuştur. Benzer şekilde üçlü karşılaştırmalarda homojenlik şartının sağlandığı durumlarda Anova analizi, homojenlik şartının sağlanmadığı durumlarda Kruskal Wallis H testinden yararlanılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR

Araştırma kapsamında öncelikle deney ve kontrol grubunu oluşturan öğrenci başarı puanlarına ilişkin çeşitli analizler yapılmıştır. Bu analizler Tablo 9'de belirtilmiştir.

Tablo 9. Deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest puanlarına ilişkin hesaplamalar

		Deney	Kontrol	
ön test	Ortalama	85,42	36,61	
	95% Güven aralığı	Alt sınır	83,81	30,74
		Üst sınır	88,04	42,47
	Medyan	89,10	34,00	
	Varyans	74,09	255,71	
	Standart sapma	8,60	15,99	
	Minimum	66,00	10,00	
	Maximum	95,70	74,00	
	Ranj	29,70	64,00	
	Çarpıklık	-1,02	,430	
Basıklık	-,15	-,414		
son test	Ortalama	39,50	41,22	
	95% Güven aralığı	Alt sınır	33,68	34,50
		Üst sınır	45,31	47,94
	Medyan	37,00	36,00	
	Varyans	365,04	335,64	
	Standart sapma	19,12	18,32	
	Minimum	14,00	10,00	
	Maximum	100,00	74,00	
	Ranj	86,00	64,00	
	Çarpıklık	1,38	,37	
Basıklık	2,63	-1,13		

Tabloda da görüleceği üzere deney grubunun ön test puan ortalaması kontrol grubundan yüksektir. Ön test puanları açısından kontrol grubunun daha heterojen biçimde dağıldığı standart sapma sonuçlarından anlaşılmaktadır. Son test puanları açısından bakıldığında ise kontrol grubu puan ortalaması deney grubundan yüksek bulunmuştur. Puanların ortalamadan farklılaşmasının göstergesi olan standart sapmaya göre deney ve kontrol grupları ortalamadan birbirine yakın oranlarda sapma göstermektedir. Her iki grubun puan türlerinde (ön test ve son test) çarpıklık ve basıklığın ± 3 aralığında değerler aldığı görülmektedir.

Deneysel çalışmalarda başarı testlerine yönelik öncelikli karşılaştırma deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarının karşılaştırılmasıdır. Deneysel işlem öncesinde grupların denkliliği önemli bir durumdur. Bu süreçte gruplar arasındaki küçük farkların düzeltilmiş ortalamalar yardımıyla karşılaştırılmasına imkân tanıyan ve daha duyarlı bir değerlendirme fırsatı sunan Ancova analizi dağılımın homojen olmaması nedeniyle yapılamamıştır. Bunun yerine deney ve kontrol grubu öntest puanları Mann Whitney U testine göre karşılaştırılmış, sonuçlar Tablo 10’de verilmiştir.

Tablo 10. Deney ve Kontrol grupları öntest puanlarının karşılaştırılması

		N	Sıra Ort.	Sıralar Top.	U	P
Öntest	Deney	44	53,34	2347,00	7,000	,000
	Kontrol	31	16,23	503,00		

Deney ve kontrol gruplarının öntest sonuçlarının karşılaştırıldığı Mann Whitney U testine göre deney grubunun öntest puanları lehine anlamlı düzeyde fark bulunmuştur ($U=7.000$, $p<.05$). Deneysel çalışmalarda genel eğilim öntest puanları açısından gruplar arasında anlamlı düzeyde fark olmamasıdır. Oysaki bu araştırmada deney ve kontrol grupları öntest puanları arasında anlamlı düzeyde fark belirlenmiştir. Bu durumun nedeni öntest puanlarının öğrencilerin evlerinde, kendi ortamlarında yapılan sınav puanlarından oluşmasıdır. Sıra ortalamaları açısından deney grubu lehine gerçekleşen anlamlı düzeydeki bu farkın nedeni ölçüm esnasında öğrencilerin bir şekilde yardım almış olmalarıdır. Bu bulgunun süregelen bir hal olduğu önceki yıllarda yapılan ölçmelerden anlaşılmıştır. Bu durum uzaktan eğitim uygulamalarında yapılacak ölçmelerin yer ve durumu hakkındaki önemli bir bulgudur.

Araştırmada daha sonra deney ve kontrol gruplarının sontest puanları karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmaya yönelik sonuçlar Tablo 11’de özetlenmiştir.

Tablo 11. Deney ve Kontrol grupları sontest puanlarının karşılaştırılması

		N	Sıra Ort.	Sıralar Top.	U	P
Sontest	Deney	44	37,25	1639,00	649,000	,722
	Kontrol	31	39,06	1211,00		

Deney ve kontrol gruplarının sontest sonuçlarının karşılaştırıldığı Mann Whitney U testine göre gruplar arasında anlamlı düzeyde fark bulunamamıştır ($U=649.000$, $p>.05$). Fakat kontrol grubu öğrencileri ortalamasının deney grubu öğrencilerinden daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

Deneysel çalışmalarda erişim puanları açısından değerlendirmeler yapılması sıklıkla başvurulan bir durumdur. Erişim puanları sontest puanlarından öntest puanlarının çıkarılması ile elde edilir. Bu hesaplama ile deney ve kontrol grup ortalamalarına dayalı olarak hangi yöntemin daha etkili olduğu belirlenmeye çalışılır. Bu araştırmada elde edilen erişim puanlarına dayalı karşılaştırma Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Deney ve Kontrol grupları erişim puanlarının karşılaştırılması

		N	Sıra Ort.	Sıralar Top.	U	P
Erişim	Deney	44	23,86	1050,00	60,000	,000
	Kontrol	31	58,06	1800,00		

Deney ve kontrol gruplarının Erişim sonuçlarının karşılaştırıldığı Mann Whitney U testine göre kontrol grubunun lehine anlamlı düzeyde fark bulunmuştur ($U=60.000$, $p<.05$). Sontest puanları öğrencilerin öğrenim gördükleri birimde yapılan ölçme sonuçlarından elde edilmiştir. Dolayısıyla öntest puanlarında deney grubunda gözlenen yüksek puanlarda ciddi düşüşler gözlenmiştir.

Araştırmada deney ve kontrol gruplarının yabancı dil ders kaygıları da ölçülmüş, deney ve kontrol gruplarının yabancı dil ders kaygısı ve alt boyutlarındaki kaygı düzeyleri Tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 13. Yabancı dil ders kaygısı deney ve kontrol grubundaki öğrenci görüşlerine ilişkin bazı istatistikler

	Grup	X	ss	Düzye
Deney	Den. Tamamı	3,53	,45	Orta Kaygı
	DDKK	3,64	,48	Orta Kaygı
	DDYİ	3,25	,77	Orta Kaygı
	YKK	3,13	,84	Orta Kaygı
Kontrol	Kon. Tamamı	3,25	,57	Orta Kaygı
	DDKK	3,28	,62	Orta Kaygı
	DDYİ	3,23	,79	Orta Kaygı
	YKK	3,11	,90	Orta Kaygı
Ölçeğin Tamamı	Toplam	3,40	,52	Orta Kaygı
	DDKK	3,47	,58	Orta Kaygı
	DDYİ	3,18	,83	Orta Kaygı
	YKK	3,18	,81	Orta Kaygı

Tablo 13’de de görüldüğü gibi bütün boyutlarda deney ve kontrol grubu kaygı ortalamalarının “Orta Kaygı” düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Bu bulguya göre gerçekleşen akademik başarı puanları üzerinde kaygının ciddi bir etkisi beklenmemektedir. Deney ve kontrol grupları sınav başarı ortalamaları ile yabancı dil ders kaygısı arasındaki ilişkiye dair korelasyon analizi ise Tablo 14’de verilmiştir.

