

Öğrencilerin Yabancı Dil Kaygısının Yüz Yüze ve Çevrim İçi Eğitimde Karşılaştırmalı İncelemesi

EFL Students' Foreign Language Anxiety in Face-to-Face and Online Education

Hümeyra Dutkun¹, Hasan Sağlame²

¹Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, humeyradutkun42@outlook.com, (<https://orcid.org/0009-0007-6261-6125>)

²Sorumlu Yazar, Dr. Öğr. Üyesi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, hsağlame²@ktu.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0002-0707-4577>)

Geliş Tarihi: 03.04.2024

Kabul Tarihi: 16.09.2024

ÖZ

COVID-19 salgını uzaktan öğrenme ortamlarına hızlı geçişi tetiklemiş, eğitim ortamlarına birtakım fırsat ve zorluklar getirmiştir. Çevrim içi öğrenme ortamlarına olan bu ani geçiş; öğrenme sürecindeki belirsizlikleri, çevrimiçi araçlara sınırlı aşinalığı ve ev ortamlarında odaklanmayı sürdürmedeki zorlukları içermektedir. Yabancı dil dersleri bağlamında da birtakım zorluklar ortaya çıkmıştır. Salgın döneminde öğrencilerin yabancı dil kaygısını ele alan çalışmaların azlığı, bu çalışmanın hedeflerine yön vermiştir. Bu çalışma, yabancı dil kaygısının yüz yüze ve çevrim içi ortamlar arasındaki değişimini değerlendirmeyi ve yabancı dil kaygısını azaltmaya yönelik yöntemler ve stratejiler geliştirmeyi amaçlamıştır. Söz konusu amaçlara ulaşmak için nitel ve nicel verilerin toplanmasını kapsayan karma yöntem araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. Araştırmaya, Karadeniz Teknik Üniversitesi İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümünden rastgele seçilen 102 katılımcı dâhil edilmiştir. Nicel veriler, öğrencilerin yabancı dil kaygı düzeylerini değerlendirmek ve aralarındaki istatistiksel farkları tespit etmek amacıyla Yabancı Dil Sınıf Kaygı Ölçeği (FLCAS) kullanılarak toplanmıştır. Nitel veriler ise her sınıftan ölçek sorularını yanıtlayan ve üç katılımcıyla e-posta aracılığıyla gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Sonuçlar, öğrencilerin çevrim içi derslerde video kayıtlarına kolay eriştikleri ve daha esnek davranabildikleri için yüz yüze derslere kıyasla daha düşük yabancı dil kaygısı yaşadıklarını göstermiştir. Ancak öğrenci görüşleri yüz yüze öğretimin etkililiğine daha çok vurgu yapıldığını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Yabancı Dil Kaygısı, Acil Uzaktan Eğitim, Çevrim İçi Öğrenme

*Bu çalışma, Dr. Öğr. Üyesi Hasan SAĞLAMEL danışmanlığında Hümeyra DUTKUN tarafından 2022 yılında tamamlanan "Students' Foreign Language Anxiety in Online And Face-To-Face Education" başlıklı lisans tezi esas alınarak hazırlanmıştır ve aynı zamanda TÜBİTAK Bilim İnsanı Destek Programları Başkanlığı (BİDEB) tarafından yürütülen, 2209-AÜniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destekleme Programı 2021 yılı 2 dönem kapsamında destek almaya hak kazanmıştır (No: 1919B012110941).

ABSTRACT

The COVID-19 pandemic has triggered a rapid transition to distance learning environments, bringing a number of opportunities and challenges to educational settings. This sudden shift to online learning environments includes uncertainties in the learning process, limited familiarity with online tools, and challenges in maintaining focus in home environments. A number of challenges have also emerged in the context of foreign language classes. The scarcity of studies addressing students' foreign language anxiety during the pandemic has guided the objectives of this study. This study aimed to evaluate the variation of foreign language anxiety between face-to-face and online environments and to develop methods and strategies to reduce foreign language anxiety. In order to achieve these aims, a mixed-method research approach including the collection of qualitative and quantitative data was used. The study included 102 participants randomly selected from the Department of English Language and Literature at Karadeniz Technical University. Quantitative data were collected using the Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS) to assess students' foreign language anxiety levels and to determine statistical differences between them. Qualitative data were collected through semi-structured interviews conducted via e-mail with three participants from each class who answered the scale questions. The results showed that students experienced lower foreign language anxiety in online classes compared to face-to-face classes because they had easy access to video recordings and could be more flexible. However, students' reports seem to indicate much emphasis on the effectiveness of face-to-face instruction.

Keywords: Foreign Language Anxiety, Emergency Distance Education, Online Learning

GİRİŞ

COVID-19 salgını, insan yaşamı için pek çok açıdan zorlayıcı bir dönem olmuştur (Ciotti vd., 2020). Dünya Sağlık Örgütü, bu salgını günümüzde de devam eden bir olgu olarak ilan etmiştir (Sakkira vd., 2021). Salgın, başta gelişmemiş ülkeler olmak üzere, insanlığa büyük zararlar vermiştir. (Wang vd., 2020). Bu zararların başında şüphesiz eğitim sektöründe yaşanan aksaklıklar gelmiştir. Birçok ülke COVID-19'un eğitim alanındaki olumsuz etkilerinin anında önlemeye çalışmış ve bu nedenle acil uzaktan öğretim programını çok kısa bir süre içerisinde devreye sokmuştur.

Çevrim içi öğrenme salgın sürecinde öğrencilere birçok imkân ve kolaylık sağlamıştır. Bu imkânlardan biri olan asenkron öğrenme; temel olarak, eşzamanlı katılım gerektirmeme, derslerin kaydedilmesi veya isteğe bağlı olarak çevrim içi ders verilmesi gibi olanaklar olanağını sunmaktadır. Bu sayede öğrenciler kendi programlarına göre derse katılıp öğretmenlerle Zoom, Google class, Teams, Skype, Duolingo gibi uygulamalar aracılığıyla etkileşime girebilmekte ve bu platformlardan etkin bir biçimde yararlanabilmektedir (UNESCO, 2020). Çevrim içi öğrenmenin sağladığı bir diğer olanak ise, öğrencilerin derse katılırken ders materyalini yanlarında bulundurma zorunluluğunun olmamasıdır. Sadece internet altyapısına sahip olmak, derse katılmak için yeterli olmuştur. Bu esneklik, tam zamanlı derslere katılma fırsatı olmayan veya çevrim içi ortama uyum sağlama konusunda zorluk çeken öğrenciler için süreci kolaylaştırmıştır.

Çevrim içi öğretime geçiş birtakım zorlukları da beraberinde getirmiştir. Bunlardan bir tanesi, eğitimcilerin süreci etkin bir şekilde yürütebilmesini sağlamak için gereksinim duyabileceği becerilerle ilgilidir. Russell (2020), öğretim elemanlarının sadece dil öğretimi ile ilgili gerekli kazanımlara (dil pedagojisi) değil, aynı zamanda çevrim içi eğitim yeterliliğine (çevrim içi pedagoji) ve çevrim içi ortamda doğru dil öğretim tekniklerinde ve platformlar (eğitim teknolojisi pedagojisi) konusunda yetkin olmaları gerektiğini ileri sürmüştür. Gerekli yetkinliğin kazanılması için uygun düzenlemeler getirilmesi ve bu düzenlemelerin yapılması için de duyuşsal faktörlerin de hesaba katıldığı öğretim ortamlarının tasarlanması gerekmektedir.

Acil uzaktan öğretime geçiş sürecinde yaşanan sorunlardan biri de eğitim sistemindeki büyük değişimlerin öğrenciler üzerinde kaygı gibi olumsuz etkiler yaratma ihtimalinin yüksek olmasıdır. - Horwitz vd. (1986), kaygının insan davranışı ve psikolojisinde bozukluklara neden

olan endişe, korku ve stres oluşumunda birden fazla rol oynadığını savunmuştur. Öğrencilerin yabancı dil kaygısını araştırmak için yapılan pek çok çalışmadan birinde kaygının; motivasyon sorunu ve başarıdaki zayıflatıcı unsurlarla bağlantılı olduğu ve yüksek kaygılı öğrencilerin, düşük kaygılı öğrencilere göre daha düşük konuşma performansı sergiledikleri belirtilmiştir (Liu & Huang, 2011). Bu bağlamda, MacIntyre ve Gardner (1989), öğrencilerin bir dili öğrenmeye başladıklarında kaygı yaşamadıklarını, kaygının belirli durumlara maruz kaldıktan sonra dil öğrenme sürecinde ortaya çıkan bir sorun olduğunu savunmuştur. Ayrıca yaşanan olumsuz durumların da kaygıyı tetikleyebileceği ve dolayısıyla öğrencilerin performanslarını olumsuz etkileyebileceği belirtilmiştir. Salgınla birlikte öğrencilerin sadece ders programları ve standartları değil, derslerle ilgili hedefleri de sekteye uğramıştır. Daniel (2020) salgın öncesine göre daha çok öğrencinin eğitim hayatlarında veya iş hayatına atıldıklarında uzun bir süre yetersizlik gibi sorunlarla karşılaşacaklarını belirtmiştir. İptal edilen sınavlar, uygulanan prosedürlere ilişkin değişiklikler ve virüs krizinin ne zaman sona ereceği konusundaki belirsizlikler kaygı düzeyini artırmıştır. Aynı şekilde öğrencilerin içinde bulunduğu salgın sürecinden dolayı uzaktan derslere katılmak, bu kaygılarla baş etmeyi daha da zorlaştırmıştır (Debora, 2021).

