

Üniversite Öğrencilerinin Uzaktan Çevrimiçi Yabancı Dil Öğrenmeye Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi*

Yunus Doğan¹

Öz

Günümüzde çoğu üniversitede lisans ve lisansüstü dersler, eğitimde kalite ve çeşitliliği artırma, üniversiteler arası etkileşimi daha verimli hâle getirme, daha fazla öğrenciye ulaşma ve ekonomik maliyetleri azaltma gibi çeşitli nedenlerle çevrimiçi verilmektedir. Bu bağlamda Fırat Üniversitesi, ön lisans, lisans ve yüksek lisans düzeyinde bazı dersleri uzaktan öğretim yöntemiyle yürütmekte olan üniversitelerden biridir. Lisans ve ön-lisans bölümlerinde okutulmakta olan zorunlu yabancı dil İngilizce dersleri de 2017-2018 eğitim-öğretim yılından itibaren uzaktan öğretim yoluyla verilen dersler arasındadır. Ancak yabancı dil derslerinin, dil yeterliliği için gerekli beceri ve bilgilerin karmaşık yapısı dolayısıyla, uzaktan öğretim yoluyla öğrenilmesi en zor derslerden olduğu düşünülmektedir. Bu açıdan nicel desenli bu betimsel çalışmada, Fırat Üniversitesi Spor Fakültesi öğrencilerinin Uzaktan Öğretim İngilizce I dersine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Spor fakültesinin çeşitli bölümlerinde okuyan ve İngilizce dersini alan 476 öğrenci üzerinde gerçekleştirilen çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen Çevrimiçi Yabancı Dil Öğrenmeyi Değerlendirme Ölçeği kullanılarak araştırma verileri toplanmıştır. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma, yüzde, frekans, t-Testi ve Anova gibi istatistiksel yöntemler kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin büyük çoğunluğunun uzaktan çevrimiçi ortamda yabancı dil öğrenme konusunda kararsıza yakın olumsuz görüş belirttikleri, öğrencilerin görüşleri arasında cinsiyet ve bölüm değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farkların olduğu anlaşılmıştır. Çalışma sonuçları ilgili alan yazın eşliğinde tartışılmış ve önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Uzaktan öğretim, çevrimiçi öğrenme, yabancı dil, üniversite öğrencileri.

Abstract

More undergraduate and graduate courses at many universities are now provided online for such reasons that they enhance quality and variety in education, they render the interaction among universities more productive, and that they make it possible to reach more students and decrease financial expenses. Within this context, Fırat University is one of those universities conducting some undergraduate and graduate degree courses online. The obligatory college and undergraduate English as a foreign language courses have been among those given online since 2017-2018 academic year. However, it is thought that foreign language courses are one of the most difficult courses to be learnt online due to the complex nature of skills and knowledge necessary for language proficiency. Thus, to this end, this descriptive quantitatively-designed study aimed to evaluate the views of the students' taking online EFL course for the first time. The study was conducted on 476 students of different departments of the Sports Faculty at Fırat University. The data were collected with use of the Evaluation of Online Foreign Language Learning Questionnaire developed by the researcher. The data were analyzed with such statistical techniques as arithmetic mean, standard deviation, frequency, percentage,

*Bu çalışmanın ilk hâli "2. Sosyal Bilimler ve İnovasyon Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuş ve kongre özet kitabında yayımlanmıştır.

¹ Yunus Doğan, Dr., Fırat Üniversitesi YDYO, jonah.saidson@gmail.com

t-test and Anova. The findings show that the majority of the students held negative opinions on learning foreign languages in online environments. There is statistical significance between the students' opinions in terms of gender and department variables. The findings of the study are discussed within the context of the relevant literature, and particular suggestions are made for practitioners.

Keywords: Distance education, online learning, foreign language, university students

Giriş

İlk dönemlerinde yüz-yüze eğitime katılım imkânları olmayan bireylere esnek ve bireye uygun koşullarda eğitim hizmetinin götürülmesi şeklinde başlayan uzaktan eğitim uygulamaları, 21. yüzyılda internet teknolojilerinin hızla toplumsal hayatı dönüştürmesiyle ulusal ve uluslararası bağlamda pek çok eğitim kurumunun kendi uzaktan öğretim sistemlerini geliştirme ve kurma noktasına gelmiştir. Bu anlamda günümüzde çoğu üniversitede lisans ve lisansüstü dersler, eğitimde kalite ve çeşitliliği artırma, üniversiteler arası etkileşimi daha verimli hâle getirme, daha fazla öğrenciye ulaşma ve ekonomik maliyetleri azaltma gibi çeşitli nedenlerle çevrimiçi verilmektedir. Öğrenci açısından bakıldığında da öğrencinin uzaktan öğretim derslerini tercih etmesinin pek çok sebep ve avantajı vardır. Bu anlamda ilgili alan yazında, öğrencilerin uzaktan öğretim tercih etme sebeplerinin çoğunlukla yaşadıkları yerden katılabilmeleri, iş programlarına uygun olması, maliyetler, yaşam rolleri, ulaşım zorlukları, imkânsızlıklar gibi çok çeşitli bireysel değişkenlerden oluştuğu belirtilmiştir (Pichette, 2009). Ayrıca, yükseköğretimde çevrimiçi uzaktan öğretim programları öğrencilere kendi ülkelerinde kalıp başka ülkelerdeki kurumlarda okuma imkânı sağlar.

Çevrimiçi uzaktan eğitim alan öğrenciler çok farklı ülkelerden kişilerle okurlar bu da kampüs-içi eğitimle karşılaştırıldığında, daha fazla kişisel, çevresel ve kültürel perspektif heterojenliği getirir (Harrison, Harrison, Robinson ve Rawlings, 2018). Dijital ve çevrimiçi teknolojilerin kendileri için hayatın vazgeçilmez bir parçası hâline gelmiş olan (Li, 2019) günümüz öğrencileri için çevrimiçi öğrenme ortamlarının önemi pek çok araştırmada vurgulanmıştır (Alhamami, 2018; Chakowa, 2018; Compton, 2009; Gütl, Chang, Edwards ve Boruta, 2013; Harrison ve arkadaşları, 2018; Hartnett, 2016; Li, 2019; Petersen, 2014; Pichette, 2009; Schulze ve Scholz, 2018). Bilgisayar ve internet teknolojilerinin öğrenmeyi genel anlamda çevrimiçi hâle dönüştürmesi olgusuna kendine özgü bir öğrenme alanı olan dil öğrenimi /yabancı dil öğrenimi faaliyetlerinde de şahit olunmaktadır. 1980'lerin başlarında internetin günlük hayata girmesiyle ve 1990'larda internet teknolojilerine dayalı dil öğretimi faaliyetlerinin başlamasıyla birlikte dil öğretimine yönelik e-öğrenme platformları, Web 2.0 teknolojileri ve çevrimiçi dil öğrenimi hızlı bir biçimde gelişmiştir (Petersen, 2014). Bu anlamda Schulze ve Scholz (2018) günümüzde dil derslerinin çevrimiçi olarak daha fazla verilmesine yönelik bir eğilim olduğunu ifade etmiştir. Bunun nedenlerinin çevrimiçi ortamların öğrencilere yeni sosyal etkileşim ve öğrenme etkileşimi sağlayabilmeleri, öğrencilerin eğitime erişimlerini genişletebilmeleri ve daha büyük sınıflarda

bireyselleştirilmiş bir öğrenme deneyimi sunabilmeleri olduğu belirtilmiştir. Ancak yabancı dil derslerinin, dil yeterliliği için gerekli beceri ve bilgilerin karmaşık yapısı nedeniyle, uzaktan öğretim yoluyla öğrenilmesi en zor derslerden olduğu düşünülmektedir (Hurd, 2006).

