



**International Journal of Languages' Education and Teaching**  
**Volume 5, Issue 4, December 2017, p. 710-723**

Received	Reviewed	Published	Doi Number
06.10.2017	09.11.2017	25.12.2017	10.18298/ijlet.2102

**The Effect of Distance English Teaching  
on Learners' Academic Achievement**

*Hikmet ULUĞ<sup>1</sup> & Murat TUNCER<sup>2</sup>*

**ABSTRACT**

In this research, academic achievement and anxiety towards foreign language in formal and distance English teaching were investigated. For this purpose, it was aimed to reveal the anxiety levels of foreign language concerns of the Formal and Distance Education students, to compare the levels of anxiety and to compare the academic achievements of the English language courses of Formal and Distance Education students. In the study, Pre-Posttest Control Group Model and Untreated Groups pretest posttest design were used in experimental research designs. Within the scope of the study, data were collected by the application of two different measuring instruments. In the study, low level and not meaningful relations between foreign language course anxiety and posttest achievement averages of experimental and control groups were determined. As a result of the research, the academic achievement of the control group was significantly higher than the experimental group. The fact that the students in the experimental group had decreased according to the pretest scores in their posttest scores was interpreted as the fact that the pretest was made on the system within the framework of the related legislation and that the students could have been helped by the pretest. For this reason, it is recommended to make changes in the legislation in order to prevent such copying and helping events in the distance education system, all the examinations should be done in the form of paper pens and in the physical environment of the registered program. Although the medium-level anxiety education sciences are a desirable situation for the field literature, it has been determined that there is no situation that would make a difference in terms of academic achievement in the middle level of this research. It is necessary to carry out more detailed studies on the causes of this situation.

**Key Words:** Distance education, Formal education, Anxiety, Academic achievement, Foreign language course achievement

**Uzaktan İngilizce Öğretiminin Öğrenenlerin Akademik Başarısına Etkisi<sup>3</sup>**

**ÖZET**

Bu araştırmada örgün ve uzaktan eğitim İngilizce öğretiminde akademik başarı ve yabancı dile yönelik kaygı araştırılmıştır. Bu amaç doğrultusunda Örgün ve Uzaktan Eğitim öğrencilerinin yabancı dil kaygılarının düzeylerini ortaya çıkarmak ve kaygı düzeylerini karşılaştırmak ve Örgün ve Uzaktan Eğitim öğrencilerinin İngilizce dersi akademik başarılarını karşılaştırmak amaçlanmıştır. Araştırmada, deneysel araştırma desenlerinden Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Model ve Eşitlenmemiş Gruplar Öntest Sontest deseni kullanılmıştır. Araştırma kapsamında iki farklı ölçme aracının uygulanması suretiyle veriler toplanmıştır. Araştırmada ayrıca yabancı dil ders kaygısı ile deney ve kontrol grupları sontest başarı ortalamaları arasında düşük düzeyde ve anlamlı olmayan ilişkiler belirlenmiştir. Araştırma sonucunda kontrol grubunun akademik başarıları deney grubundan anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur. Deney grubu öğrencilerinin sontest puanlarında öntest puanlarına göre düşüş yaşanmasının sebebi, öntestin ilgili mevzuatlar çerçevesinde sistem üzerinden yapılmış olması 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.

**Anahtar Kelimeler:** Uzaktan eğitim, Örgün eğitim, Kaygı, Akademik başarı, Yabancı dil ders başarıları

<sup>1</sup> Okutman, Bitlis Eren Üniversitesi, hulug@beu.edu.tr

<sup>2</sup> Doç. Dr., Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi, mtuncer@firat.edu.tr

<sup>3</sup> Bu çalışma Hikmet ULUĞ'un Yüksek Lisans Tezinden Üretilmiştir.

## 1. Giriş

Teknolojinin öğretim ortamlarında kullanımının yaygınlaşması ile Web Tabanlı Öğretim uygulamalarının da sıklıkla kullanılmaya başlandığı gözlenmektedir. Uzaktan eğitim ise geçmişten günümüze uygulama sahaları dikkate alındığında Web tabanlı öğretimden farklı olarak televizyon, mektupla öğretim, radyo programları ve internet bağlantılı senkronize ya da asenkron ses ve video konferans gibi e-öğrenme modelleri ile uygulanabilmektedir.