Bu çalışmanın temel amacı; salgın döneminde öğrencilerin yabancı dil kaygısının belirlenmesi, salgın sürecinin kaygı düzeyine etkisi ve bu dönemde ortaya çıkan zorlukların anlaşılması üzerine odaklanmaktır. Bunların yanı sıra, öğrencilerin bu sorunlara yönelik çözüm önerilerinin değerlendirilmesi de amaçlanmaktadır. Ev ortamında ve salgın koşullarında eğitim almak, öğrencilerin alışık olmadıkları bir sürece girmelerine ve potansiyel olarak kaygı seviyelerinin yükselmesine neden olmuştur. Kütüphane kaynaklarına kolayca erişememe, İngilizce konuşma ve dinleme pratiği yapamama, akranlarından uzak kalma gibi kısıtlılıkları nedeniyle öğrenciler yüksek düzeyde yabancı dil kaygısına maruz kalmışlardır (Liu & Yuan, 2021). Alla vd. (2020), öğrenme alanındaki değişiklik ve uzaktan eğitimin getirdiği zorluklar nedeniyle öğrencilerin dil öğrenimindeki kaygılarının artma eğiliminde olduğunu belirtmiştir. Yeni gelen bu zorluklar, motivasyonun düşmesine ve İngilizce derslerine yönelik olumsuz tutumların artmasına neden olmuştur. Salgınla ortaya çıkan kaygı gibi duygusal faktörler, çevrim içi dil öğrenimine katılan birçok öğrencinin dil öğrenimini olumsuz etkilemiştir. Üstelik eğitimci ve öğrencilerin alışkın olmadıkları bir eğitim ortamı olan çevrim içi derslere herhangi bir ön hazırlık yapmadan katılmaları her iki taraf için de stresli bir durum olmuştur. Bunun yanı sıra gelişen teknolojik öğretim yöntemleri hakkında yeterince bilgi sahibi olmamak da çevrim içi dil öğrenmede güçlük oluşturabilmektedir (Russell, 2020).

Çevrim içi eğitim, bazı durumlarda evdeki bireyler tarafından desteklenemeyen veya yetersiz donanıma sahip öğrenciler dikkate alınarak düzenlenmiştir. Öğrencilerin çevrim içi ders dönemine uyumlarının sağlanması kritik bir öneme sahip olmuştur. Daha az motive olan öğrenciler ve düzenli bir çalışma programı olmayanlar, devam eden salgın sırasında ciddi sorunlarla karşılaşmıştır. Buna ek olarak, Daniel (2020) ders programlarını aksatan veya yarıda bırakanların salgın sonrası derslerini ve olağan programa göre düzenleme konusunda endişe duyacaklarını ileri sürmüştür.

Aşırı kaygı yaşayan yabancı dil öğrencilerinin, çevrim içi derslere katılmayarak konuşma derslerinden kaçındığını gözlemlenmiştir (Pichette, 2009). Çevrim içi platformlar genellikle öğrencilerin ses ve video materyalleri kullanarak katılımcılar ve öğretmenlerle bağlantı kurmasına olanak sağlamaktadır ancak öğrenciler alışılmadık çevrim içi dil öğrenme araçları konusunda endişeye kapılabilmektedir (Ushida, 2003). Çevrim içi derslerde, öğrencilerin belirlenen programa uyum sağlamak için gerekli zamanı ayırmaları, gerektiğinde yardım almaları ve akranlarından hem duygusal hem de fiziksel olarak ayrı kalsalar bile öğrenmeye istekli olmaları gerekmektedir (Debora, 2021).

1.1. Yabancı Dil Kaygısı: Nedenler, Sonuçlar ve Çözüm Yolları

Uzun yıllardır yapılan araştırmalar dil kaygısının birçok nedeni olduğunu ortaya koymuştur. Bu nedenler, öğrencinin dil edinmesini önemli ölçüde etkilemiştir. Hata yapma korkusu ve öğretmenin akranları önünde olumsuz değerlendirme yapması bu nedenlerden bazılarıdır (Liu & Jackson, 2008). Buna ek olarak, Tanveer (2007) öğrencilerin düşünceleri ve algıları gibi içsel faktörlerin kaygıyı besleyen sonuçlara yol açtığını belirtmektedir. Öğrenciler, öğretmen tarafından yapılan düzeltmelerinin yıpratıcı, utanç verici veya küçük düşürücü bir durum olduğu sonucuna varabilirler. Bu yanlış inançlar nedeniyle doğru cevabı bilmelerine rağmen sınıfta etkileşim kurmaktan çekinebilir ve bu da öğrencilerde daha az risk almalarıyla sonuçlanabilecek bir özgüven eksikliği yaratabilmektedir. Dil öğrenmenin uzun ve pratik bir süreç olduğu göz önünde bulundurulursa, kolay ve hızlı öğrenemeyecekleri hissi öğrencilere zaman kaybı gibi görünebilmekte ve onlar için cesaret kırıcı olabilmektedir.

Literatürde birçok çalışma, yabancı dil kaygısının çok çeşitli sonuçlarını göstermektedir. Öğrencilerin dil öğrenme kapasiteleri ve başarıları, öğrencilerin kaygılarından olumsuz etkilenmektedir. Aydın (2008), öğrencilerin yabancı dil kaygısı nedeniyle dil öğrenme sürecinin olumsuz etkilendiğini tespit etmiştir. Bu kaygı, öğrencilerin dil bilgisi kurallarını unutma ve konuşurken hata yapma korkusunu artırmaktadır. Benzer şekilde, yüksek kaygılı öğrenciler, düşük kaygılı öğrencilere göre hata yapmaya daha yatkındır (Gregersen, 2003). Bazı araştırmacılara göre kaygı, dil öğreniminde üstesinden gelinmesi gereken çok önemli bir engeldir. Öğrencilerin hedeflere ulaşma yolunda olumsuz bir faktör olmaktadır (Khattak vd., 2011). Buna paralel olarak, Tuncer ve Doğan (2015) kaygılı öğrencilerin akademik becerilerde de başarısız olduklarını belirtmiştir. Yabancı dil kaygısının öğrenciler üzerindeki etkilerini inceleyen Phillips (1992) yabancı dil kaygısı daha az olan öğrencilerin başarılarının, daha kaygılı olan sınıf arkadaşlarından yüksek olduğunu belirtmektedir. Yapılan çalışmalar, yabancı dil sınıf kaygısı yaşayan öğrencilerin öğrenme güçlüğü yaşadıklarını ve kaygılı öğrencilerin ciddi öğrenme sorunları olduğunu göstermektedir.

Yabancı dil kaygısıyla başa çıkmak için çeşitli yöntemler bulunmaktadır. Aida (1994) samimi ve cesaretlendirici ortamın, akranlarının önünde hata yapmaktan korkan öğrencileri rahatlattığını ve sınıf gerilimini en aza indirdiğini öne sürmüştür. Bundan dolayı öğretmenlere önemli bir görev düşmektedir. Vogely (1998) de öğretim elemanının öğrencilerin sorunlarına ve korkularına sempati duyması ve kişisel kaygıyı azaltmak için sınıfta rahat bir ortam yaratması gerektiğini iddia etmektedir. Öğretmenin tutumu, beklentisi ve fiziksel varlığı sınıf ortamı üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Ayrıca işbirlikçi öğrenme teknikleri, kaygı düzeyinin azaltılmasında faydalı olabilmektedir. Teşvik edici çalışma gruplarında, öğrenciler konuşma konusunda daha etkileşim içerisinde olmaktadır ve iletişim kaygısını en aza indirmek için bir fırsat olmaktadır. Bu öneriler, destekleyici bir öğrenme ortamı oluşturmayı ve öğrencilerin hatalarını anlamalarını ve gerçekçi beklentiler geliştirmelerini amaçlamaktadır. Ayrıca Kondo ve Ying-Ling (2004) kaygının üstesinden nasıl gelinebileceğini araştırmalarında incelemişler ve kaygıyla başa çıkma yollarını beş bölümde ele almışlardır: hazırlık, olumlu düşünme, rahatlık, akran arama ve boyun eğme. Sonuç olarak, yüz yüze eğitim çevrim içi eğitime tercih edilmesine rağmen çevrim içi eğitimde öğrencilerin daha rahat hissettikleri sonucuna varılmıştır. Köse (2005) diyalog günlüklerinin sadece sosyal kaygısı olan öğrenciler için değil, aynı zamanda öğrencilerin kendilerini güvende hissetmeleri ve motivasyon geliştirmeleri için de faydalı araçlar olduğunu ortaya koymuştur. Diyalog günlükleri, hata yapmaktan ve düzeltilmekten korkan öğrenciler için öğrenme sürecini daha az stresli hâle getirmektedir. Bu sayede öğrenciler hedef dili kullanma, yazma ve okuma alışkanlığı kazanma, öğrenci ve öğretmen ilişkisini güçlendirme, kendi aralarında tartışma ve düşünme ortamı oluşturma ve dolayısıyla öğrenmelerinden daha sorumlu olma fırsatı bulmaktadır. Sonuç olarak, yabancı dil kaygısını azaltmak için öğretmenlerin daha hoşgörülü olması, samimi ve rahat bir sınıf ortamı oluşturmaları ve yaratıcı aktiviteler ile öğrencileri derse dâhil etmeleri önerilmektedir.