Uzaktan Çevrimiçi Yabancı Dil Öğrenimi

İlk olarak 19. yüzyılın sonunda mektupla öğretim yöntemiyle başlayan uzaktan dil öğrenimi günümüzde öğretmen ve öğrencilerin sanal sınıflarda eş-zamanlı olarak karşılıklı etkileşimde bulunabildikleri çevrimiçi ortamlarda yürütülebilir hâle gelmiştir. İkinci/yabancı dil öğrenimi ve öğretimi, bilgi teknolojilerindeki değişim süreçlerinden güçlü bir şekilde etkilenen bir alandır (Meyer, 2005; akt. Petersen, 2014). 20. yüzyılın ortalarından itibaren teknolojiye yoğun gelişmeler dil öğretimi alanına da yansımış ve dil öğretimi yaklaşım ve yöntemlerini şekillendirmiştir (Otto, 2017). Öğrenci motivasyonu ve başarısını etkileyip dil öğrenimini önemli ölçüde kolaylaştıracağı düşüncesiyle bilgisayar ve bilgi teknolojileri destekli dil öğrenimi yaklaşımı, 1960'lardan günümüze kadar dil öğrenimi araştırmalarında vurgulanmıştır. Her ne kadar genel anlamda dil öğreniminde teknoloji kullanımının (sınıf-içi teknolojiler, bireysel çalışma araçları, ağa-dayalı bilgisayar ortamları, mobil ve taşınabilir diğer cihazlar) etkililiğinin araştırıldığı 350'den fazla deneysel çalışmanın meta-analizinin yapıldığı bir araştırmada, bu teknolojilerin yararlığına yönelik kanıtların sınırlı olduğu rapor edilmiş olsa da teknolojinin öğrenci verimi ve etkileşimini, duygulanım ve motivasyonunu, geribildirim ve üst-dilbilimsel bilgisini artırdığı iddialarını orta-düzeyde desteklediği belirtilmiştir (Golonka, Bowles, Frank, Richardson ve Freynik, 2014). Diğer yandan Ally (2004) geleneksel öğretimle karşılaştırıldığında öğrencilerin işitsel-görsel araçlardan ve bilgisayar teknolojilerinden önemli ölçüde yararlar elde ettiğini ancak bu yararların öğretim araçlarından kaynaklanmadığını, daha çok öğrenme materyalleri ile oluşturulmuş öğretim stratejilerinden kaynaklandığını aktarır.

2000'li yılların başından itibaren internetin günlük hayatta daha fazla yer almaya başlamasıyla birlikte yüz yüze dil öğretiminin yanı sıra internete-dayalı harmanlanmış (blended) dil öğretimi ve tamamen çevrimiçi gerçekleştirilen uzaktan dil öğretim uygulamaları ortaya çıkmıştır. Hartnett (2016) günümüzde dijital teknolojilerin eğitimde kullanımına yönelik uzaktan (distance), çevrimiçi (online), açık (open), esnek (flexible), harmanlanmış (blended), ters-yüz (flipped) ve kitlesel çevrimiçi açık kurs (Moocs) gibi kavram bolluğuna dikkat çeker ve 'e-öğrenme' teriminin öğrenme sürecine dijital teknolojileri entegre eden tüm bu kavramları kapsadığını belirtir. Bu anlamda e-öğrenmenin kapsamında olan çevrimiçi öğrenme, öğrencinin bilgi edinmek, bireysel anlamını oluşturmak ve öğrenme deneyimiyle yetişmek amacıyla öğrenme materyallerine erişmek, öğretmen ve diğer öğrencilerle etkileşimde bulunmak ve dolayısıyla öğrenme süreci boyunca destek almak için interneti kullandığı bir öğrenme yöntemidir (Ally, 2004). Günümüzde çevrimiçi dil öğrenimi çoğunlukla öğrenme yönetim sistemleri (learning management systems-LMS) aracılığıyla gerçekleştirilmektedir.

Öğrenme yönetim sistemleri, uzaktan veya harmanlanmış eğitimde öğrencilerin ders seçimi, ders kaydı, içeriklerin sunumu, ölçme ve değerlendirme işlemleri ve kullanıcı bilgilerinin izlenmesine olanak sağlayan yönetim yazılımlarıdır (Ozan, 2008). Bu yazılımlar üzerinden öğrencinin yabancı dil öğrenmeye yönelik dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini pratik edebileceği, sanal derslerle ve video konferanslarla ders öğretmeni, ders materyalleri ve diğer öğrencilerle eş-zamanlı etkileşimini sağlayan pek çok uygulama kullanılabilir. Öğrenme yönetim sistemleri aracılığıyla gerçekleştirilen uzaktan çevim-içi eğitimlerin çağdaş yapılandırmacı kuramlarca vurgulanan öğrencinin kendi öğrenmesi üzerinde daha fazla özerklik sağladığı vurgulansa da bu sistemlerin çok dikkatli yürütülmesi gerektiği, teknik sorunlar yaşanabileceği ve pahalı yazılımlar oldukları ve bu uygulamaların sürekli gelişen yeni teknolojilerle güncellenmeleri gerektiği gibi çeşitli problemler de bildirilmektedir (Barlett-Bragg, 2008; Chakowa, 2018; Guth, 2009; Hunter, 2009; Lee, 2011).

Çevrimiçi dil öğrenimi ortamını şekillendiren ve neticede öğrenci başarısına veya öğrenci devamsızlığına sebep olan çeşitli etkenler vardır. Öğrenme ortamının motive edici ve yabancı dil kaygısını azaltıcı olması, dil öğrenmeye yönelik tutumları olumlu yönde etkilemesi, öğrenmeyi kolaylaştıran materyaller sunması ve öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenme materyali etkileşimini sağlaması, dört temel dil öğrenme becerisini (dinleme, konuşma, okuma, yazma) geliştirici olması, çeşitli öğrenme stratejilerinin kullanımına uygun olması ve öğrenci özerkliğini teşvik edici olması gibi başlıca etkenlerin yabancı dil öğrenimini olumlu yönde etkilediği anlaşılmaktadır (Ally, 2004; Cacheiro-Gonzalez ve Medina-Rivilla, 2019; Gütl ve arkadaşları, 2013; Hurd, 2006; Kuruçay ve İnan, 2017; Li, 2019; Liang-Yi ve Chin-Chung, 2017; Lin, Zhang ve Zheng (2017). Diğer yandan, çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenci devamlılığını sürdüren, öğrenci katılım düzeyini (Hrastinski, 2009) ve ders başarısını belirleyen ve diğer etkenlerden de etkilenen en önemli faktörün motivasyon olduğu vurgulanmaktadır (Alkış ve Taşkaya-Temizel, 2018; Hartnett, 2016; Widjaja ve Chen, 2017). Çevrimiçi eğitim gören öğrencilerin öğrenme ortamının doğası gereği içsel motivasyonunun yüz-yüze eğitim gören muadillerinden görel olarak daha yüksek olduğu çeşitli araştırmalarda belirtilmiştir (Hartnett, 2016; Shroff ve Vogel, 2009). İçsel motivasyon öğrenenin öğrenme ortamına yönelik görüşlerinden önemli ölçüde etkilendiği için (Gherasim, Butnaru ve Lacob, 2011), bir çevrimiçi yabancı dil öğrenimi uygulamasının öğrencilerin motivasyonu ve akademik başarılarını etkileyeceği düşünölen etkenler bağlamında öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi, çevrimiçi öğrenme pratiğinin sürdürülebilirliğini ve yeniden tasarımını belirleyecektir (Ushida, 2005). Bu bağlamda bu araştırmada, ilk defa uzaktan çevrimiçi yabancı dil dersi alan öğrencilerin bu çevrimiçi ders uygulamasına yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Dünya çapında gittikçe daha fazla yaygınlık kazanan çevrimiçi eğitim uygulamalarına yönelik ölkemizde de ciddi yatırımlar ve araştırmalar yapıldığı ve bu

yönde gerçekleştirilecek değerlendirmelerin çevrimiçi derslerin öğretimsel tasarımının iyileştirilmesi yönünde katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Betimsel nitelikli bu nicel desenli araştırma, tarama yöntemi ile yürütülmüştür. Betimsel araştırmalar verilen bir durumu olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde tanımlar. Tarama yöntemi eğitim araştırmalarında en yaygın betimsel yöntemdir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011, s. 21) ve “genel olarak bir evrenin kendine özgü özelliklerini anlayabilmek için yürütülen bilimsel bir araştırma yöntemidir” (Özdemir, 2014, s. 79). Araştırmada İngilizce dersini uzaktan öğretim yoluyla çevrimiçi alan üniversite öğrencilerinin uzaktan öğretim İngilizce dersine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1) Uzaktan öğretim İngilizce dersini alan öğrencilerin uzaktan öğretimle İngilizce dersine yönelik görüşleri nelerdir?
- 2) Öğrencilerin görüşleri arasında cinsiyetleri açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 3) Öğrencilerin görüşleri arasında okudukları bölüm açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2017-2018 akademik yılında Fırat Üniversitesi Spor Fakültesinde okuyan ve ilk defa uzaktan İngilizce dersini alan 476 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın örnekleme oluşturulurken seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme kullanılmıştır. Bu örnekleme yönteminde, araştırmacı ulaşılabilir ve maksimum tasarruf sağlayacak bir durum, örnek üzerinde çalışır (Büyüköztürk ve arkadaşları, 2011). Araştırmanın çalışma grubuna ait yüzde ve frekans değerleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Cinsiyet ve Bölüme göre Dağılımı