Uzaktan eğitimin mevcut eğitim hizmetlerine alternatif olması ve daha işlevsel bir biçimde kullanılabilmesi için eğitim hizmetlerinde kalite, finansman, öğretimsel fayda gibi açılardan yararlı sonuçlar üretmesi gerekmektedir. İşman (2011) Türk Eğitim Sistemi sorunlarını 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 kalıcılık gibi on üç başlık altında toplamıştır. Uzaktan eğitimin mevcut eğitime alternatif bir eğitim haline gelmesinde bu sorun alanlarındaki başarısı belirleyici olacaktır. Diğer taraftan günümüzde bir uzaktan eğitim modeli olarak Web Tabanlı Öğretimin zaman ve mekân kısıtlaması olmadan, daha fazla insana ulaşarak bilgiye erişim imkânı vermesi (Pamuk, 2012; Rye, 2007) önemli görülmektedir. Rye (2012) uzaktan eğitimin kaliteli öğretmenlerle çok sayıda öğrenciye sunulmasının mümkün olduğu görüşündedir. Yapılan bazı çalışmalarda (Demirli, 2002; Ozan ve Özarlan, 2009; Wilson, Parr and Parr, 2012; Doğan ve diğerleri, 2012) 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 öne çıkarılmaktadır. Özdem (2007) ise iş hayatı, yaşam koşulları, fiziksel engel, aile durumu gibi çeşitli sebeplerden dolayı uygun olmayan öğrencilere uzaktan eğitim ile eğitim hizmeti verilebileceğini belirtmektedir. Ancak, öğrenme sürecinde karşılaşılan öğrenme güçlüklerinin anında çözülememesi, sosyal izolasyon ve internet ve donanuma erişim sorunları uzaktan eğitim uygulamalarının dezavantajları olarak (Allen ve diğerleri, 2002; Bunchanan, Myers ve Hardin, 2005; Wade ve diğerleri 2011) sıralanmaktadır

Ülkemizde çeşitli ortaöğretim ve yükseköğretim kademelerinde Uzaktan Eğitim uygulamalarına rastlamak mümkündür. Bu uygulama sahalarından biri de yabancı dil öğretimidir. Diğer alanlarda olduğu gibi yabancı dil öğretiminde de uzaktan eğitimin başarısı tartışılmaktadır. Aydemir (2007) yapılan tüm çalışmalara rağmen uzaktan eğitimle yabancı dil derslerinde hedeflenen başarının elde edilemediği görüşündedir. Batumlu ve Erden (2007) ise eğitim sürecinde bireysel farklılıkların yeterince dikkate alınmadığını, bireysel farklılıkların dikkate alınmadan başarıya ulaşamayacağını vurgulamaktadır. Bu belirlemeyi destekleyen Senemoğlu (2004) ve Yeşilyaprak (2011) bireyin sahip olduğu yetenek, zekâ düzeyi, tutum, kaygı gibi çeşitli değişkenlerin öğrenmede önemli bir role sahip olduğunu rapor etmişlerdir. Bu etmenler bireyin öğrenmesinde olumlu ya da olumsuz yönde değişikliklere sebep olabilmektedir

Öğrenmede bireysel farklardan 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 algılarla yakından ilişkili görmektedirler. Bütün bu süreçte kişinin bu kaygıdan nasıl etkilendiği ve kaygıyla nasıl baş edebileceği gibi konular da dili öğrenen açısından önemli olmaktadır. Kaygı düzeyinin yüksek ya da düşük olması da bireyin

öğrenimini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Nitekim yapılan çalışmalar (Krashen, 1985; 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 olduğu ortaya çıkarmıştır. Bireyin sahip olduğu kaygı düzeyinin onun yabancı dil başarısında önemli bir etken olduğu ( Krashen, 1985; Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986 Horwitz ve Young, 1991; MacIntyre ve Gardner, 1994; Cheng, Horwitz ve Shallert, 1999; Aydın ve Zengin, 2008; Batumlu, 2006; Çelebi, 2009) ifade edilmektedir.