1.2. Teknolojinin Yabancı Dil Eğitimine Entegrasyonu

Teknolojinin eğitim alanında kullanılmasıyla birlikte önemli gelişmeler kaydedilmiştir. Teknolojiyi doğru kullanmak öğrencilerin başarısını olumlu yönde etkilemektedir. Bu bağlamda yabancı dil öğreniminde teknolojinin entegrasyonunu değerlendirmeye yönelik çalışmalar yapılmıştır. Adair-Hauck vd. (2000) geliştirilmiş teknolojiyle dil öğrenen öğrencilerin yetenek ve kültürel kavrayışta oldukça iyi bir başarı gösterdiğini gözlemiştir. Ayrıca, Billings ve Mathison (2012), teknolojinin sunduğu alternatifleri kullanmanın İngilizce öğrenenlerin katılımı ve başarısı üzerinde pozitif bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur. Elde ettikleri sonuçlar, mobil cihazlar gibi öğretim ekipmanlarının dil gelişimini, derse katılımı ve grup çalışmaları için bir fırsat olduğunu göstermiştir. Ayrıca çevrim içi araçlar kullanılarak hem öğrencileri hem de öğretmenleri derse daha fazla dâhil etmek mümkündür. Bu bağlamda teknolojinin çok sayıda alternatifi olduğunu görülmektedir. Bunların yanı sıra, görsel-işitsel temalar, öğrencinin bilgiyi sunma ve algılama konusunda daha aktif olmasını sağlamaktadır (Rodinadze & Zarbazoia, 2012). Özetle, yapılan araştırmalar teknolojinin dil öğrenimine entegrasyonunun öğrencilerin derse katılımını ve performansını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır.

1.3. Salgın Döneminde Öğrencilerin Yabancı Dil Kaygısı

Tunca vd.'ye (2021) göre, 2020-2021 eğitim yılının %44,4'ünde Türkiye'de tüm kademelerdeki okullar kapalıydı ve UNESCO verilerine göre, Türkiye 31 Ağustos 2020-2 Temmuz 2021 tarihleri arasında OECD ülkeleri arasında Meksika, Kosta Rika ve Polonya'dan sonra okulların en uzun süreli kapalı olduğu ülkeler arasında dördüncü sırada yer almaktadır. Dolayısıyla salgın sürecinde, birçok ülkede olduğu gibi Türkiye'de de eğitim sektörü sekteye uğramıştır. Virüsün yayılımını önlemek için, 2020 yılının bahar döneminde Türkiye'de tüm öğrenme ve öğretme teknikleri acil uzaktan eğitime göre düzenlenmiştir. Acil uzaktan eğitim, salgın, afet gibi olağanüstü olaylar nedeniyle zorunlu hale getirilen bir uzaktan eğitim türüdür. Normalde yüz yüze eğitim yapan öğretmen ve öğrencilerin çevrim içi platformları kullandıkları bir süreçtir ve bu süreçte çevrim içi dersler EBA, Zoom ve Adobe gibi çeşitli uygulamalar kullanılarak yürütülmüştür. Ancak bu uygulamalara erişim her öğrenci için kolay olmamıştır. Özellikle yüksek gelir grubundaki ve düşük gelir grubundaki erişim farkı ciddi boyutlarda olmuştur. Eğitimde Reform Girişimi'nin Küresel Kalkınma Merkezi verilerine göre düşük gelir grubundaki ülkelerin %40'ında herhangi bir eğitim aracının kullanılmadığı ortaya koyulmuştur (Korlu, 2020).

Yabancı dil kaygısı, bizzat öğrenenle ilişkili olabileceği gibi öğrenen dışındaki etmenlerle de ilişkili olabilir. Öğrenenle ilişkilendirilen faktörler arasında motivasyon eksikliği (Teimouri, 2017), dil kullanımının net olmaması (Coryell & Clark, 2009), dil yeterliğinin düşük olması (Liu, 2006) yüksek düzeyde mükemmeliyetçilik (Dewaele, 2017) yer alırken öğrenen dışı faktörlerde eğitimci rolü çoğu kez belirleyici olabilmektedir. Öğretmenlerin katılımı, yabancı dil kullanma oranı (Dewaele & MacIntyre, 2014) olumsuz değerlendirilme endişesi (Hilliard vd. 2020) ve öğrencilerin ana dillerini kullanmalarına izin vermeme (Mak, 2011) gibi faktörler yer almaktadır. Öğretmenin dışında da internete erişim ve ağ problemleri senkron derslerdeki kaygı düzeyini potansiyel olarak etkileyebilecek etmenler arasındadır. Kaiser ve Chowdhury (2020) özellikle yüz yüze derslerin çevrim içi ortamlara göre daha az sıkıcı olduğunu ortaya koymuşlardır. Öğrencilerin izole olma hissi ve akranlarla olan iletişimin olmaması da kaygı düzeyini artıracak nedenler arasında sıralanmıştır.

Hadar vd. (2020) öğrencilerin acil uzaktan öğretimde karşılaştığı belirsizliklerle yeterince başa çıkamadığını ileri sürmüşlerdir. Çevrim içi etkileşimin duygusal olarak bağlamından kopması duygusal bir körelmeyi de beraberinde getirmiş ve bu körelmenin de kaygı düzeyini olumlu ya da olumsuz olarak etkileyeceği de aşıkardır. Liu ve Yuan (2021) 182 birinci sınıf lisans öğrencisiyle yaptığı çalışmada salgın dönemindeki öğrencilerdeki yabancı dil kaygısı ve yabancı dil dinleme kaygısının onların İngilizce yeterlilikleri üzerindeki etkilerini incelemiştir. Ön test

sonuçları katılımcıların yabancı dil kaygısı ve yabancı dil dinleme kaygısının yüksek olduğunu ve aralarında anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir. İkinci bulgu, bu iki kaygı düzeyi arasında anlamlı bir korelasyon olduğu; üçüncü bulgu ise kaygı düzeylerinin katılımcıların dinleme ve konuşma becerilerini yorduyor olmasıdır. Son olarak, öğretmen ve akranlarla olan etkileşimler, öğrencilerin kendi algıladıkları yeterlilik düzeyini etkilemiştir.

Acil uzaktan öğretimin sınıf kaygısını hafifletip hafifletmediğini araştıran Kaiser ve Chowdhury (2020) Bangladeş'teki altı devlet üniversitesi ve özel üniversiteden 104 öğrenciden veri toplamıştır. Sonuçlar yüz yüze öğretim ortamlarının çevrim içi ortamlara tercih edildiği yönündedir. Ayrıca katılımcıların yarısı çevrim içi sınıflarda kendilerini izole edilmiş ve boğulmuş hissettiklerini bildirmiş, birçoğu da evdeki mahremiyetlerinin ihlal edilmesinden endişe duyduklarını ifade etmiştir. Çevrim içi derslerde yaşanabilecek bağlantı sorunları önemli bir kaygı kaynağı olarak ifade edilmiştir.

Derse katılım gösteremeyen öğrencilerin nasıl öğrenmeye devam ettikleri, internete erişimlerinin olup olmadığı, çevrim içi ortamda sunulan içeriklerin farklı sınıf düzeylerinde öğrenmeyi ne ölçüde desteklediği, öğrencilerin ders içeriklerini ne kadar takip ettikleri ve öğrenmenin veliler tarafından ne kadar desteklendiği farklılıklar arz etmekte ve yeterince bilinmemektedir. Ödevlerin yanlış anlaşılması, öğretmenlerle düzgün iletişim kurulamaması veya teknolojik engeller çevrim içi eğitimin caydırıcı ve zorlayıcı yönleridir (Alexander vd., 2012). Dolayısıyla birçok ülkedeki öğretmen, öğrenci ve ebeveyn, dijital okuryazarlık eksikliklerine bağlı sorunlar yaşamaktadır (Ferri vd., 2020). Örneğin Huang vd. (2020) öğrencilerin İngilizce öğrenme motivasyonunun ve katılımın yüz yüze ve sanal sınıflar arasında anlamlı bir farklılık göstermediğini belirtmiştir.