Cinsiyet	<i>f</i>	%
Kız	113	23.7
Erkek	363	76.3
Bölüm		
Antrenörlük	97	20.4
Beden Eğitimi	91	19.1
Rekreasyon	149	31.3
Spor Yöneticiliği	139	29.2
Toplam	476	100

Tablo 1'e göre, çalışma grubunun %76,3'ü (363) erkek öğrencilerden, %23,7'si (113) kız öğrencilerden oluşmaktadır. Öğrencilerin %31,3'ü (149) Rekreasyon Bölümü, %29,2'si (139) Spor Yöneticiliği Bölümü, %20,4'ü (97) Antrenörlük Bölümü ve %19,1'i (91) Beden Eğitimi Öğretmenliği Bölümü öğrencileridir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma problemine uygun veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından, yabancı dil öğretimi alan yazında çevrimiçi ortamda İngilizce öğreniminde en etkili olduğu saptanan etkenlere yönelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Ölçek maddeleri araştırmacının uzaktan İngilizce dersi verme deneyimi ve titiz bir alan yazın araştırması (Abdous, 2019; Ally, 2004; Barnard, Lan, To, Paton ve Lai (2009), Compton, 2009; Golonka ve arkadaşları, 2014; Gherasim, Butnaru ve Lacob, L. (2011). The 011; Gütl ve arkadaşları, 2013; Hartnett, 2016; Hurd, 2006; Liang-Yi ve Chin-Chung, 2017; Li, 2019; Nuan, Mingli ve Dan, 2018; Petersen, 2014; Pichette, 2009; Schulze ve Scholz, 2018; Ushida, 2005; Zhou, 2016) doğrultusunda hazırlanmıştır. Hazırlanan 24 ölçek maddesi kapsam geçerliğinin sağlanabilmesi amacıyla iki uzman görüşüne sunulmuştur. Kapsam geçerliğiyle hazırlanan ölçek maddelerinin ölçülmek istenen davranışı yansıtip yansıtmadığı sorusuna cevap aranır (Büyüköztürk ve arkadaşları, 2011). Bu bağlamda, uzmanlardan alınan değerlendirme formu doğrultusunda 9 madde çıkarılmış ve geriye kalan 15 madde anket formunda ön uygulama olarak 172 öğrenciye uygulanmıştır. Daha sonra ön uygulama verilerinin analizinde yapı geçerliğinin sağlanması amacıyla faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi sonucunda faktör yükleri alan yazında genel olarak kabul edilen değer olan 0.30'un (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012) altında çıkan 3 madde ölçekten çıkarılmıştır. Geriye kalan 12 maddenin tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu ve tek faktörlü yapının toplam varyansın % 77.363'nü açıkladığı anlaşılmıştır. Ölçeğin bu hâlinin Barlett Testi'nin anlamlı, KMO değerinin .956 ve iç tutarlık katsayısının .956 olduğu anlaşılmıştır. 12 maddelik 5'li Likert tipi ölçeğin maddelerine verilen yanıtlar ve puanlama "(1) kesinlikle katılmıyorum" ile "(5) kesinlikle katılıyorum" arasında derecelendirilmiştir. Söz konusu ölçek için bu araştırma kapsamında da güvenilirlik analizi gerçekleştirilmiş, ölçeğin Cronbach's Alpha katsayısı .967 olarak hesaplanmıştır. Cronbach's Alpha katsayısı $0.80 \leq \alpha < 1.00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir (Kalaycı, 2009).

İşlem

Araştırma verilerinin analizinde yapılan istatistiksel işlemlerin yorumlanmasında kullanılan anlamlılık düzeyi $\alpha=.05$ olarak çalışılmıştır. Analizler yapılmadan önce verilerin normal dağılım gösterip göstermediğinin tespit edilmesi için çarpıklık (skewness) katsayısının kendi standart hatasına bölümü ile $\alpha=.05$ anlamlılık düzeyinde ± 1.96 aralığı kritik değeri dikkate alınmıştır (Kalaycı, 2009; Bursal, 2017) ve verilerin normale yakın bir dağılım gösterdiği anlaşılmıştır. Araştırmanın 1.

probleminin tespiti için ortalama ve standart sapma gibi betimsel istatistikler kullanılmış, araştırmanın 2. ve 3. problemleri için ikili gruplarda bağımsız örneklem t-Testi, ikiden fazla gruplar için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) istatistiksel yöntemleri kullanılmıştır. İlgili analizler SPSS 22 paket programı kullanılarak yapılmıştır. Tek yönlü varyans analizinde anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunun tespit edilmesi için post-hoc testlerinden Scheffe Testi kullanılmıştır.

Bulgular

Katılımcıların çevrimiçi ortamda İngilizce dersi almaya yönelik görüşleri, 12 maddelik bir ölçekle alınmış, ilgili görüşlere yönelik ortalama ve standart sapmalar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin Görüşlerine Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Maddeler	\bar{x}	SS
1) Uzaktan öğretim, İngilizce öğrenmek için uygun bir öğrenme ortamı sağlar.	2.82	1.20
2) Uzaktan öğretim, İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyonumu artırır.	2.71	1.11
3) Uzaktan öğretim İngilizce ders materyalleri öğrenmemi kolaylaştırır.	2.64	1.05
4) Uzaktan öğretim, İngilizce öğrenmeye yönelik tutumumu olumlu yönde etkiler.	2.75	1.13
5) Uzaktan öğretim, İngilizce dersi için etkileşimli bir öğrenme ortamı sağlar.	2.61	1.00
6) Uzaktan öğretim, İngilizce okuma becerimi geliştirmek için uygundur.	2.96	1.22
7) Uzaktan öğretim, İngilizce dinleme becerimi geliştirmek için uygundur.	2.93	1.24
8) Uzaktan öğretimin İngilizce konuşma becerimi geliştireceğini düşünüyorum.	3.22	1.07
9) Uzaktan öğretim, İngilizce yazma becerime katkı sağlar.	2.51	.93
10) Uzaktan öğretim, İngilizce öğrenmeye yönelik kaygımı azaltır.	2.57	1.02
11) Uzaktan öğretim, İngilizce öğrenme süreci üzerindeki kişisel kontrolümü artırır.	2.75	1.07
12) Uzaktan öğretimde, İngilizce öğrenme stratejilerimi rahatlıkla uygulayabilirim.	2.67	1.02

Tablo 2 incelendiğinde, öğrencilerin genel olarak çevrimiçi uzaktan İngilizce dersi almaya yönelik kararsıza yakın olumsuz görüş belirttikleri anlaşılmaktadır (\bar{x} : 2.76; ss: .914). Öğrencilerin

“Uzaktan öğretim, İngilizce öğrenmek için uygun bir öğrenme ortamı sağlar” maddesine % 37 (n: 176) düzeyinde katılım gösterdikleri (\bar{X} : 2.82; ss: 1.20); “Uzaktan öğretim, İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyonumu artırır” maddesine öğrencilerin % 30.03’ünün (n: 144) katıldığı (\bar{X} : 2.71; ss: 1.11) görülmektedir. “Uzaktan öğretim İngilizce ders materyalleri öğrenmemi kolaylaştırır” maddesine öğrencilerin %23,8’inin (n:113) katıldığı ancak %32,6’sının (n:155) bu konuda kararsız olduğu (\bar{X} : 2.64; ss: 1.05); “Uzaktan öğretim, İngilizce öğrenmeye yönelik tutumumu olumlu yönde etkiler” maddesine ise öğrencilerin %41.2’sinin (n: 196) katılmadığı ve %26.9’unun (n: 128) da bu konuda kararsız olduğu anlaşılmaktadır (\bar{X} : 2.75; ss: 1.13).

5. “Uzaktan öğretim, İngilizce dersi için etkileşimli bir öğrenme ortamı sağlar” maddesine öğrencilerin sadece %19.4’ünün (n: 92) katılım gösterdiği (\bar{X} : 2.61; ss: 1.00), “Uzaktan öğretim, İngilizce okuma becerimi geliştirmek için uygundur” maddesine öğrencilerin % 38.9’unun (n: 185) katıldığı ve %24.4’ünün (n: 116) bu konuda kararsız olduğu görülmektedir (\bar{X} : 2.96; ss: 1.22). 7. madde olan “Uzaktan öğretim, İngilizce dinleme becerimi geliştirmek için uygundur” a öğrencilerin %38 (n: 181) düzeyinde katılım gösterdiği (\bar{X} : 2.93; ss: 1.24); diğer yandan “Uzaktan öğretimin İngilizce konuşma becerimi geliştireceğini düşünmüyorum” ifadesine ise %36.7 (n: 175) düzeyinde öğrencinin katılım gösterdiği ve öğrencilerin %44.1’nin de (n: 210) bu konuda kararsız olduğu görülmüştür (\bar{X} : 3.22; ss: 1.07).