Tablo 14. Deney ve Kontrol grupları sontest puanları ile yabancı dil ders Kaygısı arasındaki ilişki

	r	p	Sonuç
Deney sontest*Kaygı	-,028	,843	Anlamli olmayan düşük korelasyon
Kontrol sontest*Kaygı	-,017	,920	Anlamli olmayan düşük korelasyon

Tablo 14'e göre yabancı dil ders kaygısı ile deney ve kontrol grupları sontest başarı ortalamaları arasında düşük düzeyde ve anlamlı olmayan ($p < .05$) ilişkiler belirlenmiştir. Deney ve kontrol grupları öntest başarı puanlarının güvenilir olmadığı önceki bölümde belirtilmiştir. Bu nedenle öntest başarı puanları ile yabancı dil ders kaygısı arasındaki ilişki araştırılmamıştır.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ

Bu tez çalışmasında, Bitlis Eren Üniversitesinde çocuk gelişimi ön lisans programında Öntest-Sontest kontrol gruplu modele göre yürütülen bu çalışmada çalışma grubunu oluşturan öğrencilerden kümeleme analizine göre bir kontrol ve bir deney grubu seçilmiştir. Araştırmanın sonucunda, deney ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin akademik başarı puanlarına ilişkin yapılan analizlerde, deney grubunun öntest puan ortalamasının kontrol grubundan yüksek olduğu, öntest puanları açısından kontrol grubunun daha heterojen biçimde dağıldığı, sontest puanları açısından bakıldığında ise kontrol grubu başarı puan ortalamasının deney grubundan yüksek olduğu belirlenmiştir. Puanların ortalamadan farklılaşmasının göstergesi olan standart sapmaya göre deney ve kontrol grupları ortalamadan birbirine yakın oranlarda sapma göstermektedir. Deney ve kontrol gruplarının sontest sonuçlarının karşılaştırıldığında ise gruplar arasında anlamlı düzeyde fark bulunamamıştır. Deney ve kontrol gruplarının Erişi sonuçlarının karşılaştırıldığında kontrol grubunun lehine anlamlı düzeyde fark bulunmuştur. Deney ve Kontrol grupları sontest puanları ile yabancı dil ders Kaygısı arasındaki ilişkiye bakıldığında ise yabancı dil ders kaygısı ile deney ve kontrol grupları son test başarı ortalamaları arasında düşük düzeyde ve anlamlı olmayan ilişki belirlenmiştir.

5.1. Tartışma

Araştırma sonucunda deney ve kontrol grupları yabancı dil ders kaygılarının orta düzeyde, sontest akademik başarı puanları ile yabancı dil ders kaygıları arasında düşük düzeyde ve anlamlı olmayan ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Bu yöndeki bir diğer çalışma Akpur (2005) tarafından yapılmış, Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Dil

Hazırlık sınıfında A, B ve C kurlarında okuyan 424 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulguları, durumluluk ve sürekli kaygının hiçbir kurda başarıyla anlamlı bir ilişki içinde olmadığını göstermektedir. Sarıgül (2000) tarafından Beykent Üniversitesi'nde İngilizce dersi alan, farklı bölümlerde okuyan 177 birinci sınıf öğrencisi üzerinde yapılan bir araştırmada ise 'Sürekli Kaygı' ve Yabancı Dil Kaygısı'nın öğrencilerin yabancı dil yeterliliklerine etkisi ölçülmüş, araştırma sonucunda öğrencilerin beşte dördü 'orta' ve 'yüksek' düzeyde kaygılı olmalarına rağmen, ne yabancı dil kaygısının ne de sürekli kaygının öğrencilerin yabancı dil yeterliliklerine anlamlı bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir. Bu konuda değinilmesi gerek bir diğer çalışma Tunçel (2014) tarafından Selanik Aristo Üniversitesi Modern Yunan Dilleri Bölümü bünyesinde açılan yabancı dil olarak Türkçe başlangıç (A1) seviyesi kursuna katılan 108 Yunan öğrenci ile yapılmış, yabancı dil sınıf kaygısı ölçeğine ait kaygı düzeyleri ve bu düzeylerde bulunan katılımcı sayılarının öntest puanlarına bakıldığında, öğrencilerin %42 sinin orta düzeyde kaygıya sahip oldukları ve bunların öntest puanları ortalamasının 46 olduğu ve öntest puanlarının diğer kaygı seviyesindeki öğrencilerden yüksek olduğu görülmüştür. Dalkılıç (2001) tarafından Dicle Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi birinci sınıf öğrencileri üzerinde yapılan bir diğer araştırmada, öğrencilerin yabancı dil kaygı puanları ile okuma, yazma, konuşma derslerindeki başarıları, uygulanmış olan 'Standart Michigan Test of English Proficiency' puanları ve 'Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeğinden aldıkları puanlar karşılaştırılmıştır. Ayrıca öğrencilerle yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin yabancı dil kaygı puanları ile okuma, yazma, konuşma derslerindeki notları arasında anlamlı düzeyde negatif bir ilişki bulunmuştur. Aida (1992) tarafından Teksas Üniversitesi'nde Japonca dersi alan 96 öğrenci üzerinde yapılan bir araştırmada yabancı dil kaygısının öğrencilerin yılsonu başarılarıyla. 38 düzeyinde negatif bir korelasyon içinde olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde Wörde (2003) tarafından yapılan bir araştırmada, üniversite öğrencilerinin yabancı dil kaygı düzeyleri ve yılsonu başarıları arasındaki ilişki incelenmiş, öğrencilerin %73'ü 'kaygılı', %34'ü ise 'yüksek düzeyde kaygılı' bulunmuştur. Yabancı dil kaygısı ve öğrencilerin yılsonu başarıları arasında. 58 düzeyinde negatif bir ilişki olduğu görülmüştür. Öğrencilere sorulmuş olan sorular ışığında, sınıf içinde en çok 'konuşma' ve 'dinleme' aktivitelerinin 'kaygı verici' olarak nitelendirildiği rapor edilmiştir. Salim (2004) tarafından İsrail'de 67 yedinci sınıf öğrencisi üzerinde yapılan bir diğer çalışmada öğrencilerin yabancı dil kaygı