Öte yandan, sanal sınıfların öğrencilerin yabancı dil kaygısını artırıp artırmadığını veya azaltıp azaltmadığını analiz etmek için çalışmalar yapılmıştır. Çeşitli araştırmalar, çevrim içi platformların yabancı dil kaygısı seviyesini azalttığını göstermektedir. Örneğin, Grant vd. (2013) çevrim içi çok kullanıcılu üç boyutlu sanal dünya simülasyonu ile yüz yüze sınıf arasındaki öğrencilerin kaygı düzeylerinin karşılaştırmıştır. Öğrencilerin sanal ortamda kaygı düzeylerinin düştüğü, hata yapma ve konuşma konusunda daha az stresli oldukları ileri sürmüştür. Buna örnek olarak, yeni sürece uyum sağlayarak ve teknolojik öğrenme platformlarını keşfederek çevrim içi yabancı dil öğrenen birçok öğrenci, yüz yüze sınıftaki akranlarına göre daha az kaygı yaşamaktadır (Russell, 2020). Özetle ifade edersek kıyaslamalı çalışmalar, yüz yüze ve çevrim içi derslerden birinin daha tercih edilebilir olabileceğini ya da bu iki öğrenme ortamında ciddi farklılıklar olmayabileceğini ortaya koymuştur.

1.4. Çalışmanın Önemi

Teknolojiye dayalı öğrenmedeki yenilikler, çevrim içi yabancı dil öğrenimini içeren çalışmaların çoğalmasına yol açmıştır. Küresel salgın baskısı altında çevrim içi öğretim platformları, uzaktan eğitime geçişte avantajlı bir faktör olmuştur. Bu çalışmanın odak noktası yabancı dil öğrenme kaygısıdır. Bu konuyla ilgili araştırmalar, öğrencilerin yabancı dil kaygı düzeylerinin çoğunlukla ya yüz yüze eğitim ya da çevrim içi eğitim bağlamında irdelenmesiyle sınırlandırılmıştır. Debora (2021) hem çevrim içi hem de yüz yüze dil öğrenme ortamındaki yetersizliğin öğrencilerin kaygı düzeylerinin artmasına katkıda bulunup bulunmadığını araştırmak için daha fazla araştırma yapılmasını önermektedir. Anılan boşluğu doldurmayı hedefleyen bu çalışma, yabancı dil kaygısını yüz yüze ve çevrim içi ortamda karşılaştırmalı olarak ele almayı hedeflemektedir. Aşağıdaki araştırma sorularıyla anılan hedeflere ulaşılmaya çalışılacaktır:

1- Yabancı dil olarak İngilizce öğrenen kişilerin yüz yüze ve çevrim içi derslere ilişkin kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2- Acil uzaktan öğretim sürecindeki çevrim içi ve yüz yüze dersleri alan öğrencilerin yabancı dil konuşma kaygı düzeylerine ilişkin görüşleri nelerdir?

2a- Öğrencilere göre çevrimiçi ve yüz yüze derslerde yaşanan yabancı dil kaygısının nedenleri nelerdir?

2b- Öğrencilere göre çevrimiçi ve yüz yüze derslerde yaşanan yabancı dil kaygısının etkileri nelerdir?

2c- Öğrencilere göre çevrimiçi ve yüz yüze derslerde yaşanan yabancı dil kaygısının azaltılması için neler yapılabilir?

YÖNTEM

Çalışma kapsamında nitel ve nicel verilerden yararlanılmış olması karma yöntemin tercihinde önemli bir rol oynamıştır. Yöntem olarak birçok araştırmada tercih edilen vaka çalışması analizi yöntemi belirlenmiştir. Çalışma, araştırmacıların bir kontrolü olmaması, salgın bağlamında İngilizce öğrenen kişilerin yüz yüze ve çevrim içi olarak yaşadıkları dil kaygısının neden ve nasıl olduğunu anlamaya yönelik olması da vaka çalışması tercihinin beraberinde getirmiştir. Hem nitel hem de nicel verilerin kullanılması konuya birden fazla açıdan yaklaşılabilmesinin ve araştırma probleminin ve sorularının daha derinden anlaşılmasının önünü açmıştır (Creswell & Plano-Clark, 2017; Karadağ, 2015). Nicel veriler Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği yoluyla nitel veriler de yarı yapılandırılmış mülakatlar yoluyla elde edilmiştir.

Bu çalışma Karadeniz Teknik Üniversitesi İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümünde yürütülmüştür. Çalışmanın katılımcıları, İngiliz Dili ve Edebiyatı birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Bu katılımcıların seçilme nedeni veri toplanmadan önce hem çevrim içi hem yüz yüze eğitimi tecrübe etmiş olmalarıdır. Bu nedenle, katılımcıların yabancı dil kaygılarının çevrim içi ve yüz yüze eğitime göre değerlendirebilecekleri düşünülmüştür. Her sınıftan 30 kişinin rastgele ve isteğe bağlı katılımı sağlanarak toplam 102 katılımcıya ulaşılmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın evreni İngiliz Dili ve Edebiyatı öğrencileri olup, basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Seçkisiz örnekleme, yürütülecek çalışmada bir popülasyondan katılımcıların yansız bir şekilde seçildiği örnekleme türüdür (Büyüköztürk vd., 2008).

2.1. Verilerin Toplanması

Bu karma yöntem tasarımında hem nitel hem de nicel veri toplama süreçleri işletilmiştir. Yarı deneysel (Fraenkel vd., 2012) araştırma yöntemiyle nicel veriler toplanmış ve SPSS (23) ile istatistiksel olarak incelenmiştir. Nicel veriler elde etmek için katılımcıların yabancı dil kaygısını hem yüz yüze hem de çevrim içi öğretime göre değerlendirebileceği, Horwitz vd. (1986) tarafından geliştirilen Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği kullanılmıştır. 33 sorudan oluşan bu ölçeğe, katılımcılar 5'li Likert ölçeği kullanarak sorulara “kesinlikle katılıyorum”, “katılıyorum”, “kısmen katılıyorum”, “katılmıyorum” ve “kesinlikle katılmıyorum” derecelendirmesi yaparak yanıt vermişlerdir. Katılımcılardan her soruyu hem yüz yüze hem de çevrim içi eğitim için cevaplandırmaları istenmiştir. Ölçeği uygularken öncelikle katılımcılara ölçeğin içeriği hakkında bilgi verilmiş ve katılımcıların onayı alındıktan sonra onlara ölçek soruları verilmiştir. Ölçekte, katılımcıların yaşı, cinsiyeti ve sınıf seviyesi ilişkin demografik bilgiler için ifadeler yer almaktadır. Ayrıca katılımcılar kimlik bilgilerinin ifşa edilmeyeceği ve ölçeği istedikleri zaman sonlandırabilecekleri konusunda bilgilendirilmiştir.

Elde edilen sonuçlara göre yüz yüze dersler için Horwitz (1986) tarafından geliştirilen Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği 102 katılımcı tarafından yanıtlanmıştır. Ölçeğin Cronbach Alfa değeri $\alpha = .92$ olduğu tespit edilmiştir. Aynı katılımcılar ölçeği çevrim içi dersler için de

doldurmuştur ve bu ölçekteki Cronbach's Alfa değeri de $\alpha = .85$ olarak bulunmuştur. Özetle kullanılan ölçekteki iç tutarlılık güvenilirlik değerlerinin kabul edilebilir olduğu iddia edilebilir.

Nitel veriler elde etmek için de yarı yapılandırılmış öğrenci mülakatları kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış mülakatlar, katılımcıların önceden belirlenmiş açık uçlu soruları yanıtlaması gereken ve bu nedenle araştırmalarında farklı uzmanları tarafından yaygın olarak kullanılan derinlemesine görüşmelerdir (Corbin & Strauss, 2008). Mülakat, araştırmacının ortama ve bağlama aşına olması, bilgileri teyit edebilmesi, güven ortamı oluşturabilmesi ve zengin veriler elde etmek için verilerin yorumlanmasına yeterli zaman tanınması gibi birçok kolaylık sunmaktadır (Fraenkel vd., 2012). Bu çalışmada ölçek uygulamasından sonra her sınıftan 3 kişiyle olmak üzere 13 soruluk bir mülakat yapılmıştır. Nitel verilerin katılımcıları ölçeği dolduran öğrenciler arasından seçilmiştir. Bu mülakatlar bireysel olarak yapılmış ve 5 ile 10 dakika arasında sürmüştür. Sorular oluşturulurken uzman görüşüne başvurulmuş ve bu doğrultuda ifadelerin katılımcılar için açık ve net olması sağlanmıştır. Özellikle anlaşılabilirliği ve cevaplarda derinliği teşvik etmek için mülakatlar Türkçe yapılmıştır. Ölçek uygulamasına katılımcılardan mülakata katılmak isteyenlere e-mail adresleri yazmaları istenmiş ve bu katılımcılara ulaşılarak ölçek uygulamasından sonra mülakatlar uygulanmıştır. Araştırmanın yapılması için ilgili etik kurula başvurulmuş ve çalışma Karadeniz Teknik Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu 25.07.2022 tarihli, E-82554930-050.01.04-268212-3644 sayılı kararınca etik açıdan uygun bulunmuştur.