Yine 9. madde olan “Uzaktan öğretim, İngilizce yazma becerime katkı sağlar” ifadesine öğrencilerin sadece %14,7’si (n: 70) katılım gösterirken (\bar{X} : 2.51; ss: .93); 10. madde olan “Uzaktan öğretim, İngilizce öğrenmeye yönelik kaygımı azaltır” ifadesine ise öğrencilerin %21,3’ü (n: 101) katılmıştır (\bar{X} : 2.57; ss: 1.02). Diğer yandan 11. maddeye “Uzaktan öğretim, İngilizce öğrenme süreci üzerindeki kişisel kontrolümü artırır” %28.8 (n: 137) düzeyinde katılım gösterilirken (\bar{X} : 2.75; ss: 1.07); 12. maddeye “Uzaktan öğretimde, İngilizce öğrenme stratejilerimi rahatlıkla uygulayabilirim” ise %23.3 (n: 111) düzeyinde katılım gösterilmiştir (\bar{X} : 2.67; ss: 1.02).

Araştırmanın ikinci problemi olan öğrencilerin görüşleri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığının anlaşılması için yapılan bağımsız örneklem t-Testi sonuçları Tablo 3’te verilmiştir:

Tablo 3. Cinsiyete Göre Öğrenci Görüşlerinin Karşılaştırılmasına Ait Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh \bar{x}	t Testi		
					t	Sd	p
Kız	113	3.02	.816	.076	3.753	210.03	0.001
Erkek	363	2.68	.929	.048			

Tablo 3 incelendiğinde, uzaktan İngilizce dersine yönelik öğrenci görüşleri arasında anlamlı bir fark olduğu (p: 0.001) ve bu farkın kız öğrenciler lehine olduğu anlaşılmaktadır. Buna göre, kız öğrencilerin (\bar{x} : 3.02) erkek öğrencilere (\bar{x} : 2.68) göre uzaktan öğretim İngilizce dersine yönelik daha olumlu görüşlere sahip olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın 3. problemi olan öğrencilerin uzaktan öğretim İngilizce dersine yönelik görüşlerinin okudukları bölüme göre değişip değişmediğinin anlaşılması için tek-yönlü ANOVA Testi yapılmış, test sonuçları Tablo 4'te verilmiştir:

Tablo 4. Bölüm Değişkenine Göre Öğrenci Görüşlerine Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Grup	f, \bar{x} ve ss Değerleri				ANOVA Sonuçları				
	N	\bar{x}	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
				G.Arası	37.248	3	12.416		
1.Antr.									
2.Beden Eğitimi Öğr.	97	2.61	.907						
	91	3.27	.747	G.İçi	360.225	472	.763	16.269	.001
3.Rekreasyon	149	2.82	.895						
	139	2.48	.902						
4.Spor Yönet.									
				Toplam	397.474				

Tablo 4 incelendiğinde, öğrencilerin uzaktan öğretim İngilizce dersine yönelik görüşlerinin okudukları bölüm değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği anlaşılmıştır (F: 16.269, p: .001). Farkın hangi gruplar arasında olduğunun anlaşılması için yapılan Post-Hoc Testi (Scheffe) sonucunda Beden Eğitimi Bölümü öğrencilerinin (\bar{x} : 3.27) Antrenörlük (\bar{x} : 2.61, p: 0.000), Rekreasyon (\bar{x} : 2.82, p: 0.000) ve Spor Yöneticiliği (\bar{x} : 2.48, p: 0.000) Bölümü öğrencilerinden daha olumlu görüşlere sahip olduğu; Rekreasyon Bölümü öğrencilerinin (\bar{x} : 2.82) de Spor Yöneticiliği Bölümü öğrencilerinden (\bar{x} : 2.48, p: 0.008) daha olumlu görüşlere sahip olduğu belirlenmiştir.

Tartışma

Bu araştırmada, zorunlu İngilizce dersini ilk defa uzaktan çevrimiçi olarak alan üniversite öğrencilerinin uzaktan öğretim yoluyla İngilizce öğrenmeye yönelik görüşleri araştırılmıştır ve öğrencilerin genel olarak bu konuda olumsuz görüşlere sahip ve kararsız olduğu anlaşılmıştır. Bu anlamda bu bulgu bazı araştırma bulgularıyla uyusmaktadır (Aras, 2019; Bayram, Peker, Aka ve Vural, 2019; Gürleyik ve Akdemir, 2018; Hakkari, 2018; İstifci, 2017; Şahinkayası, Şahinkayası, ve Tat, 2017; Şen-Ersoy, 2015). Ancak bazı araştırmalarda olumlu görüş ve tutumlar rapor edilmiştir (Aydın, 2015; Cinkara ve Bağceci, 2013; Göçmez, 2014; Orhan, 2016; Şirin, 2015; Yavuz, 2016). Araştırmada ayrıca kız öğrencilerin uzaktan öğretim yoluyla yabancı dil dersi almaya yönelik erkek öğrencilerden daha olumlu görüşe sahip oldukları anlaşılmıştır. Bayram ve arkadaşları (2019); Yavuz (2016) ve Göçmez (2014) de yaptıkları çalışmalarda kızların daha olumlu tutumlara sahip olduklarını belirlemişlerdir. Bu anlamda, Gürleyik ve Akdemir (2018) çevrimiçi ortamların kız öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye yönelik özgüvenlerini artırdığını düşündüklerini belirtmiştir. Diğer yandan bazı araştırmalarda uzaktan öğretim yabancı dil dersine yönelik cinsiyete göre anlamlı bir görüş farkı olmadığı rapor edilmiştir (Cinkara ve Bağceci, 2013; Gürleyik ve Akdemir, 2018; İstifci, 2017; Orhan, 2016; Şirin, 2015). Çevrimiçi öğrenmede cinsiyet farklılıkları araştırmalarında genel anlamda kız öğrencilerin çevrimiçi ortamlarda öğrenmeye yönelik daha olumlu tutumlar sergiledikleri anlaşılmaktadır (Adamus, Kerres, Getto ve Engelhardt, (2009); Bruestle, Cuadra, Haubner, Schinzel, Holthaus, Remmele, Schirmer ve Reips, (2009); Cuadrado-Garcia, Ruiz-Molina ve Montoro-Pons, 2010; Morante, Djenidi, Clark ve West, 2017; Price, 2006). Bu anlamda kız öğrencilerin çevrimiçi öğrenmede daha görev-yönelimli, işbirlikli oldukları ve araştırma ve soru sorma becerilerini daha çok kullandıkları, diğer yandan erkek öğrencilerin ise daha bağımsız oldukları bildirilmiştir (Morante ve arkadaşları, 2017). Ancak cinsiyet açısından bulunan bu farkın tam olarak kız öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamına yönelik olumlu tutumlarından mı yoksa yabancı dil öğrenme tutumlarından mı kaynaklandığının net olmadığı düşünülmektedir. Nitekim kız öğrencilerin yabancı dil öğrenmede daha başarılı oldukları (Voyer ve Voyer, 2014) ve dil öğrenmeye yönelik daha olumlu tutumlara sahip oldukları ikinci/yabancı dil araştırmasında genel kabul gören bir kanıdır (Doğan, 2016).