düzeylelerinin, yazma, okuma ve telaffuzdaki başarılarıyla anlamlı negatif bir korelasyona sahip olduğu görülmüştür. Elkhafaifi (2005) Arapça öğrenen 233 öğrencinin yabancı dil kaygı düzeyleri ölçülmüş ve öğrencilerin kaygı düzeylerinin final notları ve dinleme sınavı notlarıyla karşılaştırmıştır. Sonuçta öğrencilerin Arapça dersine ait kaygı düzeylerinin, Arapça dersi final notları ve dinleme sınavı notlarıyla negatif bir korelasyona sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca, Chan ve Wu'nun (2004) İngilizce dersini yabancı dil olarak alan Taipei (Tayvan Adası) lise öğrencileri ile gerçekleştirdiği çalışmada yabancı dil öğrenimi ve kaygı arasında güçlü bir negatif korelasyon tespit edilmiştir. Scovel (1978) öğrenme sürecinde kimi öğrencilerin tamamen doğal yollarla kimilerinin ise doğal olmayan yöntemlerle motive olduklarını ve kaygının bu süreçte başarılı olmak için öğrencileri motive eden ya da motivelerini düşüren doğal etkenlerin biri olduğunu belirtmektedir. Bağış'a (2007) göre orta düzey kaygı; öğrenenin isteğini artırır, karar almasına yardımcı olur ve performansını olumlu şekilde etkileyip başarısını destekler. Oysaki bu araştırmada orta düzeyde bir kaygı sözkonusu iken akademik başarı puanları ile yabancı dil ders kaygısı arasında anlamlı olmayan düşük ilişkiler olduğu belirlenmiştir.

Araştırma sonucunda elde edilen en önemli bulgu öntest başarı ortalamalarının deney grubu lehine anlamlı düzeyde farklılaşırken sontest başarı puanları arasında anlamlı düzeyde fark olmaması ve erişim puanları bakımında kontrol grubu lehine anlamlı düzeyde fark bulunmasıdır. Alanyazın incelendiğinde bu anlamda istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğunu rapor eden çok sayıda çalışma mevcuttur. Bu araştırmada elde edilen bu bulguların alan yazındaki birçok çalışma (Aida, 1994; Ely, 1986; Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986; MacIntyre, 1995; McIntyre ve Gardner, 1991, 1994; von Wörde, 2003; Young, 1986) ile çeliştiği görülmüştür.

5.2. Öneriler

Deney grubu öğrencilerinin sontest puanlarında öntest puanlarına göre düşüş yaşanmasının sebebi, öntestin ilgili mevzuatlar çerçevesinde sistem üzerinden yapılması ve öğrencilerin öntest de yardım almış olabilecekleri şeklinde yorumlanmıştır. Bu sebeple uzaktan eğitim sisteminde bu tür kopya ve yardım olaylarının önüne geçmek adına mevzuatta değişiklikler yapılması, bütün sınavların kâğıt kalem testleri şeklinde ve kayıtlı olunan programın fiziki ortamlarında yapılması önerilmektedir.

Orta düzey kaygı eğitim bilimleri alan yazını açısından istenen bir durum olmasına karşın bu araştırmada orta düzey kaygının akademik başarı açısından fark yaratacak bir durum olmadığı belirlenmiştir. Bu durumun nedenleri konusunda daha detaylı çalışmalar yapılması gerekliliği ortaya çıkmıştır.



KAYNAKÇA

- Adıyaman, Z. (2002). Uzaktan eğitim yoluyla yabancı dil öğretimi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (4).
- Aida, Y. (1992). Language learning motivation and performance among students of Japanese. Proceedings of the 21st Annual Meeting of Southwest Conference of the Association for Asian Studies at Shreveport, LA.
- Akpur, U. (2005). 'Öğrenilmiş Çaresizlik ve Kaygı Düzeylerinin İngilizce Başarı Düzeyine Etkisi'. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Algan, E. (1996). Uzaktan Eğitimde Teknoloji Kullanımı ve Geleceğin Teknolojileri. Türkiye 1. Uluslararası Uzaktan Eğitim Sempozyumu (12-15 Kasım 1996): Bildiriler, 19-27.
- Alkan, C. (2005). Eğitim teknolojisi. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Allen, M., Bourhis, J., Burrell, N., and Mabry, E. (2002). Comparing student satisfaction with distance education to traditional classrooms in higher education: A meta-analysis. *The American Journal of Distance Education*, 16(2), 83-97.
- Altıparmak, Mahinur, İnci Dürdane Kurt, and Metin Kapıdere. "E-öğrenme ve uzaktan eğitimde açık kaynak kodlu öğrenme yönetim sistemleri." *XI. Akademik Bilişim Kongresi* (2011).
- Altunkaya, H., & Erdem, İ. (2017). Writing Disposition of Student Convict and Prisoners Attending Distant Education Secondary Education School. *European Journal of Education Studies*.
- Aydemir, Ö. (2007). İlköğretim II. kademe öğrencilerinin İngilizce dersinde kullandıkları öğrenme stratejileri ve başarı başarısızlık yüklemeleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne

- Aydın, S. ve Zengin, B. (2008). Yabancı dil öğreniminde kaygı: Bir literatür özeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(1), 81-94.
- Aytan, N., & Tunçel, H. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Kaygısı Ölçeği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30).
- Ayyıldız, S. Ü., Günlük, M., and Erbey, S. N. (2006). Muhasebe Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitim ve Uzaktan Muhasebe Eğitimine Yönelik Tutumları Üzerine Bir Arastırma. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, (32).
- Baş, G. (2014). Lise öğrencilerinde yabancı dil öğrenme kaygısı: Nitel bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(2), 101-119.
- Batumlu, D. Z. and Erden, M. (2007). Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu Hazırlık Öğrencilerinin Yabancı Dil Kaygıları İle İngilizce Başarıları Arasındaki İlişki. *Eğitimde kuram ve uygulama*, 3(1), 24-38.
- Batumlu, D. Z. U. (2006). YTÜ yabancı diller yüksekokulu hazırlık öğrencilerinin yabancı dil kaygılarının İngilizce başarılarına etkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Bontempi, E. (2003). *Motivation and distance learning: what we know so far*. Retrieved 26 May, 2013, from <http://kairosnews.org/motivation-and-distance-learning-what-we-know-so-far>.
- Bozkaya, M. (2006). Televizyonun Uzaktan Eğitimde Kullanımı. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 4(3), 146-158.
- Buchanan, E. A., Myers, S. E. and Hardin, S. L. (2005). Holding your hand from a distance: Online mentoring and the graduate library and information science student. *The Journal of Educators Online*, 2(2), 1-18.
- Chander, J. N. (1991). *Management of Distance Education*. New Delhi, Sterling Publishers.