Gardner'a (1985) göre yabancı dil öğrenimindeki farklılıkların nedeni dil öğrenme inançları, tutumlar ve beklentiler, güdü düzeyleri ve duyuşsal durumlardır. Bu belirlemede de görüleceği gibi diğer alanlarda olduğu gibi yabancı dil öğreniminde de kaygı önemli bir değişkendir. Yabancı dil başarısı ile kaygı arasındaki ilişkiyi konu edinen araştırmalarda (Aida, 1992; Tzoannopoulou, 2016; Salim, 2004; Elkhafaifi, 2005; Chen ve Chang, 2004) benzer bulgular (kaygı ile başarı arasında negatif yönde bir ilişki olduğu) elde edilmiştir. Bu araştırmalardan Aida (1992) yabancı dil kaygısının öğrencilerin yılsonu başarısıyla .38 düzeyinde negatif bir korelasyon içinde olduğunu rapor etmiştir. Benzer bulgu Tzoannopoulou (2016) tarafından da elde edilmiş, yabancı dil kaygısı ile dil performansı arasında negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Wörde (2003) yabancı dil öğreniminde kaygıya neden olan ve kaygıyı azaltan etmenleri öğrenci bakış açısıyla tanımlamayı amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre dinleme ve konuşma aktivitelerinin kaygının en fazla yaşandığı durumlar olduğu tespit edilmiştir.

Bütün bu araştırma bulguları yabancı dil öğreniminde kaygının önemli bir durum olduğunu göstermektedir. Buna karşın yabancı dil öğrenimine yönelik bu araştırmaların uzaktan eğitim programları ile ilgili olmadığı dikkati çekmektedir. Bu nedenle bu araştırmada örgün ve uzaktan eğitim İngilizce öğretiminde akademik başarı ve yabancı dile yönelik kaygı araştırılmıştır. Bu amaç doğrultusunda;

- Araştırmanın öntest-sontest kontrol gruplu desene göre yürütülüp yürütülemeyeceğini belirlemek,
- Örgün ve Uzaktan Eğitim öğrencilerinin yabancı dil kaygılarının düzeylerini ortaya çıkarmak,
- Örgün ve Uzaktan eğitim öğrencilerinin İngilizce dersi öntest-sontest akademik başarılarını karşılaştırmak amaçlanmıştır.

## 2. Yöntem

Bu araştırmada deneysel araştırma desenlerinden öntest-sontest kontrol gruplu ve eşitlenmemiş Öntest-Sontest deseni kullanılmıştır. Karasar (2009: 96) öntest-sontest kontrol gruplu modeli gelişigüzel seçilmiş ve başlangıçta benzerlikleri bilinmeyen iki gruptan birinin deney diğerinin kontrol grubu olarak seçilmesi şeklinde açıklamaktadır. Öntest-sontest kontrol gruplu modelin kontrol grubunda geleneksel olarak adlandırılan mevcut uygulama yürütülürken, deney grubunda araştırmacı(lar) tarafından manipüle edilmiş yeni yaklaşım uygulanır. Sonuçta her iki grupta elde edilen bulgular karşılaştırılarak yorum yapılır. Öntest sontest kontrol gruplu modelde grupların öntest puanları itibarıyla benzeşik, bağımlı değişken açısından anlamlı düzeyde fark olmayacak bir yapıda olması gerekmektedir. Ancak deneysel desenler her zaman kontrol edilemeyen çeşitli değişkenlerden ötürü dikkatli yürütülmelidir. Bu araştırmada grupların denkliği anlamında olası değişken etkileşimi sonucunda bazı fark yaratacak gizil unsurların olabileceği düşüncesiyle öntest-sontest kontrol gruplu

desenin yanı sıra bulgular eşitlenmemiş gruplar öntest-sontest desene göre de değerlendirilmiştir. Robson (2015:131) araştırmaya gerçek deneysel bir desenle başlanıp, süreçte yaşanan olumsuzlukların sonucunda araştırmanın yarı deneysel desenlerle yeniden ele alınması gerektiği belirtmiştir. Bu araştırmada bu görüş çerçevesinde kurgulanmış gerçek deneysel bir desenle başlanmış, ancak yarı deneysel fakat yarı deneysel desenler içinde güçlü olarak nitelenen eşitlenmemiş öntest-sontest deseni ile devam edilmiştir.