Bu araştırmada ayrıca bölüm değişkenine göre öğrenci görüşleri arasında anlamlı bir fark olduğu ve Beden Eğitimi Bölümü öğrencilerinin Antrenörlük, Rekreasyon ve Spor Yöneticiliği Bölümü öğrencilerinden ve Rekreasyon Bölümü öğrencilerinin de Spor Yöneticiliği Bölümü öğrencilerinden daha olumlu görüşlere sahip oldukları anlaşılmıştır. Bazı araştırmaların bulguları (Aras, 2019; Yavuz, 2016) bu bulguyu destekler yöndedir. Ancak Orhan (2016) bölüme göre öğrenci görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığını tespit etmiştir. Bölüm değişkeni açısından ortaya çıkan bu sonucun daha çok cinsiyet değişkeni ile ilgili elde edilen sonuçla paralel olduğu düşünülmektedir, çünkü Beden Eğitimi

ve Rekreasyon Bölümlerinde genellikle kız öğrencilerin daha fazla olduğu anlaşılmaktadır. Bu araştırmada, öğrencilerin genel anlamda uzaktan çevrimiçi ortamda yabancı dil öğrenmeye yönelik olumsuz görüşler belirmelerinin çeşitli sebepleri olabileceği, ancak bunun asıl nedenlerinin daha çok öğrencilere yöneltilen anket maddelerinde olduğu düşünülmektedir. Zira öğrenciler uzaktan öğretimin yabancı dil öğrenmek için uygun bir öğrenme ortamı sağlamadığını düşünmektedir. Gittikçe daha fazla üniversitenin zorunlu İngilizce dersini (5ı) uzaktan öğretimle vermeyi tercih ettiği (Yaman, 2015) ve bu derslerin ya sadece öğrencinin öğretim elemanı ile etkileşiminin olmadığı ve önceden hazırlanmış ve sisteme yüklenmiş video ve diğer ders materyalleriyle asenkron (eş zamanlı olmayan) bir şekilde veya buna ek olarak sanal canlı derslerin de yapıldığı senkron (eş zamanlı) bir şekilde çevrimiçi yapıldığı bilinmektedir. Her ne kadar öğretim elemanı gönderiminin dezavantajlı olduğu ilçelerdeki meslek yüksekokulları için bu gibi zorunlu derslerin uzaktan öğretimle yürütülmesinin mantıklı olabileceği düşünülse de (Yaman, 2015), öğrencilerin yabancı dil öğreniminde yüz-yüze dil öğrenimi ile çevrimiçi dil öğrenimi derslerine katılma yönelimlerinin karşılaştırıldığı bir araştırmada, öğrencilerin yüz-yüze dil öğrenimi derslerini çevrimiçi dil öğrenimi derslerine tercih ettikleri sonucu bildirilmiştir (Alhamami, 2018). Nitekim, öğrencilerin yüz-yüze veya çevrimiçi dil öğrenme derslerine katılma isteklerini, dil öğrenme ortamına yönelik tutumları, etrafındaki kişilerin inançları ve kendilerinin dil öğrenme ortamında performans gösterme yeteneklerine yönelik inançları tarafından şekillendiği belirtilmiştir (Alhamami, 2018).

İşman (2011), uzaktan eğitimin klasik eğitime göre yapılandırılması durumunda bir süre sonra çeşitli sorunların ortaya çıkacağını dolayısıyla uzaktan eğitim uygulamasının kendine özgü özelliklerine göre yeniden yapılandırılması gerektiğini vurgulamaktadır. Öğrenci motivasyonunun uzaktan çevrimiçi eğitim uygulamalarının en önemli bileşenlerinden biri olduğu düşünülmektedir (Hartnett, 2016). Öğrencilerin motivasyonla ve çeşitli bilişsel ve üst-bilişsel stratejilerle aktif bir şekilde kendi öğrenmelerini düzenlemeleri çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki başarıları için oldukça önemlidir. Bu anlamda çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenme stratejilerinin kullanımının yabancı dil öğrenme süreçlerinde orta derecede etkili olduğu ve öğrenme sonuçlarını yordadığı bildirilmiştir (Lin ve arkadaşları, 2017). Bu anlamda bu araştırmada öğrenciler uzaktan öğretimin yabancı dil öğrenmeye yönelik motivasyon ve tutumlarını olumlu yönde etkilemediğini zira uzaktan eğitimde yabancı dil öğrenme stratejilerini rahatlıkla uygulayabildiklerini düşünmediklerini belirtmişlerdir. Diğer yandan çevrimiçi öğrenme ortamlarının zaten orta derece ve üstünde yabancı dil kaygısı yaşadığı rapor edilen ülkemiz öğrencilerinin (Doğan, 2016) kaygısını azaltacak ortamlar olması gerekir. Nitekim Hurd (2006) uzakta olma faktörünün bazı öğrenciler için yabancı dil kaygısı yaşamama konusunda bir avantaj olabileceği bulgusunu paylaşmıştır. Ancak yüz-yüze eğitimden çevrimiçi öğrenme ortamına geçerken, çevrimiçi öğrenciler, aşına olmadıkları öğrenme ortamında başarıya yetenekleri konusunda kaygılı

hissedebilirler (Abdous, 2019). Bu araştırmada da öğrenciler daha önce yüz-yüze aldıkları yabancı dil dersini ilk defa uzaktan almaya başlamış ve dolayısıyla uzaktan öğretimin yabancı dil kaygılarını azaltmadıklarını belirtmişlerdir. Çevrimiçi ortamlarda deneyimlenen bu kaygı, öğrencilerin yabancı dile yönelik geliştirdikleri kaygı olabileceği gibi çevrimiçi öğrenme ortamının doğasıyla ilgili de olabilir. Zira, uzaktan eğitimin izole bir ortam olması, öğretim elemanı ve akranların fiziksel olarak bulunmaması veya onlarla etkileşimin olmayışı gibi ve anında geri dönüt alamamak, işbirliğinin olmayışı gibi öğrenme ortamıyla ilgili etkenlerin kaygıya sebep olabileceği bildirilmiştir (Hurd, 2006; Martin ve Valdivia, 2017). Doğan (2019), öğrencilerin yabancı dile yönelik önceden sahip oldukları kaygıyla uzaktan öğrenme kaygısının ilişkili olduğunu ve yabancı dil ders kaygısının uzaktan öğrenme kaygısının neredeyse %30'unu açıkladığını tespit etmiştir. Ayrıca, kaygı, öğrenci özerkliği ve işbirlikli öğrenme yönelimi arasındaki ilişkilerin araştırıldığı bir araştırma, dil öğreniminde kaygı yaşayan öğrencilerin öğrenme konusunda daha az özerk hissettiklerini, işbirlikli öğrenmeye yönelik daha zayıf yönelim gösterdiklerini ve İngilizce öğrenmede daha az başarılı olduklarını rapor etmiştir (Zhou, 2016).

Bu araştırmada, öğrencilerin çoğunlukla olumsuz görüş belirttikleri diğer bir konu da uzaktan öğretim ders materyallerinin yabancı dil öğrenmelerini kolaylaştırıp kolaylaştırmadığı olmuştur. Ders slaytları, kayıtlı ders videoları ve sanal sınıf videoları, paylaşım açılmış ödevler ve forum mesajları gibi öğrenme materyallerine erişim, en fazla gerçekleştirilen çevrimiçi öğrenme aktiviteleridir; farklı amaç, motivasyon ve tercihleri olan öğrenciler bu materyallere erişim sağlarken farklı şekillerde davranışta bulunurlar ve bu davranışlar da onların öğrenme performanslarını etkileyebilmektedir (Liang-Yi ve Chin-Chung, 2017). Çevrimiçi ortamlarda öğrencilerin genellikle doğrudan ders ile ilişkili materyallere (ders slaytları, kayıtlı videolar) diğer öğrenme materyallerinden (ödevler, mesajlar) daha fazla baktıkları bildirilmiştir. Bu araştırma kapsamında araştırmacının bireysel gözlem ve deneyimleri, uzaktan öğretim dersi alan öğrencilerin daha çok sanal ders videolarını sonradan izlemeyi tercih ettiklerini ve bu oranın da %30-40'larda olduğunu, öğrencilerin çoğunun yardımcı ders dokümanlarını ve videolarını incelediklerini göstermektedir. Öğrencilerin materyallere erişim için harcadıkları süreye göre üç gruba (tüm öğrenme materyallerini kullanan düzenli kullanıcılar, sadece ders slaytlarını sürekli olarak kullanan slayt kullanıcıları ve seyrek olarak herhangi bir öğrenme materyalini kullanan daha az kullanıcılar) ayrıldığı bir çalışmada, öğrenme materyallerini seyrek kullananların düşük motivasyon ve öğrenme performansı sergiledikleri bulunmuştur (Liang-Yi ve Chin-Chung, 2017).