- Chen, T. Y., & Chang, G. B. (2004). The relationship between foreign language anxiety and learning difficulties. *Foreign Language Annals*, 37(2), 279-289.
- Cheng, Y. S., Horwitz, E. K. and Shallert, D. L. (1999). Language anxiety: Differentiating writing and speaking components. *Language Learning*, 49, 417-446.
- Clifford, R. (1990). Foreign Languages and Distance Education: The Next Best Thing to Being There. ERIC Digest.
- Cui, J. (2011). Research on High School Students' English Learning Anxiety. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(4), 875-880.
- Çağiltay, K. (2002). "Uzaktan eğitim: Başarıya giden yol teknolojiye mi yoksa pedagojiye mi?", (erişim tarihi: 07.04.2002).<http://www.teknoturk.org/yazilar/UzaktanEgitim.html>
- Çakıcı, D. (2015). Yabancı Dil Öğrenenlerin Sınav Kaygı Düzeyleri. *Journal Of Turkish Studies*. 10(7). 243-243
- Çekirdek, G. (2014). Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin İngilizce Başarılarını Etkileyen Bazı Faktörlerin İncelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir*.
- Çelebi, S. (2009). Teachers and students' views on anxiety in English classrooms and attitudes towards English. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Çelebi, S. (2009). Teachers and students' views on anxiety in English classrooms and attitudes towards English. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Çetiner M., Gencil Ç., Erten Y., İnternete dayalı uzaktan eğitim ve çoklu ortam uygulamaları,inet-tr.org.tr/inetconf5/tammetin/gencil-egit.doc -, 10.07.2017
- Çukadar, S., & Çelik, S. (2011). İnternete dayalı uzaktan öğretim ve üniversite kütüphaneleri. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 4(1), 31-42.

- Dalkılıç, N. (2001). An investigation into the role of anxiety in second language learning. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demir, E. (2014). Uzaktan Eğitime Genel Bir Bakış. *Dumlupınar University Journal of Social Science/Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (39).
- Demirel, Ö. (1999). Plandan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2003). Yabancı Dil Öğretimi–Dil Pasaportu. *Dil Biyografisi, Dil Dosyası*, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö. ve Kaya, Z. (2001). “Eğitim ile İlgili Temel Kavramlar”, Öğretmenlik Mesleğine Giriş. (Editör: Ö. Demirel ve Z. Kaya) Ankara: Pegem A Yayıncılık, ss. 1-18.
- Demirli, C. (2002). Web tabanlı öğretim uygulamalarına ilişkin öğrenci görüşleri. *Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu'nda sunulan bildiri, Eskişehir*.
- Doğan, C. (2012). Sistematik Yabancı Dil Öğretim Yaklaşımı ve Yöntemleri. İstanbul, Ensar Neşriyat.
- Doğan, D., Tüzün, H., Dağhan, G., Altıntaş, A., Ilgaz, H., Özdiñç, F., ... & Özpala, N. (2012). Course Design For Distance Education: Getting A Class Thought Face To Face Ready For Distance Education. *Education Sciences*, 7(2), 574-582.
- Düzakın, E., & Yalçınkaya, S. (2008). Web tabanlı uzaktan eğitim sistemi ve Çukurova Üniversitesi öğretim elemanlarının yatkınlıkları. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1).
- Engin, Ali Osman, Rasim TÖSTEN, and M. Dursun KAYA. "Bilgisayar destekli eğitim." *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitü Dergisi* 1.5 (2010).
- Ekici, G. (2003). Uzaktan eğitim ortamlarının seçiminde öğrencilerin öğrenme stillerinin önemi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(24).
- Elkhafai, H. 2005. Listening comprehension and anxiety in the Arabic language classroom. *Modern Language Journal*, 89(2); 206-220.

- Ellis, G., & Sinclair, B. (1989). *Learning to Learn English Learner's Book: A Course in Learner Training* (Vol. 1). Cambridge University Press.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Elmas, Ç., Bay, Ö.F., Yiğit, T., Yılmaz, E.N. ve Karataş, S. (2007). Gazi Üniversitesi Eğitim Programı. IX. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri, Kütahya, Türkiye.
- Erdamar, Gürcü. "Yaşam boyu öğrenme." *Pegem Atıf İndeksi 2016.5* (2016): 219-237.
- Erkan, Y. D., & Saban, A. I. (2011). Writing performance relative to writing apprehension, self-efficacy in writing, and attitudes towards writing: A correlational study in Turkish tertiary-level EFL. *The Asian EFL Journal Quarterly*, 13(1), 163-191.
- Ertürk, S. (1994). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Meteksan Yayınları.
- Fidan, N. (1985). *Okulda Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Alkım Kitapçılık Yayınları.
- Fidan, N. ve Erden, M. (1998). *Eğitime Giriş*. İstanbul, Alkım Yayınevi.
- Ganschow, L. ve Sparks, R. L. (1996). Anxiety about foreign language learning among high school women. *The Modern Language Journal*, 80, 199-212.
- Gardner, H. (1985). *The mind's new science*. Basic Books.
- Göçer, A. (2014). The Assessment of the Anxiety of High School Students Who Are Learning Turkish as a Foreign Language in Turkey in Term of Certain Variables. *Online Submission*.
- Gökdağ, D. (1985) .Uzaktan Eğitimde Basılı Materyaller. Doktora Tezi. Eskişehir, Anadolu Üniversitesi.
- Gömlüksiz, M. N., & Bozpolat, E. (2012). İlköğretimde yabancı dil öğreniminde öğrenen özerkliği. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 4(3), 95-114.
- Gülbahar, Y. (2009). *E-öğrenme*, Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık.

- Gülner, B. (2008). Bilgisayar Ve İnternet Destekliuzaktan Eğitim Programlarının Tasarım, Geliştirme Ve Değerlendirme Aşamaları (Suzep Örneği). *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (19), 259-271.
- Güngör, M. N. (2016). Turkish Pre-Service Teachers' Reflective Practices in Teaching English to Young Learners. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(2).
- Günter, T., Güneş, Ö. E. ve Demir, O. E. (2012) Türkiye’de Meslek Yüksekokullarında Uzaktan Eğitim. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(1): 54-62
- Gürkan, T. (2006a). “Öğretmenlik Mesleği ile ilgili Temel Kavramlar”, Öğretmenlik Mesleğine Giriş. (Editör: M. Gültekin). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayın, ss. 1-14.
- Gürkan, T. (2006b). “Eğitim, Öğretim ve Programla İlgili Temel Kavramlar”, Öğretimde Planlama ve Değerlendirme. (Editör: M. Gültekin). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını, ss. 1-14.
- Gürkan, T. ve diğerleri (1998). Eğitim Bilimine Giriş. Editör: F. Varış. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Hau-Yoon, L. (1994). The development of a self-study Mandarin Chinese language course for distance learners at the University of South Africa. “ICDE Journal (16)” 1, pp.70-80.
- Hengirmen, Mehmet (1993). Almanlara Türkçe Öğretimi (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hoffman, D. W. (2002). Internet-based Distance Learning in Higher Education, *Tech Directions*, 62(1), 28-32.
- Holec, H. (1981). *Autonomy in Language Learning*, Oxford: Pergamon
- Horwitz, E. K. ve Young, D. J. (Eds.). (1991). *Language anxiety: From theory and research to classroom implications*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. ve Cope, J. A. (1986). Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, 70, 125-132.