2.2. Katılımcılara İlişkin Demografik Bulgular

Elde edilen sonuçlara göre, çalışmada kullanılan nicel veriler ölçek yoluyla yaşları 18-35 arasında değişen ($\bar{X} = 21,8$) 102 katılımcıdan toplanmıştır. Sınıf dağılımlarına göre değerlendirildiğinde çalışma, toplam örneklemin %25'ine karşılık gelen 26 birinci sınıf öğrencisi, toplam örneklemin %24'üne karşılık gelen 24 ikinci sınıf öğrencisi, toplam örneklemin %24'üne karşılık gelen 24 üçüncü sınıf öğrencisi ve toplam örneklemin %27'sine karşılık gelen 28 son sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür.

Nitel veriler ise, 12 öğrenciden toplanmıştır (Tablo 1). Araştırmanın amacı göz önünde bulundurularak çevrim içi ve yüz yüze eğitimi tecrübe etmiş her sınıf kademesinden 3 öğrenci seçilmiştir. Öğrencilerin yaş aralıkları 19-26 arasında değişmektedir. Katılımcıların 7'si kız, 5'i erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Bu nedenle yaş, cinsiyet ve sınıf çeşitliliği sağlanmıştır.

Tablo 1

Katılımcıların Demografik Bilgileri

Değişkenler n=12	f	%	
Sınıf	1. Sınıf	3	25
	2. Sınıf	3	25
	3. Sınıf	3	25
	4. Sınıf	3	25
Yaş	19	2	16.6
	20	1	8.3
	21	2	16.6
	22	2	16.6
	23	2	16.6
	24	1	8.3
	25	1	8.3
	26	1	8.3
Cinsiyet	Kadın	7	58.3
	Erkek	5	41.6

2.3. Verilerin Analizi

Bu çalışmanın temel amacı, Karadeniz Teknik Üniversitesi İngiliz Dili Edebiyatı Bölümü öğrencilerinin yüz yüze ve çevrim içi eğitimdeki yabancı dil kaygı düzeylerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesidir. Bu nedenle yabancı dil kaygısı ölçeğine ilişkin veriler toplanmış ve SPSS 23 ile analiz edilmiştir. Etkili faktörler arasındaki farklar da incelenmiştir. Hem yüz yüze hem de çevrim içi eğitimde yabancı dil kaygısındaki değişiklikler incelenmiştir. Aşağıdaki bölümlerde Yabancı Dil Sınıf Kaygı Ölçeğinden elde edilen verilerin analizi sunulmaktadır.

Bu bölümde, çevrim içi dersler için Yabancı Dil Sınıf Kaygısı sonuçları dört bölümde sunulmaktadır: *iletişim kaygısı*, *sınav kaygısı*, *olumsuz değerlendirilme endişesi* ve *sınıf prosedürü*. Öncelikle iletişim kaygısı ile ilişkili Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği maddelerine ilişkin bulgular ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Daha önce de belirtildiği gibi 1, 9, 11, 14, 18, 23, 29 ve 32. maddeler öğrencilerin çevrim içi dil derslere yönelik *iletişim kaygularına* karşılık gelmektedir. Madde 3, 8, 10, 21 ve 30, öğrencilerin çevrim içi dil sınıflarındaki *sınav kaygısını* belirlemeyi amaçlamıştır. Ayrıca, *olumsuz değerlendirilme endişesi* ile ilgili maddeler 7, 15, 16, 19, 20, 24, 25, 26 ve 31'dir. Son olarak 2, 4, 5, 6, 12, 13, 17, 22, 27, 28 ve 33. maddeler, öğrencilerin çevrim içi dil derslerinde *sınıf prosedürü* ile ilgili endişelerinin olup olmadığını ortaya koymayı amaçlamıştır (Tablo 2).

Nitel veriler "içerik analizi" yapılarak incelenmiştir. İçerik analizi çok sayıda içeriği analiz etmek için kullanılan, nitel araştırmaların vazgeçilmez yöntemlerinden biridir. Genellikle söz konusu içeriklerdeki temalar, örüntüler, kalıplar, sık geçen ifadeler gibi içeriğin önemli olduğu düşünülen parçalarını belirlemek ve analiz etmek için kullanılır. Veriler dört safhada incelenmiştir: 1. Verilerin kodlanması, 2. Kodlanan verilerin temalarının belirlenmesi, 3. Kodların ve temaların düzenlenmesi, 4. Bulguların tanımlanması ve yorumlanması (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Yanıtlar kayda alınmadan önce katılımcılar bilgilendirilmiş ve isimleri anonim olduğu için istenmemiştir. Katılımcıların sadece demografik bilgileri (sınıf, yaş, cinsiyet) alınmıştır. Analiz sürecinde, görüşme kayıtları yazılı formata dönüştürülmüştür. Öğrencilerin görüşlerinin analizinde, ifadelerin benzerliğine göre gruplamalar yapılmıştır. Çözümlemelerde fikirlerine başvuru öğrencilere birer kod numarası verilerek (S1, S2...) açıklamalar yapılmıştır. Nitel verilerin analizi beş başlık altında sunulmuştur. Öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecine ilişkin duygu ve düşünceleri, yüz yüze ve çevrim içi eğitime ilişkin görüşler, kaygı düzeyini tetikleyen unsurlar, verimli eğitim süreci ve kaygıyı azaltmaya yönelik öneriler ele alınmıştır.

Whittemore, Chase, ve Mandle (2001) geçerliğin sağlanması için 4 temel kriterden bahseder. Bunlar inandırıcılık, sahicilik, eleştirelilik ve dürüstlüktür. Bu kriterlerin yerine getirilmesi için sonuçların katılımcıların söylediklerinin doğru bir yorumu olmasına, farklı katılımcıların seslerinin duyulmasına, araştırmanın her safhasına ilişkin eleştirel bir tutum sergilenebilmesine ve araştırmacıların öz eleştiri yapmasına özen gösterilmiştir. Güvenirliği artırmak için de mülakata katılan her kişiye benzer uygulama ortamı sağlanmasına özen gösterilmiş ve iki araştırmacı tarafından geliştirilen kod ve temaların uyumlu olmasına dikkat edilmiştir. Bunun için kod ve temalar oluşturulurken, ilk kodlamadan bir hafta sonra tekrar kodlama yapılmış ve tutarlılık gösteren, araştırmacıların üzerinde uzlaşa sağladıkları kod ve temalar üzerinden hareket edilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde nicel ve araştırma verilerine sırasıyla yer verilmiştir. Önce betimleyici ve Tablo 2 katılımcıların yüz yüze ve çevrim içi öğrenme ortamlarında yaşadıkları kaygı düzeyini göstermektedir. Genel olarak, çoğu maddede çevrimiçi derslerdeki kaygı puanları (daha az kaygı anlamına gelir) yüz yüze derslere göre biraz daha düşüktür. Ancak 2, 5, 6 ve 22. ifadelerde çevrim

içi derslerdeki kaygı puanının yüz yüze derslere oranla daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Bu ifadeler 2, 5 ve 22'nin ters kodlu olması da yine kaygı düzeyinin düşük olduğuna işaret etmektedir. “*Ders esnasında kendimi dersle ilgisiz şeyler düşünürken bulurum*” ifadesi özellikle çevrim içi dersler özelinde yüksek çıkması katılımcıların ders dışı konu ve gündemlere kaydıklarının önemli bir göstergesidir.

Tablo 2.