Öğrencilerin çevrimiçi ortamlarda yabancı dil öğrenimine yönelik motivasyon ve tutumlarını yönlendiren bir diğer önemli etken de bu öğrenme ortamlarının sunduğu etkileşim düzeyidir. Bu araştırmada öğrencilerin çoğunluğu uzaktan öğretimin yabancı dil öğrenimi için etkileşimli bir öğrenme ortamı sağladığını düşünmemektedir. Çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenci-öğretmen etkileşimi ve öğrenci-öğrenci etkileşimi, öğrencinin öğrenme ortamına aidiyet hissini önemli ölçüde güçlendirmekte

ve neticede çevrimiçi öğrenme platformuna olan bağlılıklarını artırmaktadır. Ayrıca, öğrenci-içerik etkileşimi de öğrenme ortamı üyeleri arasındaki etkileşimlerle öğrenme topluluğu aidiyet duyguları arasındaki ilişkide aracı etkiye sahiptir ve bu da öğrencinin öğrenme platformunu düzenli kullanmasını sağlar (Nuan ve arkadaşları 2017). Çevrimiçi ortamlarda etkileşim ile ilgili bir araştırmada, öğrenciler arası etkileşimin öğrenci başarısını önemli ölçüde etkilediği, öğrencilerin çevrimiçi derslerde grup aktivitelerine katıldıktan sonra çevrimiçi işbirliği algılarının geliştiği ve çevrimiçi derse yönelik öğrenci memnuniyetinin öğrencilerin çevrimiçi grup aktivitelerine katılımlarıyla anlamlı olarak ilişkili olduğu tespit edilmiştir (Kuruçay ve İnan, 2017). Çevrimiçi dil öğrenme dersinde etkileşimin hangi yönlerinin dersin tamamlanması ve başarı ile ilişkili olduğunun araştırıldığı bir çalışmada, otomatik olarak notlandırılan aktivitelerin düzenli bir şekilde verilmesinin ders başarısının güçlü bir göstergesi olduğu anlaşılmıştır (Martin-Monje, Dolores Castrillo ve Manana-Rodriguez, 2017).

Çevrimiçi öğrenme ortamlarının tercih edilme sebeplerinden biri de kuşkusuz öğrenen özerkliği sunmalarıdır (Barnard ve arkadaşları, 2009). Öğrencilerin öğrenme özerkliğinin dil öğrenimi üzerinde doğrudan ve dolaylı olarak (işbirlikli öğrenme yönelimi aracılığıyla) etkisi olduğu bildirilmiştir (Zhou, 2016). Bu anlamda yabancı dil öğrencisinin dil öğreniminin doğası ve başarı hakkındaki inanç ve algıları ön plana çıkmaktadır. Öğrenme sürecinin etkililik ve üretkenliğini artırmak için artık daha öz-yönlendirmeli, otonom, kendi kapasitesi ve öğrenmesi hakkında farkındalık ve bilgi sahibi olan, öğrenme sürecinde kendine uygun stratejilerin belirlenmesinden kazanımlar konusunda öz-değerlendirme yapmaya kadar tüm öğrenme sürecinde öz-düzenlemeli davranan öğrenci üzerinde durulduğu açıktır (Doğan, 2016). Öğrenci özerkliğinin düzgün bir şekilde sürdürülmemesi durumunda çevrimiçi öğrenmenin öğrencileri yıldırayabileceği, motivasyonlarını düşürebileceği ve neticede geleneksel öğretimlerden daha fazla devamsızlığa sebep olabileceği belirtilmiştir (Huang, 2019). Bu araştırmada, öğrencilerin çoğu uzaktan öğretimin yabancı dil öğrenme süreci üzerindeki kişisel kontrolünü artırmadığını düşünmektedir. Bunun önemli bir sebebi derse devamın zorunlu olmayışıdır. Öğrencilerin yaklaşık yarısından fazlası senkron veya asenkron bir şekilde derse giriş yapmamışlardır. Zira yabancı dil derslerinin uzaktan öğretim dersleri arasında öğrencilerin en az katılım gösterdiği dersler olduğu belirtilmiştir (Hakkari, 2018).

Herhangi bir çevrimiçi yabancı dil öğretim tasarımında en fazla üzerinde durulacak husus dört dil becerisinin (dinleme, konuşma, okuma, yazma) öğretimidir. Her ne kadar çevrimiçi ortamlarda yabancı dil becerilerinin öğretimine yönelik çeşitli yazılımlar ve çevrimiçi uygulamalar geliştirilse de bu programlar özellikle yazma ve konuşma becerilerinin pratiğine yönelik olanlar oldukça pahalı yazılımlardır ve hem ulusal hem de uluslararası anlamda dil becerilerinin çevrimiçi ortamlarda öğretimi konusunda güçlü bir alan yazın henüz tam anlamıyla oluşmamıştır. Ayrıca özellikle yazma ve konuşma becerilerinin öğretimi konusunda öğrenci memnuniyetsizlikleri dile getirilmektedir. Bu araştırmada da

öğrencilerin yarısına yakını uzaktan öğretimin okuma ve dinleme becerilerini geliştirme konusunda uygun olduğunu düşünürken, öğrencilerin büyük çoğunluğu konuşma becerisinin geliştirilmesi konusunda uzaktan öğretimin uygun olmadığını belirtmiştir. Yine yazma becerisinin uzaktan öğretimde geliştirilmesi konusunda öğrencilerin sadece %15'i olumlu katılım göstermiştir. Benzer şekilde Ekmekçi'nin (2014) araştırmasında da öğrenciler uzaktan öğretimle verilen İngilizce dersinin yazma ve konuşma becerilerinin geliştirilmesi açısından olumsuz değerlendirmede bulunmuştur. Çevrimiçi öğrenme ortamları doğası gereği öğrencinin daha öz-düzenlemeli öğrenmesini gerektiren ortamlardır. Çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenmenin aktif bir şekilde düzenlenmesinin bilişsel ve üst bilişsel öğrenme stratejilerinin uygun kullanımıyla mümkün olabileceği düşünülmektedir. Nitekim çevrimiçi dil öğreniminde öğrenme stratejilerinin rolü konusunda yapılan bir araştırmada (Lin, Zhang ve Zheng, 2017), çevrimiçi öğrenme stratejilerinin yabancı dil öğrenme sürecinde orta düzeyde işlev gördüğü ve çevrimiçi öğrenme stratejileri kullanımının öğrencilerin öğrenme sonuçlarını yordadığı bildirilmiştir. Bu araştırmada da öğrencilerin büyük çoğunluğu uzaktan öğretimde yabancı dil öğrenme stratejilerini rahatlıkla uyguladıkları konusunda olumsuz ve kararsız görüş belirtmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma zorunlu İngilizce dersini ilk defa uzaktan çevrimiçi olarak alan üniversite öğrencilerinin uzaktan öğretim yoluyla İngilizce öğrenmeye yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi amacıyla yürütülmüştür ve öğrencilerin genel olarak bu konuda olumsuz görüşlere sahip ve kararsız olduğu anlaşılmıştır. Araştırmada ayrıca kız öğrencilerin uzaktan öğretim yoluyla yabancı dil dersi almaya yönelik erkek öğrencilerden daha olumlu görüşe sahip oldukları ve bölüm değişkenine göre öğrenci görüşleri arasında anlamlı bir fark olduğu anlaşılmıştır. Her ne kadar uluslararası ölçekte son yıllarda yüz-yüze öğretimle çevrimiçi öğrenme materyallerini birleştiren harmanlanmış (blended) bir yaklaşımın tek başına yüz-yüze veya çevrimiçi öğretimden önemli ölçüde daha etkili olduğunu gösteren geniş çaplı araştırmalar mevcut olsa da (Niekerk ve Webb, 2016), özellikle yükseköğretimde tek başına çevrimiçi eğitimin de tercih edilmesinin, sunduğu avantajlardan dolayı pek çok haklı sebebi olduğu anlaşılmaktadır. Ülkemizde de son zamanlarda pek çok üniversitenin uzaktan çevrimiçi eğitimler verdiği ve bu yönde araştırma ve geliştirme çalışmaları yapıldığı görülmektedir. Ancak ilgili alan yazında çevrimiçi ortamlarda öğrenme-öğretme sürecinde en çok zorluk yaşanan disiplinlerden birinin de yabancı dil eğitimi olduğu bildirilmektedir (Hurd, 2006). Aslında yarım asırdan fazla bir süre boyunca teknolojinin yabancı dil öğretimine entegrasyonuna yönelik çok önemli adımlar atılmış ve bu anlamda öğrenme sonuçları açısından teknoloji destekli dil öğretiminin geleneksel öğretimden daha yüksek etki büyüklüğüne sahip olduğunu gösteren sistematik derlemeler ve meta-analizler yayınlanmıştır. Dolayısıyla öğrencinin tam anlamıyla merkezde olduğu çevrimiçi öğretim ortamlarında yapılacak bazı düzenlemeler ile bu öğrenme ortamlarının daha çok tercih edilmesi ve öğrencilerin bu

ortamlarda öğrenmeye yönelik daha motive olmaları sağlanmış olacaktır. Bu araştırmadan ve ilgili pek çok araştırmadan anlaşıldığı üzere, üretici beceriler olan yazma ve konuşma becerileri çevrimiçi ortamlarda öğrencilerin en zayıf kaldığı öğrenme alanlarıdır. Bu anlamda öğrenciyi alıştırmaya dahil eden etkileşimli kitaplar tercih edilmesi, öğrencilerin işbirlikçi öğrenmelerini sağlayacak akran dönütü içeren aktivitelerin uygulanması, öğrencinin derse video-konferans ile katılımını sağlayacak öğrenme yönetim programlarının (LMS) tercih edilmesi, öğrencinin sanal ders canlı uygulama dersi gibi eş zamanlı (senkron) aktivitelere katılmaya daha fazla teşvik edilmesi söz konusu bu becerilerin yüz-yüze ortamlarda olduğu kadar pekiştirilmesini sağlayacaktır. Ayrıca öğrenci-öğretim elemanı ve öğrenci-öğrenci etkileşiminin artırılmasının öğrenme kaygısını azaltacağı ve öğrencinin çevrimiçi öğrenme ortamlarına yönelik olumlu tutumlar geliştirmesine katkıda bulunacağı, öğrencilere kendi doğalarına uygun öğrenme stratejilerinin öğretimiyle de öğrenci özerkliğinin ve öz-düzenlemesinin artacağı düşünülmektedir.