- Hsu, Y. C. (2004). A study on junior college students' reading anxiety in English as a foreign language. *Unpublished master's thesis, National Chung Cheng University, Chiayi, Taiwan.*
- Hussain, M. A., Shahid, S., & Zaman, A. (2011). Anxiety and attitude of secondary school students towards foreign language learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 29*, 583-590.
- Işık, Ali Hakan, et al. "Web tabanlı eş zamanlı (senkron) uzaktan eğitim sistemlerinin karşılaştırmalı analizi." *Akademik Bilişim* (2010): 10-12.
- İbicioğlu, H., & Antalyalı, U. Ö. L. (2005). Uzaktan Eğitimin Başarısında imkan Algı Motivasyon Ve Etkileşim Faktörlerinin Etkileri: Karşılaştırmalı Bir Uygulama. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14*(2).
- İşman, A. (2011). Ç. Baytekin içinde, *Öğrenme öğretme teknikleri ve materyal geliştirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Jain, Y., & Sidhu, G. K. (2013). Relationship between anxiety, attitude and motivation of tertiary students in learning English as a second language. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 90*, 114-123.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın.
- Kataoka, H. (1987). Long-distance language learning: The second year of televised Japanese. *Journal of Educational Techniques and Technologies, (20)* 2, pp.43-50.
- Kaya, Z. (1996), *Uzaktan Eğitimde Ders Kitapları (Açıköğretim Lisesi Örneği)*, Ankara: Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Baskı Atelyesi
- Kaya, Z. *Uzaktan Eğitim*, Ankara: PegemA Yayıncılık, 2002.
- Kaye, A., & Rumble, G. (Eds.). (1981). *Distance teaching for higher and adult education*. Taylor & Francis.
- Keegan, Desmond (1996). *Foundations of Distance Education*. Routledge.

- Klein-Wohl, E. (1995). Second Language academic reading in distance learning: a learner-centered approach. Conference Paper. Sixth Cambridge International Conference on Open and Distance Learning, 3-5 July 1995. pp.92-100.
- Köse, E. (2005). *Impact of dialogue journals on language anxiety and classroom affect* (Doctoral dissertation, Bilkent University).
- Krashen, S. D. (1985). Applications of psycholinguistic research to the classroom. James, C. (Ed.), Practical applications of research in foreign language teaching (pp. 51-66). Lincolnwood, IL: National Textbook.
- Krashen, S. D. (1985). Applications of psycholinguistic research to the classroom. James, C. (Ed.), Practical applications of research in foreign language teaching (pp. 51-66). Lincolnwood, IL: National Textbook.
- Liu, H. J., Chen, C. W. (2015). A Comparative Study of Foreign Language Anxiety and Motivation of Academic and Vocational-Track High School Students. *English Language Teaching*, 8(3), 193-204.
- MacIntyre, D., Peter., Clement, Richard. (1997). Biases in Self-Ratings of Second Language Proficiency: The Role of Language Anxiety. *Language Learning Journal*, 42(2), 265-287
- MacIntyre, P. D. ve Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44, 283-305
- Moore, M. G., & Kearsley, G. (2011). *Distance education: A systems view of online learning*. Cengage Learning.
- Moore, Michael Grahame (2003) *Handbook Of Distance Education*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers
- Morreale, S. (2011). The relationship between study abroad and motivation, attitude and anxiety in university students learning a foreign language. Unpublished PhD. thesis, Wayne State University.

- Nagar, S. (2010). Comparison of major advantages and shortcomings of distance education. *International Journal of Educational Administration*, 2(2), 329-333.
- Oğuz A. ve Baysal A. E., (2015). Ortaöğretim Öğrencilerinin İngilizce Öğrenme Kaygıları ile İngilizce Özyeterlik İnançlarının İncelenmesi, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, Cilt:4, Sayı: 3, Ağustos, Ankara. s. 107-117
- Oğuzkan, F. (1985). Orta Dereceli Okullarda Öğretim (Amaç, İlke, Yöntem ve Teknikler). Ankara: Emel Matbaacılık
- Orhan, F., & Akkoyunlu, B. (1999). Uzaktan eğitim yaklaşımında temel eğitim 1. kademe öğretmenleri'nin video destekli hizmetiçi eğitimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(17).
- Ozan, Ö. ve Özarslan, Y. (2010). eFront Öğrenme Yönetim Sistemi. *Akademik Bilişim*.345-349
- Öner, G. ve Gedikoğlu, T. (2007) Ortaöğretim Öğrencilerinin İngilizce Öğrenimlerini Etkileyen Yabancı Dil Kaygısı. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 6(2). 67-78.
- Özmen, Şule. "Eğitimde sanal sınıf uygulamaları ve sonuçları." *VII." Türkiye'de İnternet" Konferansı* (2001): 1-3.
- Özmen, A. ve Ediz G. (2002) "Uzaktan Eğitim ve Dumlupınar Üniversitesi Modeli" Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu. Eskişehir.
- Pamuk, S. (2012). Understanding preservice teachers' technology use through TPACK framework. *Journal of Computer Assisted Learning*, 28(5), 425-439.
- Raycheva, L. (2008). The Patchwork of Bulgarian Media,“. *Global Media Journal– Polish Edition*, 1(4), 69-89.
- Rybak, S. (1984). Foreign languages by radio and television: A national support strategy for adult home-learners. *British Journal of Language Teaching*, (22) 3, pp.151-159.

- Rye, S. A. (2007). Flexibility, technology, and the daily life practices of distance students living beyond the digital mainstream. *Geoforum*, 38(5), 1028-1039.
- Rye, S. A. (2012). The Implications of the Local Context in Global Online Education. *The International Review of Research In Open and Distance Learning*, 193.
- Salim, A. 2004. Teacher's role, learner's gender differences, and FL anxiety among seventh-grade students studying English as a foreign language. *Educational Psychology*. 24, 711-721.
- Sarıgöl, H. (2000). Trait anxiety and foreign language anxiety and their effects on learners' foreign language proficiency and achievement. *Unpublished master's thesis*). Boğaziçi University, İstanbul, Turkey.
- Selman, M. (1988). Learning Languages at a distance. *TESLTalk*, (15)" 3, pp.73-87.
- Senemoğlu, N. (2004). Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya. (4. baskı). Ankara: Gazi Kitabevi
- Şahin, A. E. (2006). "Eğitimle İlgili Temel Kavramlar", Eğitim Bilimine Giriş. (Editör: V. Sönmez). Ankara: Anı Yayıncılık, ss. 1-24.
- Şimşek, A. (2002). Eğitimde doğrudan demokrasi ve etkileşimli öğrenme. *Kurgu: Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 19, 99-112.
- Tsai, C. C. (2013). The Impact of Foreign Language Anxiety, Test Anxiety, and Self-efficacy Among Senior High School Students Students in Taiwan. *International Journal of English Language and Linguistics Research*, 1(3), 1- 17.
- Tuncer, M. ve Bahadır, F. (2012). Uzaktan Eğitim Programlarının Bu Programlarda Öğrenim Gören Görüşlerine Dayalı Olarak Tartışılması. *11.Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*.
- Tuncer, M., & Doğan, Y. (2015). Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Yabancı Dil Ders Kaygıları ve Akademik Öz-yeterlikleri Arasındaki İlişki. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, (14).