Tanımlayıcı İstatistikler

	<i>Yüzyüze</i>		<i>Çevrim içi</i>	
	<i>X</i>	<i>SD</i>	<i>X</i>	<i>SD</i>
1. Yabancı dil derslerinde konuşurken kendimden asla emin olamam.	3.12	1.15	2.76	0.94
2. Derste hata yapmaktan endişelenmem.	2.95	1.15	2.97	1.04
3. Derse kaldırılacağıma bildiğim zaman titrerim.	2.98	1.17	2.71	1.07
4. Derste öğretmenimin ne söylediğini anlamamak beni korkutur.	3.18	1.15	2.77	0.99
5. Daha fazla dil dersi almak beni rahatsız etmezdi.	2.42	1.27	2.69	1.07
6. Ders esnasında kendimi dersle ilgisiz şeyler düşünürken bulurum.	3.27	1.12	3.59	0.94
7. Diğer öğrencilerin dil konusunda benden daha iyi olduklarını düşünmeden edemiyorum.	2.89	1.23	2.72	1.05
8. Yabancı dil dersinin sınavlarında genellikle rahatımdır.	2.79	1.14	2.61	1.00
9. Dil derslerinde hazırlık yapmadan konuşmak zorunda olduğumda paniğe kapılırım.	3.56	1.15	3.25	0.93
10. Sınıfta kalmanın sonuçları beni endişelendirir.	3.97	1.05	3.42	0.88
11. Dil derslerinin insanları neden insanları bu kadar ürküttüğünü anlamıyorum.	2.75	1.16	2.73	0.94
12. Derste o kadar heyecanlanırım ki, bildiklerimi de unuturum.	2.81	1.25	2.68	1.08
13. Derste gönüllü cevap vermekten çekinirim.	3.31	1.23	2.95	0.98
14. Yabancılarla (anadili İngilizce olanlarla) İngilizce konuşurken heyecanlanmam.	2.77	1.28	2.81	0.95
15. Öğretmenin düzelttiği hataların ne olduğunu anlamamak beni üzer.	3.61	0.97	3.29	1.02
16. Derse iyi hazırlandığım zaman bile tedirgin olurum.	3.06	1.29	2.75	0.99
17. Derse gitmek sıklıkla içimden gelmez.	2.89	1.30	2.77	1.12
18. Yabancı dil derslerinde konuşurken kendime güvenirim.	2.90	1.12	2.77	0.92
19. Öğretmenimin her yaptığım hatayı düzeltmeye hazır olmasından korkarım.	3.11	1.23	2.77	1.05
20. Derste kaldırıldığımda kalbimin çok hızlı attığını hissediyorum.	3.47	1.11	3.02	0.96
21. Sınavlara ne kadar çok çalışırsam, aklım o kadar çok karışır.	2.55	1.14	2.52	1.08
22. Derslere çok iyi hazırlanmak için baskı ya da zorunluluk hissetmiyorum.	2.72	1.25	2.73	1.00
23. Her zaman diğer öğrencilerin İngilizceyi benden daha iyi konuştuklarını düşünürüm.	2.84	1.20	2.58	1.09
24. Diğer öğrencilerin önünde İngilizce konuşurken rahat olamam.	3.11	1.25	2.82	0.99
25. Dersler o kadar çabuk ilerliyor ki, geride kalmaktan endişe ediyorum.	2.89	1.23	2.78	1.12
26. Diğer derslere oranla kendimi dil dersinde daha gergin ve heyecanlı hissederim.	2.69	1.20	2.58	1.07
27. Derste konuşurken heyecanlanırım ve aklım karışır.	3.14	1.14	2.94	1.06
28. Derse giderken kendimden çok emin ve rahatım.	2.98	0.99	2.86	1.11
29. Öğretmenin söylediği her kelimeyi anlamazsam tedirgin olurum.	3.03	1.16	2.75	1.08
30. Bir dili konuşmak için öğrenilmesi gerekli olan kuralların sayısı beni sıkır.	2.92	1.20	2.89	1.05
31. İngilizce konuşursam diğer öğrencilerin bana güleceğinden korkarım.	2.77	1.30	2.58	0.97
32. İngilizceyi anadili olanlarla konuşurken kendimi muhtemelen rahat hissederim.	2.68	1.13	2.68	0.96
33. Öğretmen daha önce hazırlanmadığım sorular sorduğunda sıkıntı duyar, heyecanlanırım.	3.36	1.15	3.17	0.96

Çevrim içi ve yüz yüze eğitimde öğrencilerin yabancı dil kaygılarını karşılaştırmak için bağımlı örneklem t-testi yapılmıştır. Elde edilen sonuca göre, çevrim içi eğitimde yabancı dil kaygısı puanları (\bar{X} =2.84, SS= .42) ile yüz yüze eğitimde yabancı dil kaygısı puanları (\bar{X} =3.01, SS= .62) arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu sonuç, 0.17, %95 CI [0.04, 0.29] istatistiksel

olarak anlamlı bulunmuştur, $t(101) = -2.64, p = .009$. Öğrencilerin yüz yüze eğitimdeki yabancı dil kaygısının çevrim içi eğitimdeki yabancı dil kaygısından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alt ölçeklere özelinde karşılaştırma yapıldığında da (Tablo 3) dört alt ölçekten üçünde anlamlı bir farklılık söz konusudur. Dolayısıyla ders ortamının değişmesinin öğrencilere duygusal yansımaları farklı olduğunu iddia etmek mümkündür.

Tablo 3

Alt Ölçeklere Göre Yüz Yüze ve Çevrim İçi Dersteki Kaygı Düzeyleri

		\bar{X}	SD	SEM	t	df	p
1	İletişim Kaygısı	Y: 2.96 Ç: 2.79	.77495	.07673	2.140	101	.035
2	Sınav Kaygısı	Y: 3.04 Ç: 2.83	.64070	.06344	3.369	101	.001
3	Sınıf Prosedürü	Y: 3.00 Ç: 2.92	.76561	.07581	1.105	101	.272
4	Olumsuz değerlendirme korkusu	Y: 3.07 Ç: 2.81	.72387	.07167	3.541	101	.001

* Y= Yüz yüze; Ç= Çevrim içi

3.1. Cinsiyete Göre Yabancı Dil Kaygısı

Öncelikle, yüz yüze eğitimde kız ve erkek öğrencilerin yabancı dil kaygı düzeylerindeki farklılıkları ortaya çıkarmak için bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Bu çalışmada, yüz yüze yabancı dil kaygısının anlamlılık değeri (.447) 0.05'ten yüksek, varyansların eşit olduğu varsayılarak rapor edilmiştir. Bu sonuca göre yüz yüze derslerde kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha kaygılı olmasına rağmen kız öğrenciler ($\bar{X} = 3.03, SS = 0.64$) ve erkek öğrenciler ($\bar{X} = 2.95, SS = 0.58$) arasında yabancı dil kaygı düzeyi arasında yüz yüze derslerde anlamlı bir fark tespit edilmemiştir $t(100) = 0.55, p = 0.59$.

Son olarak, çevrim içi eğitimde kız ve erkek öğrencilerin yabancı dil kaygı düzeylerindeki farklılıkları belirlemek için bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Mevcut çalışmada, yabancı dil kaygısının anlamlılık değerinin (0.072) yüz yüze, varyansların eşit olduğu varsayılarak 0.05'ten yüksek olduğu bulunmuştur. Yanıtlara bakıldığında, kız öğrencilerin çevrim içi derslerde yabancı dil kaygısını erkek öğrencilere göre daha fazla deneyimledikleri bulunmuş ancak kız öğrenciler ($\bar{X} = 2.87, SS = 0.40$) ve erkek öğrenciler ($\bar{X} = 2.76, SS = 0.48$) arasında çevrim içi derslerde yabancı dil kaygı düzeyi arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir $t(100) = 1.10, p = 0.27$. Sonuç olarak, çevrim içi eğitimde kız öğrencilerin görüşleri erkek öğrencilerin görüşleriyle karşılaştırıldığında, cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark olmadığı sonucu elde edilmiştir. Mevcut çalışmada ulaştığımız bu sonuç bazı araştırmaların sonuçlarıyla örtüşmektedir (örn. Özçelik & Atmaca, 2022).

Özetle, öğrencilerin yüz yüze derslerdeki yabancı dil kaygısı skorlarının çevrim içi derslere kıyasla istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir. Yabancı Dil Kaygısı Ölçeğine yönelik bulgulara bakıldığında yüz yüze eğitimde öğrencilerin yabancı dil kaygılarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçların çıkmasının nedeni, öğrencilerin aşinalık kazandıkları acil uzaktan eğitime uyum sağlamış olmaları şeklinde yorumlanabilir. Bu sonucun başa bir nedeni, öğrencilerin çevrim içi derslere erişimi için çeşitli kolaylıklar olabilir. Öğrencilerin internet erişimi olan her yerden derslere katılabilmeleri, çevrim içi derslerin şahsen katılım gerektirmemesi ve ekstra materyaller bu imkânlardan bazılarıdır. Ayrıca çevrim içi dersler kayıt altına alınmakta, bu sayede öğrenciler kayıtları daha sonra dinleyebilmektedir.

3.2. İngilizce Öğrenme Sürecine İlişkin Duygu ve Düşünceler

Katılımcılara ne kadar süredir İngilizce öğreniyor oldukları ve İngilizce öğrenmenin nasıl bir his olduğu sorulmuştur. Katılımcıların yabancı dil hakkında duygu ve görüşleri tercih edebilecekleri çevrim içi ya da yüz yüze öğrenme ortamını etkileyebilmektedir. Katılımcıların 6 – 17 yıl arasında değişen sürelerde İngilizce eğitimi aldıklarını gözlenmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler analiz edildiğinde öğrencileri İngilizce öğrenme sürecine karşı içsel motivasyonlarının olduğu tespit edilmiştir. Bu öğrenme sürecini destekleyen olumlu duygular ifade edilmiştir.