Kaynaklar

- Abdous, M. (2019). Influence of satisfaction and preparedness on online students' feelings of anxiety. *The Internet and Higher Education*, 41, 34-44.
- Adamus, T., Kerres, M., Getto, B. ve Engelhardt, N. (2009, March). Gender and e-tutoring – a concept for gender sensitive e-tutor training programs. 5th European Symposium on Gender & ICT Digital Cultures: Participation - Empowerment – Diversity, University of Bremen.
- Alhamami, M. (2018) Beliefs about and intention to learn a foreign language in face-to-face and online settings. *Computer Assisted Language Learning*, 31(1-2), 90-113.
- Alkış, N. ve Taşkaya-Temizel, T. (2018). The impact of motivation and personality on academic performance in online and blended learning environments. *Educational Technology & Society*, 21(3), 35-47.
- T. Anderson & F. Ellouimi (Eds.), *Theory and practice of online learning*. Athabasca, AB, Canada: Athabasca University.
- Aras, E. (2019). *Spor eğitimi kurumlarında görev yapan akademik personel ve spor eğitimi gören öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, F. Ü. Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Aydın, O. (2015). *Rusçanın uzaktan eğitim yoluyla yabancı dil olarak öğretimi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İ. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Barnard, L., Lan, W. Y., To, Y. M., Paton, V. O. ve Lai, S. L. (2009). Measuring self-regulation in online and blended learning environments. *Internet and Higher Education*, 12, 1-6.

- Bayram, M., Peker, A. T., Aka, S. T. ve Vural, M. (2019). Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim dersine karşı tutumlarının incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 4(3), 330-345. DOI: 10.31680/gaunjss.586113.
- Bruestle, P., Haubner, D., Schinzel, B., Holthaus, M., Remmele, B., Schirmer, D. ve Reips, U. D. (2009, March). Doing e-learning/doing gender? Examining the relationship between students' gender concepts and e-learning technology. 5th European Symposium on Gender & ICT Digital Cultures: Participation - Empowerment – Diversity, University of Bremen.
- Bursal, M. (2017). *SPSS ile temel veri analizleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cacheiro-Gonzalez, M. L. ve Medina-Rivilla, A. (2019). The learning platform in distance higher education: Students' perceptions. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 20(1), 71-95.
- Chakowa, J. (2018). Enhancing Beginners' Second Language Learning through an Informal Online Environment. *Journal of Educators Online*, 15(1), 1-14.
- Cinkara, E. ve Bagceci, B. (2013). Learners' attitudes towards online language learning; and corresponding success rates. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 14(2), 118-130.
- Compton, L. K. L. (2009). Preparing language teachers to teach language online: A look at skills, roles and responsibilities. *Computer Assisted Language Learning*, 22(1), 73-99.
- Cuadrado-Garcia, M., Ruiz-Molina, M. E. ve Montoro-Pons, J. D. (2010). Are there gender differences in e-learning use and assessment? Evidence from an Interuniversity Online Project in Europe. *WCES 2010. Procedia Social and Behavioral Sciences* 2(2010), 367-371. Doi: 10.1016/j.sbspro.2010.03.027.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Doğan, Y. (2016). *Hazırlık sınıfı öğrencilerinin biliş-üstü farkındalıkları, öz-yeterlik algıları, yabancı dile yönelik kaygıları, tutumları ve akademik başarılarının incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, F. Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Doğan, Y. (2019). Foreign Language Classroom Anxiety and Online Learning Anxiety, *6th International Eurasian Educational Research Congress*, 19-22 Haziran. Ankara.
- Ekmekçi, E. (2014). *Distance Education in Foreign Language Teaching: Evaluations from the Perspectives of Freshman Students*. IETC 2014 Konferans Bildirisi, Chicago, 390-397.

- Golonka, E. M., Bowles, A. R., Frank, V. M., Richardson, D. L. ve Freynik, S. (2014). Technologies for foreign language learning: A review of technology types and their effectiveness. *Computer Assisted Language Learning*, 27(1), 70-105.
- Gherasim, L. R., Butnaru, S. ve Lacob, L. (2011). The Motivation, Learning Environment and School Achievement. *The International Journal of Learning*, 17(12), 353-364.
- Göçmez, L. (2014). *Distance foreign language learners' learning beliefs and readiness for autonomous learning*. Unpublished master thesis, G. Ü. Institute of Educational Sciences, Ankara.
- Gürleyik, S. ve Akdemir, E. (2018). Guiding curriculum development: Student perceptions for the second language learning in technology-enhanced learning environments. *Journal of Education and Training Studies*, 6(4), 131-138.
- Gütl, C., Chang, V., Edwards, A. ve Boruta, S. (2013). Flexible and affordable foreign language learning environment based on web 2.0 technologies. *İJET*, 8(2): 16-28.
- Hakkari, F. (2018). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin uzaktan eğitim derslerine yönelik görüşleri. *Journal of Social and Humanities Sciences Research-SHSR Journal*, 5(23), 1140-1151.
- Harrison, R. A., Harrison, A., Robinson, C. ve Rawlings, B. (2018) The experience of international postgraduate students on a distance-learning programme, *Distance Education*, 39(4), 480-494.
- Hartnett, M. (2016). *Motivation in Online Education*. Springer, DOI 10.1007/978-981-10-0700-2.
- Hrastinski, S. (2009). A theory of online learning as online participation. *Computers & Education*, 52, 78-82.
- Huang, Q. (2019). Comparing teacher's roles of F2f learning and online learning in a blended English course. *Computer Assisted Language Learning*, 32(3), 190-209.
- Hurd, S. (2006). Individual Learner Differences and Distance Language Learning: An Overview. *RTVU ELT Express*, 12(4), 1-26.
- İstifci, İ. (2017). Perceptions of Turkish EFL students on online language learning platforms and blended language learning. *Journal of Education and Learning*, 6(1), 113-121.
- İşman, A. (2011). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı* (4. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Kalaycı, Ş. (2009). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (4. baskı). Ankara: Asil Yayın.
- Kuruçay, M. ve İnan, F. A. (2017). Examining the effects of learner-learner interactions on satisfaction and learning in an online undergraduate course. *Computers & Education*, 115, 20-37.
- Liang-Yi, L. ve Chin-Chung, T. (2017). Accessing online learning material: Quantitative behavior patterns and their effects on motivation and learning performance. *Computers & Education*, 114, 286-297.

- Li, H. (2019). Language learning strategies for digital classrooms. *International Journal of English Literature and Social Sciences*, 4(3), 635-640.
- Lin, C-H., Zhang, Y. ve Zheng, B. (2017). The roles of learning strategies and motivation in online language learning: A structural equation modelling analysis. *Computers & Education*, 113, 75-85.
- Martin-Monje, E., Dolores Castrillo, M., ve Manana-Rodriguez, J. (2017). Understanding online interaction in language MOOCs through learning analytics. *Computer Assisted Language Learning*, 31(3), 251-272.
- Morante, A., Djenidi, V., Clark, H. ve West, S. (2017). Gender differences in online participation: examining a history and a mathematics open foundation online course. *Australian Journal of Adult Learning*, 57(2), 266-293.
- Nuan, L., Mingli, Z. ve Dan, Q. (2018). Effects of different interactions on students' sense of community in e-learning environment. *Computers & Education*, 115, 153-160.
- Orhan, A. (2016). *Uzaktan eğitimle yürütülen yabancı dil dersi öğretim programının bağlam, girdi, süreç ve ürün (CIPP) modeli ile değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, D. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.
- Otto, S. E. K. (2017). From Past to Present: A Hundred Years of Technology for L2 Learning. Carol A. Chapelle & Shannon Sauro (Der.), *The Handbook of Technology and Second Language Teaching and Learning* içinde (ss. 10-25). USA: Wiley Blackwell.
- Ozan, Ö. (2008, Aralık). *Öğrenme yönetim sistemlerinin (Learning Management Systems-LMS) değerlendirilmesi*. XIII. Türkiyede İnternet Konferansında sunulan bildiri, Ankara.
- Metin, M. (Ed). (2014). *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Petersen, K. B. (2014). Learning theories and skills in online second language teaching and learning: Dilemmas and challenges. *Journal of the International Society for Teacher Education*, 18(2), 41-51.
- Pichette, F. (2009). Second language anxiety and distance language learning. *Foreign Language Annals*, 42(1): 77-92.
- Price, L. (2006). Gender differences and similarities in online courses: Challenging stereotypical views of women. *Journal of Computer Assisted Learning*, 22, 349-359.
- Schulze, M. ve Scholz, K. (2018). Learning trajectories and the role of online courses in a language program. *Computer Assisted Language Learning*, 31(3), 185-205.
- Şahinkaya, H., Şahinkaya, Y. ve Tat, M. (2017). *Uzaktan eğitimle ders alan öğrencilerin e-öğrenme hazır bulunuşluğunun incelenmesi: Mustafa Kemal Üniversitesi Örneği*. 5 th International Instructional Technologies & Teacher Education Symposium, 11-13 Ekim, İzmir.