- Tuncer, M.,Tanaş R. (2011), Öğrencilerinin Bilgisayar Öz-Yeterlik Algılarının Değerlendirilmesi, Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Eğitim Fakültesi, Sayı:6, 222-232
- Tzoannopoulou, M. (2016). Foreign language anxiety and fear of negative evaluation in the Greek university classroom. *Selected papers on theoretical and applied linguistics*, 21, 823-838.
- Umut, A. L., and R. Orçun Madran. "Web tabanlı uzaktan eğitim sistemleri: Sahip olması gereken özellikler ve standartlar." *Bilgi Dünyası* 5.2 (2004): 259-271.
- Varol, A., & Kunc, Ş. (1993). Fırat Televizyonu Yayın Sistemi. *Fırat Üniversitesi, Fen ve Mühendislik Bilimleri Dergisi*, 5(1), 118-131.
- Verduin, J. R., & Clark, T. A. (1994). Uzaktan eğitim: etkin uygulama esasları. *Çeviren: İlknur Maviş. Eskişehir: Kibele Sanat Merkezi*.
- Volery, T., & Lord, D. (2000). Critical success factors in online education. *International journal of educational management*, 14(5), 216-223.
- Von Wörde, R. (1998). Students' perspectives on foreign language anxiety. *Inquiry*, 8(1), 1-15.
- Wade, E. C., Cameron, B. A., Morgan, K. ve Williams, K. C. (2011). *Are Interpersonal relationships necessary for developing trust in online group projects?.* Distance Education, 32 (3), 383-396.
- Wang, C. Liu B., Horng J., Chen G. (2003). Using MobileTechniques in Improving Information Awareness to Promote Learning Performance, Third IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT'03), 106.
- Weggen, C. C., & Urdan, T. A. (2000). Corporate e-learning: Exploring a new frontier. *WRHAMBRECHT+ CO Equity Research*.
- Wilson, I. I., Parr, B., and Parr, K. (2012). Student Perceptions of Distance Education in a Career and Technical Teacher Education Program. *Career and Technical Education Research*, 37(2), 157-169.

Wohlert, H. S. (1989). German by satellite: Technology-enhanced distance learning. *Modern technology in foreign language education: Applications and projects*, 201-210.

Worde, R. (2003). Students' Perspectives on Foreign Language Anxiety. *Inquiry*, 8(1).

Yeşilyaprak, B. (Ed.). (2011). Eğitim psikolojisi: Gelişim-öğrenme-öğretim. (8. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık



EKLER

Ek 1. Etik Kurul izin Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 03/05/2017-E.6897



T.C.
BİTLİS EREN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik



Sayı : 66073261/044/
Konu : Anketler

Sayın Okutman Hikmet ULUĞ

İlgi 12.04.2017 tarih ve 2988 sayılı dilekçeniz.

İlgide kayıtlı dilekçenize istinaden; "Uzaktan Eğitim İngilizce Öğretiminin Öğrenenlerin Akademik Başarı, Yabancı Dile Yönelik Kaygıları ve Erişime Etkisi" konulu çalışmamız, Üniversitemiz Etik İlkeleri ve Etik Kurulu Başkanlığının 26.04.2017 tarih ve 2017/04-V sayılı kararıyla uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-İmzalıdır
Prof. Dr. Mehmet DEMİRTAŞ
Rektör V.

Yazı İşleri Müdürlüğü
Rahva Yerleşkesi Beş Minare Mah. Ahmet Eren Bulvarı
13000 Merkez/BİTLİS
E-Posta : info@beu.edu.tr
Tel: 0 (434) 222 10 00

Ayrıntılı bilgi için iribet : Dilek Öğüt
Unvan : Bilgisayar İşletmeni
Web Adres : www.beu.edu.tr
Faks: 0 (434) 222 01 01



Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Elektronik imza ile imzalanmıştır.

Ek 2. Kaygı Ölçeği İzin Maili

Outlook Web App

Posta > Gelen Kutusu posta kutusunda 27 sonuç

Sık kullanılanlar: Hikmet ULUĞ

Gelen Kutusu (4)

Taslaklar

Gönderilmiş Öğeler

Silinmiş Öğeler (85)

Arama Klasörleri

Notlar

Önemsiz E-Posta [3]

Posta

Takvim

Kişiler

Görevler

Yeni Sil Taşı Filtre Uygula Görünüm

horwitz

Geçen Hafta

tez literatür Hikmet ULUĞ 07.07 (Cum)

tgg Hikmet ULUĞ 06.07 (Per)

tez özeti Hikmet ULUĞ 05.07 (Çar)

G tez Hikmet ULUĞ 03.07 (Pzt)

Üç Hafta Önce

tez analizler son murat hoca Hikmet ULUĞ 19.06.2017

Geçen Ay

literatür Hikmet ULUĞ 14.06.2017

kışisel bilgi formu MURAT TUNCER 08.06.2017

Daha Eski

TEZ MURAT TUNCER, Hikmet ULUĞ 02.05.2017

etik kurul son Hikmet ULUĞ 21.04.2017

horwitz türkçe ölçek Hikmet ULUĞ 12.04.2017

Tez MURAT TUNCER 24.03.2017

g tez önerisi Hikmet ULUĞ 13.03.2017

Blaine Prescott
Thanks for your help and understanding.
Best wishes
Hikmet ULUĞ

Kimden: Horwitz, Elaine K [horwitz@austin.utexas.edu]
Gönderildi: 01 Mart 2015 Pazar 23:26
Kime: Hikmet ULUĞ
Konu: Re: Scale

Horwitz, Elaine K [horwitz@austin.utexas.edu]
Gelen Kutusu 01 Mart 2015 Pazar 23:27

It's nice to meet you, and I appreciate your interest in my work.

Subject to the usual requirements for acknowledgment, I am pleased to grant you permission to use the Foreign Language Classroom Anxiety Scale in your research. Specifically, you must acknowledge my authorship of the FLCAS in any oral or written reports of your research. I also request that you inform me of your findings. Some scoring information about the FLCAS can be found in my book *Becoming a Language Teacher: A Practical Guide to Second Language Learning and Teaching*, 2nd edition, Pearson, 2013.

Best wishes,
Elaine Horwitz

BTW, I am a woman.

Hikmet ULUĞ
Gönderilmiş Öğeler 01 Mart 2015 Pazar 20:57

Hello sir;
I'm Hikmet ULUĞ.I'm an instructor in a state university in Turkey. The reason why I disturb you is that If you allow me to use, I want to use your scale named "Foreign Language Classroom Anxiety Scale" in my master's thesis.If there is no problem for you,Could you please send me the scale.

Thanks for your help.