3. 3. Yüz Yüze ve Çevrim İçi Eğitime İlişkin Görüşler

Yapılan görüşmelerde öğrencilerin belirttiği üzere yüz yüze ve çevrim içi eğitim sürecine ilişkin çeşitli görüşler bulunmaktadır. Yüz yüze ve çevrim içi eğitime yönelik ifadeler kodlanmıştır. Katılımcıların yüz yüze eğitimi olumlu ifadeler (N=10) kullanarak betimlediği, çevrim içi eğitimi ise olumsuz ifadeler (N=7) kullanarak betimlediği gözlemlenmektedir. Covid-19 salgınından dolayı acil uzaktan eğitime geçmiş öğrenciler çevrim içi eğitimi tanımlarken salgın sürecinde oldukları için çevrim içi eğitimi olumsuz ifadelerle bağdaştırdıkları görülmektedir. Acil uzaktan eğitime geçişte salgın nedeniyle okulların yüz yüze eğitime devam etmesi engellendiği gibi birçok kurum ve kuruluş uzaktan çalışma sürecine girmiştir. Bu nedenle salgın sürecinde öğrenciler mecburi olarak eve kapanık bir şekilde çevrim içi eğitime devam etmişlerdir. Çevrim içi eğitim sürecine yönelik öğrencilerin kullandığı bazı olumsuz ifadeler aşağıdaki gibidir:

“Çevrim içi eğitimde hiçbir şey öğrenemiyorum gibi geliyor. Çevrim içi eğitimde dikkat dağınıklığı çok oluyor (S2).”

“Çevrim içi eğitim ise rehberi olmadan bir geziye çıkmak gibi geliyor (S5).”

“Çevrim içi eğitim deyince yarım kalmışlık, eksiklik aklıma geliyor (S7).”

Yapılan görüşmelerde, çevrim içi eğitimin çağrıştırdığı olumlu ifadeler de bulunmaktadır. Çevrim içi eğitim için kullanılan bazı olumlu ifadeler şu şekilde açıklanmıştır:

“Yüz yüze eğitim deyince aklıma klasik eğitim, çevrim içi eğitim deyince yenilikçi öğretim geliyor (S6).”

“Önceden çevrim içi eğitimin hiçbir faydası olmayacağını düşünüyordum. Ancak tecrübe ettikten sonra fark ettim ki çevrim içi eğitim gerekli olduğu durumlarda iyi idare edilebildiği sürece öğrenciye katkı sağlayabilir (S12).”

Öğrencilerin hibrit eğitim sürecinde buldukları göz önüne alınarak hangi derslerin yüz yüze veya çevrim içi alındığına ulaşılmıştır. Öğrenciler bu süreçte dersleri çoğunlukla yüz yüze ve bazı seçmeli dersleri çevrim içi almakta olduğu gözlenmiştir. İkinci sınıf öğrencilerinin ise tüm dersleri yüz yüze aldığı tespit edilmiştir.

3. 4. Kaygı Düzeyini Tetikleyen Unsurlar

Literatürde yapılan araştırmalar, dil kaygısının birçok nedeni olduğunu ortaya koymuştur. Bu nedenler, öğrencinin dil öğrenimini ve edinimini önemli ölçüde etkilemektedir. Öğrencilerin yabancı dil öğrenme sürecinde kaygı yaratan durumlar incelendiğinde 10 adet farklı unsur olduğu gözlemlenmektedir. İfade edilme sıklığına göre frekansı en fazla olan kaygıyı tetikleyen unsur kelimeleri doğru telaffuz edememektir (N=5). Hata yapma korkusu, akranları önünde öğretmen tarafından yanlış değerlendirme yapılması kaygıya neden olan ciddi sorunlardan biridir (Liu & Jackson, 2008). Genellikle konuşma derslerinde ortaya çıkan bu kaygı öğrenciye bir bariyer oluşturmaktadır. Doğru telaffuz edememenin yarattığı kaygı birkaç katılımcı tarafından aşağıdaki gibi ifade edilmiştir:

“Konuşurken etraftaki insanların tepkisinden çekiniyorum. Yanlış telaffuz edersem bana gülecek olmalarından korkuyorum. Özellikle yeni öğrendiğim kelimeleri telaffuz etmeye çekiniyorum (S5).”

“İngilizce öğrenirken genellikle konuşma derslerinde hata yapma kaygısı oluyor. Konuşma esnasında yaptığım dil bilgisi ve telaffuz hataları beni tedirgin ediyor (S10).”

Ek olarak, akran baskısının (N=3) dil öğrenme sürecinde yarattığı kaygı da yadsınamaz. Bu kaygıyı tetikleyen yanlış inançlar ve algılar gibi içsel faktörler bulunmaktadır. Öğrenciler bazen sınıf ortamını bir öğrenme yeri olarak değil, becerilerini gösterebilecekleri uygun bir sahne olarak algırlar. Öğrenciler, öğretmenin yaptığı hatayı düzeltmesinin insanı sarsan, utandıran ya da gülünç bir durum olduğu kanaatine varırlar (Tanveer, 2007). Öğrencilerin akranlarının tepkilerin çekindiği için endişeli ve tedirgin hissettikleri gözlenmiştir. Bu olumsuz durumdaki öğrencilerin görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Var, akran baskısı çoğunlukla. Akranlarımla benimle dalga geçmesi ve bana gülmesi korkutucu (S3).”

“Akran baskısı çok önemli bir faktör. Ve gülünç duruma düşme korkusu (S3).”

Yabancı dil derslerinde öğrencilerin kaygılı hissetmesine neden olan diğer önemli etmenler ise dil bilgisi kuralları (N=2) ve bilgi eksikliğidir (N=2). Aslında her ikisi de birbirine benzerlik gösteren durumlardır. Dil bilgisi kurallarını öğrenmeyen bir öğrenci, bilgi yetersizliği yaşamaktadır. Bu durum da kaygıyı tetiklemektedir. Yapılan görüşmelerde bilgi eksikliğinden dolayı yaşanan kaygı şu şekilde ifade edilmektedir:

“‘Tüm kelimeleri bilme ihtimalim yok.’ düşüncesi nedeniyle ‘Her sınav ya da ödevde kesin bilmediğim kelimeler olacak.’ düşüncesi kaygı oluşturuyor. Ne yapsam da bir şeyler hep eksik olacak gibi hissediyorum (S4).”

Yapılan görüşmeler sonucunda frekansı en az bulunan diğer etmenler ise herkesin dinlediğini düşünmek (N=1), beklenmedik bir soruyla karşılaşmak (N=1), öğretmenin yetersizliği – donanımlı olmaması (N=1), mükemmeliyetçilik (N=1), kültürel farklılıklar (N=1), aksan değişikliği (N=1) bulunmaktadır. Katılımcıların kaygıyı tetikleyen bu unsurlara yönelik açıklamaları aşağıdaki gibidir:

“Sadece İngilizce değil, bir dili öğrenirken genel olarak en büyük kaygım hocanın yetersizliği ve profesyonellikten yoksun oluşu olur. Bir insan elbette bir dili tek başına öğrenebilir fakat bir noktada uzman dokunuşuna da ihtiyaç duyar. Bu noktada pratikliği ve uygulanabilirliğini kaybetmemesi açısından İngilizce de dâhil tüm dillerin öğreniminde donanımlı bir hoca ile karşılaşmamak beni kaygılandırır (S9).”

“Derste öğretmen tarafından aniden yöneltilen sorulara yanıt verirken konuşma kaygısı yaşıyorum (S8).”

“En çok endişelendiğim ve kaygıya sebep olan durum İngilizce konuşurken ve ifade ederken ya doğru ifade edemediysem gerginliğinin oluşması ayrıca İngilizce konuşmak herkesin beni dinlediği bir durumda bende kaygı ve stres yaratıyor (S1).”

3. 5. Yüz Yüze ve Çevrim İçi Eğitim Sürecinde Kaygı

Yüz yüze ve çevrim içi eğitimde yabancı dil öğrenme sürecini etkileyen kaygı nedenleri değişiklik göstermektedir. Katılımcıların bazılarının yüz yüze eğitimde (N=6) daha çok kaygı yaşarken, bazıları da çevrim içi eğitimde (N=5) daha çok kaygı yaşadığı gözlenmiştir. Bir katılımcının ise yüz yüze ve çevrim içi eğitimin yabancı dil kaygısı üzerinde bir etkisi olmadığını (N=1) belirttiği gözlenmiştir. Her bir katılımcının yüz yüze ve çevrim içi eğitimin yabancı dil kaygısına neden olan farklı gerekçeler sunduğu belirtilmiştir. Bu nedenle katılımcı sayısına göre

kodlama yapılmıştır. İfade edilme sıklığına göre yüz yüze eğitimde kaygıya neden olarak frekansı diğerlerine göre fazla olan tek unsur *doğru telaffuz edemeden* (N=2) dolayı oluşan konuşma kaygısıdır. Çevrim içi eğitimde ise ifade edilme sıklığı en fazla olan etmen *teknolojik aksaklıklardır* (N=3). Diğer maddeler her bir öğrenci tarafından ayrı ayrı sıralanmış nedenlerden oluşmaktadır. Yapılan görüşme sonucunda yüz yüze eğitimde kaygıyı tetikleyen unsurlar şunlardır: *sınıf ortamına alışamama* (S1), *sosyal kaygı* (S2), *akran baskısı* (S3), *özgüvensizlik* (S4), *sınıfın kalabalık olması* (S5), *hata yapma endişesi* (S6), *beklenmedik bir soruyla karşılaşmak* (S8), *gülünç duruma düşmek* (S11), *öğretmenin sürekli hataları düzeltmesi* (S12). Öğrenciler doğru cevabı bildikleri hâlde sınıfta etkileşime girmekten korkabilmektedir. Öğrencilerin öğrenme yolundaki bu mücadelesi, özgüven eksikliğinden dolayı giderek artmaktadır. Kendi içlerindeki kaygı düzeyini yükselten bu öğrenciler, herhangi bir risk alma korkusu da yaşamaktadırlar. Yüz yüze eğitimde yaşadıkları kaygıyı ifade eden öğrencilerin birkaçının açıklaması aşağıdaki gibidir:

“Öğretmen bir anda soru sorduğunda kaygılı olabiliyorum ve ne söyleyeceğim aklıma gelmiyor ama ben derse kendiliğimden katıldığımda daha rahat hissediyorum (S8).”