- Shroff, R. H. ve Vogel, D. R. (2009). Assessing the factors deemed to support individual student intrinsic motivation in technology supported online and face-to-face discussions. *Journal of Information Technology Education*, 8, 59-85.
- Şen-Ersoy, N. (2015). Uzaktan İngilizce dersinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 95-106.
- Şirin, R. (2015). *İngilizce dersinin uzaktan eğitimine yönelik öğrenci görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ç. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Ushida, E. (2005). The role of students' attitudes and motivation in second language learning in online language courses. *CALICO Journal*, 23(1), 49-78.
- Voyer, D., & Voyer, S. D. (2014). Gender differences in scholastic achievement: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1174-1204. Doi: 10.1037/a0036620.
- Muniarti, C. ve Sanjaya, R. (Eds.), (2017). *Learning technologies in education: Issues and trends*. Indonesia Soegijapranata Catholic University, Semarang.
- Yavuz, R. (2016). *Eğitim fakültesi 1. sınıf öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin tutumları ile İngilizce dersine ilişkin tutumları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. A. İ. B. Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Zhou, M. (2016). The roles of social anxiety, autonomy and learning orientation in second language learning: A structural equation modeling analysis. *System*, 63, 89-100.

ORCID

Yunus Doğan  <https://orcid.org/0000-0002-5038-3404>

Extended Summary

Turkish University Students' Views on Distance Online Foreign Language Learning

Distance education practices, which began at its first stages as providing flexible and individually convenient education services to those individuals who could not afford taking part in face-to-face educational activities, has already come to a point where many national and international education institutions are establishing and developing their own distance education systems together with the transformation of social life by internet technologies in the onset of the 21st century. In this regard, more undergraduate and graduate courses at many universities are now being given online for such reasons that they enhance quality and variety in education, they render the interaction among universities more productive, and that they make it possible to reach more students and decrease economical expenses. From learners' perspective, there are a myriad of reasons for and advantages of students' preference of

distance courses. In this sense the relevant literature suggests some of these reasons as that distance education enables them to join from where they live, it is suitable for their work schedule; and many such individual variables as expenses, life roles, transportation problems, lack of opportunities (Pichette, 2009). The importance of online learning environments for today's learners for whom digital and online technologies are an indispensable part of life (Li, 2019) is emphasized in many research studies (Li, 2019; Schulze & Scholz, 2018; Alhamami, 2018; Harrison, et al., 2018; Hartnett, 2016; Petersen, 2014; Chakowa, 2018; Gütl et al., 2013; Pichette, 2009; Compton, 2009). The phenomenon of evolution of learning in general into online format by computer and internet technologies is witnessed language learning / second language learning activities which itself is a unique area of learning. With the entry of the internet into daily life in the early 1980s and the start of internet technologies-based language teaching activities in the 1990s, there was a rapid development of e-learning platforms, Web 2.0 technologies for language learning and online language learning (Petersen, 2014). In this sense, Schulze and Scholz (2018) state that there is a tendency towards giving more language courses online as they provide students a new social and learning interaction, they extend learners' access to education, and provide an individualized learning experience in larger classes. However, it is thought that foreign language courses are one of the most difficult courses to be learnt online due to the complex nature of skills and knowledge necessary for language proficiency (Hurd, 2006). There are various factors forming online language learning environment and leading eventually to learner success or drop-out. It is well-understood from the literature that the fact that learning environment is motivating and decreasing foreign language anxiety, it positively affects attitudes towards language learning and provides materials facilitating learning, it ensures learner-learner, learner-instructor and learner-learning material interactions, it improves four basic language skills (listening, reading, writing, speaking), and that it is suitable for the use of various learning strategies and it is encouraging learner-autonomy, all such factors positively contribute to foreign language achievement (Cacheiro-Gonzalez & Medina-Rivilla, 2019; Li, 2019; Liang-Yi & Chin-Chung, 2017; Kuruçay & İnan, 2017; Lin et al., 2017; Gütl et al., 2013; Hurd, 2006; Ally, 2004). On the other hand, there is an emphasis on the fact that it is motivation that pursues student persistence, and that determines students' level of attendance (Hrastinski, 2009) course achievement in online learning environments, and that is the most important factor affected by other factors as well (Alkış & Taşkaya-Temizel, 2018; Widjaja & Chen, 2017; Hartnett, 2016). It is stated in various studies that those students learning online have higher levels of intrinsic motivation than those receiving face-to-face education due to the nature of the learning environment itself (Hartnett, 2016; Shroff & Vogel, 2009). As intrinsic motivation is significantly affected by learners' perceptions of the learning environment (Gherasim et al., 2011), the assessment of an online foreign language learning application by students' views in the context of the factors thought to affect learner motivation and achievement may determine the

sustainability and re-design of that particular online learning application (Ushida, 2005). To this end, this study aimed to evaluate the views of the students' taking online EFL course for the first time. It is thought that there are serious investments and researches in our country as well conducted on online learning which is increasingly gaining prominence worldwide, and thus any kind of research assessment in this regard will contribute to the rehabilitation of the instructional design of online courses. The study was conducted on 476 students of different departments of the Sports Faculty at Fırat University. After a meticulous literature search and based on the researcher's own experience of online foreign language teaching and two experts' opinions, a 12-item 5 Likert type scale for determining the most important factors affecting online foreign language learning (convenience of learning environment, motivation and attitudes, proper learning materials, an interactive environment, teaching of four basic language skills, anxiety, learner autonomy, language learning strategies) was developed by the researcher. The Cronbach's Alpha coefficient of the scale was found to be as .967, which means that the scale is highly reliable (Kalaycı, 2009). The findings show that the majority of the students held negative opinions on learning foreign languages in online environments. This finding of the study is compatible with the results of some studies (Aras, 2019; Gürleyik & Akdemir, 2018; Hakkari, 2018; İstifci, 2017; Şahinkayaşı et al., 2017; Şen-Ersoy, 2015). However, there are studies reporting positive views and attitudes in this sense (Orhan, 2016; Yavuz, 2016; Aydın, 2015; Şirin, 2015; Göçmez, 2014; Cinkara & Bağceci, 2013). There is statistical significance between the students' opinions in terms of gender and department variables. Female students reported more positive views on learning foreign languages online than male students. Yavuz (2016) and Göçmez (2014) also state in their studies that female students have more positive attitudes in this sense. Gürleyik and Akdemir (2018) report that female students think that online environments increase their self-confidence for foreign language learning. However, in some studies no statistical significance in terms of gender is determined in this respect (Gürleyik & Akdemir, 2018; İstifci, 2017; Orhan, 2016; Şirin, 2015; Cinkara & Bağceci, 2013). As a conclusion, it is thought that it will be possible for online learning environments to be preferred more and for students to be motivated more in these learning environments if some amendments could be done. It is evident from this study as well as many relevant studies that the productive language skills of speaking and writing are the areas in which learners often stay weaker. Thus, choosing interactive books that involve students into online exercises, preferring learning management systems that enable learners to attend classes by videoconferencing, implementing activities including peer feedback which will ensure learners' collaborative learning, encouraging learners to participate more in such synchronous activities as virtual classes and live practice classes will enable to reinforce the afore-mentioned skills as much as they are done in face-to-face environments. Moreover, increasing learner-learner and learner-instructor interaction could decrease anxiety both towards language learning and online learning environment;

teaching of learning strategies suitable for learners' own nature may increase learner autonomy and self-regulation.