## 2.2. 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 1'deki gibidir.

**Tablo 1.** 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 Tablo 2'deki gibidir.

**Tablo 2.** Madde Ayırt Ediciliği ve Yorumu

Ayırt edicilik (r)	Değerlendirme
<b>0.40 ve üzeri</b>	Çok iyi bir madde
<b>0.30-0.39</b>	İyi bir madde, yinede geliştirilebilir
<b>0.20-0.29</b>	Genel olarak düzeltilmeli
<b>0.00-0.19</b>	Testten çıkarılabilir ama düzeltilmeye çalışılmalı
<b>(-) Negatif</b>	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 daha başarılı bir biçimde cevaplandığı anlamına gelmektedir. Bu durumda Kopya vb. ihtimaller değerlendirilmelidir. 1, 13, 24, 35 ve 39. Maddeler 0.00-0,019 değeri arasında olduğu için ayırt edicilik gücü zayıf bulunmuştur ve düzeltilmediği için kapsamdan çıkarılmıştır. Bazı maddelerin ise kapsam geçerliği açısından testte bulunması gerektiğine karar verilmiştir. 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 güçlüğü sahip olması beklenen özelliktir. Bu yolla testin uygulandığı sınıfın hemen hemen yarısının maddeyi doğru olarak cevapladığı sonucuna ulaşılır. Madde güçlüğü için dikkate alınan aralıklar Tablo 3 'te verilmiştir (Taşpınar, 2004: 276).

**Tablo 3.** Madde Güçlüğü ve Yorumu

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

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.

### 2.3.Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde dağılımın homojen olduğu durumlarda bağımsız gruplar t testi, dağılımın homojen olmadığı durumlarda Mann whitney U testine başvurulmuştur. Bunun yanında öntest-sontest kontrol gruplu modelin varyans eşitliği hipotezi için Kolmogorov Smirnov ve Shapiro Wilk testleri, eşitlenmemiş grup öntest-sontest varyansların eşitliği hipotezi için levene testinden yararlanılmıştır. Yabancı dil akademik başarısı ve yabancı dil kaygısı arasındaki ilişkiye belirlemek için ise korelasyon analizi yapılmıştır.

## 3.BULGULAR

Araştırma bulguları önceki bölümlerde verilen alt amaçlar açısından ayrı ayrı ele alınacaktır. Bu kapsamda öncelikle birinci alt amaca yönelik analizler verilecektir.

### 3.1.Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Desene Yönelik Bulgular

Öntest-sontest kontrol gruplu desenin kullanılabilmesi için çalışma grubunu oluşturan öğrencilerden bir kontrol ve bir deney grubu seçilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının seçimi kümeleme analizine göre yapılmıştır. Pang-Ning Tan vd. (2006) kümeleme analizine iki nedenle başvurulduğunu, bunların bireylerin ya da nesnelere sınıflandırılmasını ayrıntılı bir şekilde açıklamak ve benzer elemanların gruplanmasıyla veri setini küçültmek olduğunu belirtmişlerdir (Akt. Sarıman, 2011) 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 4'te verilmiştir.

**Tablo 4.**Kümeleme Analizi 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

Tablo 4'te de 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 5'deki gibidir.



**Tablo 5.**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 bilgisayarı olmadığını ifade eden 7 öğrenci daha araştırma kapsamı dışında tutulmuştur. Bu öğrencilerin çıkarılmasıyla nihai deney grubu 44 öğrenciden oluşmuştur.

Bu desene yönelik olarak yapılacak analizlere karar vermek için öncelikle 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 6'da görülmektedir.

**Tablo 6.** 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.

Deneyssel çalışmalarda başarı testlerine yönelik öncelikli karşılaştırma deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarının karşılaştırılmasıdır. Deneyssel 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 7'de verilmiştir.

**Tablo 7.** 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 ( $U=7.000$ ,  $p<.05$ ). Deneyssel çalışmalarda genel eğilim öntest puanları açısından gruplar arasında anlamlı düzeyde fark olmamasıdır. Oysaki bu çalışmada 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. Sonuç olarak öntest-sontest kontrol gruplu desenin uygulanamayacağı görülmektedir.

### 3.2.Örgün ve Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Yabancı Dil Kaygı Düzeyleri

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 8’de verilmiştir.