TR 13:04 10.07.2017

Ek 3. İngilizce Ders Kaygısı Ölçeği

Beşli Likert Ölçeği

Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Dalında ‘Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı’ üzerine yüksek lisans çalışması yapmaktayım. Çalışmam için gerekli olan verileri temin etmek amacıyla Horwitz, Horwitz, ve Cope (1986) tarafından geliştirilen Yabancı Dil Sınıfı Kaygı Ölçeğini (Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS)) sizlere sunuyorum. Lütfen bu ölçekteki bütün sorulara cevap veriniz. Kimliğiniz ve vereceğiniz cevaplar gizli tutulacaktır. Vereceğiniz yanıtlar hem benim için hem de çalışmam için büyük önem teşkil etmektedir. Ölçeği cevaplarken isminizi belirtmeniz sizden istenmemektedir. Katılımınız ve işbirliğiniz için teşekkür ederim.

Hikmet ULUĞ

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretimi Yüksek Lisans Öğrencisi

İngilizce Okutmanı

Lütfen her ifadeyi okuyunuz ve görüşünüze en yakın ifadeye (X) işareti koyunuz.

(1: Kesinlikle Katılıyorum; 2: Katılıyorum, 3: Fikrim Yok, 4: Katılmıyorum, 5: Kesinlikle Katılmıyorum)

		1	2	3	4	5
1.	Yabancı dilde konuşurken asla kendimden emin <u>olamıyorum.</u>					
2.	Yabancı dil dersinde hata yapmaktan <u>korkmuyorum.</u>					
3.	Öğretmenin bana soru soracağını hissettiğimde korkuyorum.(titriyorum)					
4.	Öğretmen yabancı dilde konuşurken öğretmenimin ne söylediğini anlamazsam endişeleniyorum.					
5.	Başka bir yabancı dil (Rusça, Çince, vs.) dersi almak beni <u>sıkıntıya sokmaz.</u>					
6.	Ders esnasında, dersle alakası olmayan şeyleri düşünmekte olduğumu fark ediyorum.					
7.	Diğer öğrencilerin yabancı dilde benden daha başarılı olduğunu düşünüyorum.					
8.	Yabancı dil sınavlarında kendimi rahat hissediyorum.					
9.	Yabancı dil derslerinde hazırlıksız konuşmak zorunda kaldığımda endişeleniyorum.					
10.	Yabancı dil dersinden (veya hazırlık bölümünde) başarısız olmanın sonuçlarından endişeleniyorum.					

11.	Bazı insanları yabancı dil dersinin neden mutsuz ettiğini <u>anlayamıyorum.</u>					
12.	Yabancı dil derslerinde okadar çok heyecanlanıyorumki bildiğim şeyleri bile unutabiliyorum.					
13.	Yabancı dil dersinde sorulan sorulara cevap veren ilk kişi olmak beni endişelendirir (utandırır).					
14.	Anadili İngilizce olan kişilerle İngilizce konuşmak beni <u>endişelendirmez.</u>					
15.	Yabancı dil öğretmenimin neyi düzelttiğini anlamazsam üzülüyorum.					
16.	Yabancı dil dersi için çok iyi hazırlanmış olsam bile endişelenirim.					
17.	Çoğu zaman canım yabancı dil dersine katılmak istemez.					
18.	Yabancı dil derslerinde yabancı ı dilde konuşurken kendimden eminimdir.					
19.	Yapabileceğim her hatayı yabancı dil öğretmenimin düzeltmesinden çekiniyorum.					
20.	Yabancı dil dersinde bana söz hakkı verileceğinde yada soru sorulacağında kalp atışlarımın hızlandığını hissediyorum.					
21.	Yabancı dil sınavları için ne kadar çok çalışırsam o kadar çok kafam karışıyor.					
22.	Yabancı dil dersine çok iyi hazırlanmak zorunda olduğumu düşünmüyorum.					
23.	Çoğu zaman diğer öğrencilerin yabancı dili benden daha iyi konuştukalarını düşünüyorum.					
24.	Diğer insanların karşısında yabancı dilde konuşurken kendimden çok emin hissediyorum.					
25.	Yabancı dil dersi çok hızlı geçiyor,geri kalmaktan korkuyorum.					
26.	Yabancı dil dersinde diğer derslerde olduğundan daha gergin ve endişeli hissediyorum.					
27.	Yabancı dil dersinde konuşurken kafam karışıyor ve endişeleniyorum.					
28.	Yabancı dil dersine girerken kendimden emin ve rahat hissediyorum.					
29.	Yabancı dil öğretmeninin söylediği herşeyi anlamadığımda endişeleniyorum.					
30.	Yabancı dil konuşmak için bilmem gereken kuralların çok detaylı olduğunu düşünüyorum.					
31.	Yabancı dilde konuşurken diğer öğrencilerin bana gülmesinden korkuyorum.					
32.	Anadili İngilizce olan kişilerle konuşursam muhtemelen daha rahat hissedirim.					
33.	Yabancı dil öğretmeninin bana sorduğu soruyu cevaplamak için hazır olmadığımda endişelenirim.					

Ek 4. Başarı Testi

1. A: _____ the most popular singer in Turkey?

B: Tarkan.

- a) Whose is
- b) Who is
- c) When is
- d) What are
- e) Where is

2. Bob is Pelin's teacher.

- a) her
- b) his
- c) she
- d) hers
- e) theirs

3. He is a good singer, but I don't like _____

- a) he
- b) his
- c) him
- d) her
- e) he's

4. This is _____ school.

- a) Tom
- b) Tom's
- c) of Tom
- d) for Tom
- e) Toms

5. _____? No, he isn't.

- a) Are they teachers?
- b) Are you from Italy?
- c) Is Smith a manager?
- d) Is this your phone?
- e) Are my cousins at home?

6. A: _____?

B: She likes Chinese food.

- a) Why does she like food?
- b) What food do you like?
- c) Does she like Chinese food?
- d) What food does he like?
- e) What food does Helen like?

7. What time _____ to work?

- a) starts he
- b) do he starts
- c) does he starts
- d) is he start
- e) does he start

8. A: _____ are my sunglasses?

B: Under your coat.

- a) What
- b) How
- c) Why
- d) Where
- e) Which

9. Do you know _____ surname?

- a) I'm
- b) he
- c) mine
- d) my
- e) they

10. Do you play football _____?

- a) tomorrow
- b) on Mondays
- c) yesterday
- d) now
- e) last night

11. There.....any teachers at school today.
Because it is holiday.

- a) not
- b) are
- c) isn't
- d) is
- e) aren't

12. A: _____ a shopping center in Bitlis?

B: No, there isn't.

- a) Is ther
- b) Are there
- c) Have you got
- d) Do you like
- e) Where is

13. What's the time? = 08:50

- a) Ten after eight
- b) Ten to eight
- c) Eight-forty
- d) A quarter to nine
- e) Ten to nine

14. How much are these jeans?

- a) Yes, it is.
- b) \$2.99
- c) A coat.
- d) I'll buy it.
- e) it is expensive

15. A: Are you ____ English teacher?

B: Yes, I ____ .