**Tablo 8.** Yabancı dil ders kaygısı deney ve kontrol grubundaki öğrenci görüşlerine ilişkin bazı istatistikler

	Grup	X	ss	Düzye
Deney	Deney grubunun 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 grubunun Tamamı	3,25	,57	Orta Kaygı
Kontrol	DDKK	3,28	,62	Orta Kaygı
	DDYİ	3,23	,79	Orta Kaygı
	YKK	3,11	,90	Orta Kaygı
	Toplam	3,40	,52	Orta Kaygı
Ölçeğin Tamamı	DDKK	3,47	,58	Orta Kaygı
	DDYİ	3,18	,83	Orta Kaygı
	YKK	3,18	,81	Orta Kaygı

Tablo 8’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 sontest başarı ortalamaları ile yabancı dil ders kaygısı arasındaki ilişkiye dair korelasyon analizi ise Tablo 9’da verilmiştir.

**Tablo 9.** Deney ve Kontrol grupları sontest puanları ile yabancı dil ders Kaygısı arasındaki ilişki

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

Tablo 9’a 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.



### 3.3. Eşitlenmemiş Öntest-Sontest Desene Yönelik Bulgular

Bu başlık altındaki bulguları aktarmadan önce deney ve kontrol grubunu oluşturan öğrenci başarı puanlarına ilişkin çeşitli analizler yapılmıştır. Bu analizler Tablo 10'da belirtilmiştir.

**Tablo 10.** 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. 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. Her iki grubun puan türlerinde (ön test ve son test) çarpıklık ve basıklığın  $\pm 3$  aralığında değerler aldığı görülmektedir.

Eşitlenmemiş gruplar öntest-sontest akademik başarı puanları ise bağımsız gruplar testi ile karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmaya yönelik sonuçlar Tablo 11'de özetlenmiştir.

**Tablo 11.** Deney ve Kontrol grupları sontest puanlarının karşılaştırılması

		Levene Testi					*(p<.05)	
		N	X	SS	F	p	t	p
Öntest	Deney	72	96,25	79,62	,271	,603	-6,340	,000*
	Kontrol	75	36,65	16,10				

Sontest	Deney	72	33,65	18,63	,379	,539	2,189	,030*
	Kontrol	75	40,22	17,78				

Deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest sonuçlarının karşılaştırıldığı bağımsız gruplar t testine göre gruplar arasında öntest ve sontest puanları açısından anlamlı düzeyde fark bulunmuştur ( $p < .05$ ). Ancak öntest puanları açısından belirlenen fark deney grubu lehine iken, sontest puanları açısından belirlenen fark kontrol grubu lehinedir. Bu bulgulara göre kontrol grubu yabancı dil başarısı açısından daha başarılı bulunmuştur. Uzaktan eğitimin uygulandığı deney grubu kontrol grubuna göre daha başarısızdır.

#### 4.Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bitlis Eren Üniversitesi çocuk gelişimi ön lisans programında yürütülen bu çalışmada elde edilen bulgular öntest-sontest kontrol gruplu desen açısından analiz edilmiş, grup öntest puanları açısından anlamlı düzeyde fark belirlendiğinden bu deneysel desene göre yorum yapılamayacağı belirlenmiştir. Eşitlenmemiş öntest-sontest deseni açısından yapılan analizlerde ise deneysel grubu oluşturan uzaktan eğitim uygulamasının kontrol grubuna göre daha düşük düzeyde bir başarı gösterdiği belirlenmiştir. Her iki desen açısından yapılan analizlerde yabancı dile yönelik kaygının yabancı dil başarısı ile olan korelasyonu anlamlı bulunmamıştır.

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 başarısıyla. 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 düzeylerinin, 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 sürecünde kimi öğrencilerin tamamen doğal yollarla kimilerinin ise doğal olmayan yöntemlerle motive olduklarını ve kaygının bu süreçte başarılı olmak için öğrencileri motive eden ya da motivelelerini 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 farklılaşmasıdır. Bu bulgu deneysel desenler açısından istenmeyen ancak bazı gizil değişkenlerin etkisiyle ortaya çıkabilen bir durumdur. Christensen, Johnson ve Turner (2015:214) deneysel desenlerde ideal olanın olasılıklı örneklem seçimi olduğunu, ancak bu tür çalışmalarda bulguların evrene genellemekten ziyade neden-sonuç ilişkisine yönelik güçlü kanıtlar elde etmek olduğundan olasılıklı örnekleme nadiren kullanıldığını not etmişlerdir. Bu araştırmada olasılıklı örnekleme yöntemi denenmiş ancak başarılı bir örnekleme olmayacağı görüldüğünden öntest-sontest kontrol gruplu desen sonlandırılmıştır. Sonuçta deneysel desen ayrımı olmaksızın uzaktan eğitim sınavlarının internet ortamında yapılamayacağı görülmüştür.