- a) from/am
- b) a/are
- c) have / am
- d) an/am not
- e) an/am

16. "Hi, my name's John. I'm married and my wife's name is Sue. She's a nurse. We've got one son. His name is Brain and he's two years old." Brain is John and Sue's _____.

- a) daughter
- b) son
- c) brother
- d) uncle
- e) grandma

17. My sister _____ the piano right now, so don't disturb her.

- a) does play
- b) plays
- c) are playing
- d) play
- e) is playing

18. When do you swim? ____ Tuesdays.

- a) to
- b) in
- c) at
- d) by
- e) on

19. A: Is she married?

B: _____.

- a) Yes, she has.
- b) Yes, she is.
- c) Yes, she does.
- d) Yes, I do.
- e) Yes, she do.

20. _____ lots of shops but ____ any theaters.

- a) There aren't/there are
- b) There are/there aren't
- c) There are/there isn't
- d) There are/there are
- e) There is / There is

21. This is Lucy and her brother, Dan. ____ my friends.

- a) We're
- b) I'm
- c) You're
- d) They're
- e) This is

22. ____ two airports in the city.

- a) It is
- b) There is
- c) There are
- d) This is
- e) That is

23. ____ is your brother? He's 20 years old.

- a) How many years
- b) How much years
- c) What years
- d) How old
- e) how many

24. Sorry, ____ Tom. My name is Charles.

- a) I is not
- b) I aren't
- c) I am not
- d) I isn't
- e) I am

25. My name's Jim and this is Susan. ____ doctors from UK.

- a) I'm
- b) He's
- c) She's
- d) They're
- e) We're

26. ____? It's 6 o'clock in the evening.

- a) Which is the time?
- b) What time is?
- c) What time is it?
- d) What is the hour?
- e) When is the time?

27. ____ two airports in the city.


- a) It is
- b) There is
- c) There are
- d) This is
- e) That is

28. This is _____.
a) an hotel expensive
b) a expensive hotel
c) a hotel expensive
d) an expensive hotel
e) expensive hotels

29. I am afraid I _____ you right now.
a) can help
b) can't helps
c) don't can help
d) can help you not
e) can't help

30. Excuse me, _____ is the T-shirt? It's £20.
a) what expensive
b) how much
c) how many
d) how price
e) what



 Turnitin Orijinallik Raporu

UZAKTAN EĞİTİM İNGİLİZCE
ÖĞRETİMİNİN ÖĞRENEMLERİNİN
AKADEMİK BAŞARI, YABANCI DİLE
YÖNELİK KAYGILARI VE ERİŞİYE ETKİSİ
Hikmet Uluğ tarafından

UZAKTAN EĞİTİM İNGİLİZCE
ÖĞRETİMİNİN ÖĞRENEMLERİNİN
AKADEMİK BAŞARI, YABANCI DİLE
YÖNELİK KAYGILARI VE ERİŞİYE ETKİSİ
(Eğitim Bilimleri Yüksek Lisans Tezleri) den kaynaklar:

Benzerlik Endeksi	Kaynağa göre Benzerlik	
%22	Internet Sources:	%17
	Yayımlar:	%6
	Öğrenci Ödevleri:	%10

- 24-Tem-2017 16:42 EEST' de işleme kondu
NUMARA: 832804205
Kelime Sayısı: 14756
- 1 2% match (16-May-2016 tarihli internet)
http://www.eogrenme.net/index.php?option=com_content&task=view&id=58&Itemid=39
- 2 1% match (26-May-2016 tarihli öğrenci ödevleri)
[Submitted to Afyon Kocatepe University on 2016-05-26](#)
- 3 1% match (19-Tem-2016 tarihli internet)
<http://www.nuveforum.net/80-yabanci-diller/59220-uzaktan-egitim-voluyla-yabanci-dil-ogretimi/>
- 4 1% match (16-Oca-2016 tarihli öğrenci ödevleri)
[Submitted to Canakkale Onsekiz Mart University on 2016-01-16](#)
- 5 1% match (30-May-2016 tarihli internet)
http://www.eogrenme.net/index.php?option=com_content&task=view&id=34&Itemid=30
- 6 1% match (24-Ağu-2015 tarihli internet)
http://eku.comu.edu.tr/article/download/1044000056/pdf_2
- 7 1% match (10-Haz-2015 tarihli internet)
<http://library.cu.edu.tr/tezler/5890.pdf>
- 8 1% match (26-May-2016 tarihli internet)
<http://slideplayer.biz.tr/slide/9364940/>
- 9 1% match (26-Ağu-2015 tarihli internet)
<http://illesite.org/savilar/147.pdf>
- 10 1% match (27-May-2016 tarihli internet)
<http://acikerisim.deu.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/12345/7508/187183.pdf?isAllowed=y&sequence=1>
- 11 1% match (27-Haz-2015 tarihli internet)
http://www.turkishstudies.net/Makaleler/641570537_114Tun%C3%A7elHayrettin-2-sos-1987-2003.pdf
- 12 1% match (08-Ara-2013 tarihli internet)
[http://www.tsadergisi.org/Makaleler/1222166829_03-92\(49-68\).pdf](http://www.tsadergisi.org/Makaleler/1222166829_03-92(49-68).pdf)
- 13 < 1% match (03-Ağu-2015 tarihli internet)
http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/14_aytunga_oguz.pdf
- 14 < 1% match (27-May-2015 tarihli internet)
<http://obs.iszu.edu.tr/dosyalar/DersMateryal/e%C4%9Fitiminpolitiktemelleri.pdf>
- 15 < 1% match (07-Oca-2011 tarihli internet)
http://aof20.anadolu.edu.tr/bildiriler/Kiyamet_Selvi.doc
- 16 < 1% match (18-May-2015 tarihli internet)
http://www.turkishstudies.net/Makaleler/321673399_026Memi%c5%9fmMuhammetRa%c5%9fit-vdi-297-318.pdf
- 17 < 1% match (12-Ara-2011 tarihli internet)
http://www3.dogus.edu.tr/scelik/makaleler/SC_SC_bildiri2.htm
- 18 < 1% match (16-Eyl-2015 tarihli internet)

Celal YILMAZ

Bilgisayar Sistemleri

ÖZGEÇMİŞ

1. Adı ve Soyadı: Hikmet ULUĞ

2. Kişisel Bilgiler

Uyruğu :T.C.

Doğum Yeri :Kırıkkale

Doğum Tarihi :1984

e-posta : hulug@beu.edu.tr

3. Öğrenim Durumu

Derece	Alan	DiplomaAldığı Kurum	Yıl
Lisans	İngilizce Öğretmenliği	Gazi Üniversitesi	2009
Yüksek Lisans	Eğitim Programlarıve Öğretim	Fırat Üniversitesi	2017

4. İş Deneyimi

- 2012-Devam ediyor: Bitlis Eren Üniversitesi, Rektörlük Yabancı Diller Bölümü, Bitlis (Okutman)

Yüksek Lisans Tez Konusu: Uzaktan İngilizce Öğretiminin Öğrenenlerin Akademik Başarı, Yabancı Dile Yönelik Kaygıları ve Erişkiye Etkisi