Eşitlenmemiş gruplar öntest-sontest desenine göre sontest başarı puanları arasında kontrol grubu lehine anlamlı düzeyde fark bulunmuştur. Alanyazın incelendiğinde istatistiki olarak anlamlı bir farkın olduğunu rapor eden çok sayıda çalışma mevcuttur. Bu araştırmada elde edilen bu bulguların istatistiki fark açısından alan yazındaki birçok çalışma (Aida, 1994; Ely, 1986; Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986; MacIntyre, 1995; MacIntyre ve Gardner, 1991, 1994; von Wörde, 2003; Young, 1986) ile benzer olduğu görülmüştür.

Deney grubu öğrencilerinin sontest puanlarında öntest puanlarına göre düşüş yaşanmasının sebebi, öntestin ilgili mevzuatlar çerçevesinde sistem üzerinden yapılmış olması ve öğrencilerin öntest de yardım almış olmalarıdır. 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. Diğer taraftan 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. Son olarak yabancı dil dersinin uzaktan eğitimle verilebileceği, bu uygulamaların geleneksel yöntemlerden daha etkili olacağına dair herhangi bir kanıt saptanamamıştır. Bu nedenle uzaktan eğitim uygulamalarının dışsal değişkenler kontrol altına alınmadan yapılabilmesinin mümkün olamayacağı ortadadır. Öz-denetim, adalet, doğruluk, objektiflik gibi öğrenen nitelikleri belli bir düzeye getirilmeden uzaktan eğitim ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin geçerliği tartışma konusudur.

## 5.Kaynaklar

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.

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.

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.

Batumlu, D. Z. ve 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.

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.

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.

Christensen, L.B., Johnson, R.B. ve Turner, L.A. (2015). Araştırma Yöntemleri: Desen ve Analiz. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

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.

Dalkılıç, N. (2001). An investigation into the role of anxiety in second language learning. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Demirli, C. (2002). Web tabanlı öğretim uygulamalarına ilişkin öğrenci görüşleri. Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu. Eskişehir.
- Doğan, D., Tüzün, H., Dağhan, G., Altıntaş, A., Ilgaz, H., Özdiç, F., Kayaduman, H. ve Özpala, N. (2012). Course Design For Distance Education: Getting A Class Thought Face To Face Ready For Distance Education. *NEWWSA: Education Sciences*, 7(2), 574-582.
- Elkhafaifi, H. (2005). Listening comprehension and anxiety in the Arabic language classroom. *Modern Language Journal*, 89(2); 206-220.
- Ellis, R. (1994). The study of second language acquisition. Oxford: Oxford University Press.
- 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.
- 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.
- İşman, A. (2011). Ç. Baytekin içinde, *Öğrenme öğretme teknikleri ve materyal geliştirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karasar, N. (2015). Bilimsel Araştırma Yönetimi. Ankara: Nobel Yayın.
- 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.
- 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.
- Ozan, Ö. ve Özarslan, Y. (2010). eFront Öğrenme Yönetim Sistemi. *Akademik Bilişim*.345-349
- Pamuk, S. (2012). Understanding preservice teachers' technology use through TPACK framework. *Journal of Computer Assisted Learning*, 28(5), 425-439.
- Robson, C. (2015). Bilimsel Araştırma Yöntemler: Gerçek Dünya Araştırması (Çev. Eds. Şakir Çinkır, Nihan Demirkasımoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık.
- 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.
- Rye, S. A. (2007). Flexibility, technology, and the daily life practices of distance students living beyond the digital mainstream. *Geoforum*, 38(5), 1028-1039.
- 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.
- Sarıgül, 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.

- Senemoğlu, N. (2004). Geliřim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya. (4. baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Taşpınar, M. (2004). Test ve madde analizi. Mehmet Gürol (Ed), *Öğretimde Planlama Uygulama Değerlendirme*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- 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.
- Von Wörde, R. (1998). Students' perspectives on foreign language anxiety. *Inquiry*, 8(1), 1-15.
- 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.
- 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.
- Yeşilyaprak, B. (Ed.). (2011). Eğitim psikolojisi: Geliřim-öğrenme-öğretim. (8. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Worde, R. (2003). Students' Perspectives on Foreign Language Anxiety. *Inquiry*, 8(1).