“Yüz yüze derslerde öğretmenin tutumu kaygı yaratabiliyor. Örneğin, öğretmenin sürekli telaffuz hatalarını düzeltmesi ve hata yaptığımızı herkesin görmesi motivemi düşürebilir (S11).”

“Yabancı dil öğreniminde motivasyon ve özgüven oldukça önemli olduğu için yüz yüze dersler de sosyal anksiyete öğrenmenin önünde bir engel olabilir (S12).”

Çevrim içi derslerde ise teknolojik sorunların yaşanmasının kaygı düzeyini tetiklediği görülmektedir. Yapılan görüşme sonucunda teknolojik aksaklıkların görülmesi ve yeterli teknolojik donanımına sahip olamamanın öğrencinin dil öğrenme sürecinde bir engel oluşturduğu ve kaygıyı tetiklediği gözlenmiştir. Verilen ifadelerle göre, çevrim içi eğitimde kaygıya neden olan diğer etmenler *çekingenlik* (S2), *dersi iyi anlamama* (S3), *belirsizlik* (S4), *etkileşim kuramamak* (S5), *dikkat dağınıklığı* (S6), *uygun ders ortamı bulamama* (S7), *çevreden gelen sesler* (S11), *öz disipline sahip olmamak* (S12) olarak belirtilmiştir. Mevcut çalışmanın bulgularına benzer bir şekilde, öğrencilerin uzaktan eğitimin yabancı dil öğrenimi açısından uygun bir ortam olmadığı yönündeki kanaatleri çevrim içi eğitimin olumsuz yönleri arasında yer almaktadır (Özçelik, Atmaca, 2022). Katılımcılar, Çevrim içi eğitimde yaşadıkları kaygının nedeni olarak aşağıdaki ifadeleri kullanmıştır:

“Çevrim içi derslerde evin müsait olmadığı durumlarda öğretmenin kamera açmamı istemesi bende kaygı yaratabiliyor (S7).”

“Teknolojik sıkıntılar bende kaygı yaratıyor. Örneğin bir ders için hazırladığım bir sunumu sunarken, internet kaybı, mikrofon sorunu ya da kamera ayarsızlığı gibi durumlarla karşılaştığımda hem motivasyon kaybediyor hem de ders konusunda kaygılanıyorum. Ayrıca çevrim içi derslerde yorum yazma gibi durumlarda düşüncelerimi sözlü bir şekilde olduğunun aksine kolayca toparlayamadığım için konudan çok daha sonra yorum yaptığım zamanlar oluyor. Haliyle bu da bende kaygı yaratıyor (S9).”

“Çevrim içi derslerin kaydediliyor olmasından dolayı dersleri nasılsa dinlerim diye düşünmüştüm. Bundan dolayı sınav haftası geldiğinde birçok ders birikmiş oldu ve bu durum bende kaygı yarattı. Çünkü dersleri kayıt altına alınması öğrenciyi rahatlatıyor ve öğrenci ders sürecini yönetemiyor. Bunun için öğrencinin kesinlikle öz disiplininin olması gerektiğini düşünüyorum (S12).”

3.6. Verimli Eğitim Süreci

Yapılan görüşme sonucunda öğrencilerin büyük bir çoğunluğu tarafından (N=11) yüz yüze eğitimin, yalnızca 1 katılımcı tarafından çevrim içi eğitimin (N=1) daha verimli olduğu ifade edilmiştir. Yüz yüze eğitim; öğrenci öğretmen etkileşimi (S10, S12), derse daha kolay

odaklanabilme (S2), sınıf ortamında olma (S3, S11), adil bir eğitim süreci geçirme (S7) açısından verimli bulunmuştur. Çevrim içi eğitimi verimli bulan bir katılımcının ifadesi şöyledir:

“Çevrim içi eğitimi daha verimli buluyorum. Çünkü çevrim içi eğitimde ders çalışmak için daha çok vaktim oluyor ve disiplinli bir şekilde ders çalışabiliyorum (S8).”

Benzer bir şekilde, yapılan görüşme sonucunda öğrencilerin büyük bir çoğunluğu tarafından (N=11) yüz yüze eğitimin, yalnızca 1 katılımcı tarafından çevrim içi eğitimin (N=1) verimli olduğu ifade edilmiştir. Bazı katılımcılar (N=4) neden yüz yüze eğitimi çevrim içi eğitime göre daha faydalı bulduklarını şu gerekçeleri sunarak açıklamışlardır:

“Derse katılım açısından yüz yüze eğitimi daha faydalı buluyorum. Çünkü herhangi bir bariyer olmadan derse doğrudan etkin katılım sağlayabiliyoruz. Ancak çevrim içi eğitimde bağlantı sorunları olabiliyor (S7).”

“Yüz yüze eğitim daha faydalı çünkü derse başlarken mikrofon veya kamera gibi herhangi teknik bir sorundan dolayı gecikme olmadan daha etkin katılım sağlanabiliyor (S11).”

“Derse katılım açısından yüz yüze eğitimi daha faydalı buluyorum. Çünkü çevrim içi derslerde öğrenci derse katılmış gözükse de ders esnasında başka bir şeyle ilgilenebiliyor (S12).”

“Yüz yüze eğitimi daha faydalı buluyorum. Çünkü çevrim içi derslere canlı olarak katılmıyorum. Dersleri sonradan kayıttan durdurarak izleme şansım olduğu için daha sonra not alarak dinlemeyi tercih ediyorum (S6).”

Çevrim içi eğitimi daha faydalı bulan yalnızca 1 katılımcı tespit edilmiştir. Bu katılımcı neden çevrim içi eğitimi yüz yüze eğitime göre faydalı bulduğunu aşağıdaki gibi açıklamıştır:

“Katılım açısından çevrim içi eğitimi daha faydalı buluyorum. Çünkü utangaç olduğum için yüz yüze derslere katılamıyordum (S8).”

Verilen açıklamadaki gibi bazı öğrenciler daha çekingen olabildiği için derse katılımda sorun yaşamaktadırlar. Bu durum dersin daha verimli ve faydalı geçmesinde büyük bir engel oluşturmaktadır. Bu nedenle sosyal kaygı, çekingenlik, utangaçlık sorunu yaşayan öğrencilerin çevrim içi eğitimi tercih ettikleri gözlemlenmektedir.

Ayrıca, yapılan görüşmeler ışığında çok sayıda öğrencinin yüz yüze derslerde (N=8) daha rahat hissettiği, bazı öğrencilerin de çevrim içi derslerde (N=4) daha rahat hissettiği gözlemlenmiştir. Bunun sonucu olarak, uzaktan eğitimde öğrencilerde motivasyonun düşük olması gibi problemlerin ortaya çıktığı sonucuna ulaşılmıştır (Dolmacı, 2020).

Yapılan görüşmelerde yüz yüze ve çevrim içi eğitim; dersler, verimlilik, sağladığı fayda ve rahatlık açısından katılımcılar tarafından değerlendirilmiştir. Sonuçlar her açıdan birbiriyle paralellik göstermektedir. Öğrencilerin yüz yüze eğitimi çevrim içi eğitime göre daha verimli buldukları ve yüz yüze derslerde daha rahat hissettikleri gözlemlenmiştir. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun (N=11) yüz yüze eğitimi çevrim içi eğitime tercih ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

3. 7. Kaygıyı Azaltmaya Yönelik Öneriler

Yabancı dil öğrenme sürecinde maruz kalınan kaygıyla baş etmek için birçok yöntem sunulmaktadır. Toplanan nitel veriler ışığında, öğrencilerin hem yüz yüze hem de çevrim içi eğitimde yaşanan kaygıya yönelik önerileri bulunmaktadır. Katılımcıların sunduğu öneriler incelendiğinde, öğretmenin sınıf içerisinde kaygı azaltmada oldukça önemli bir rolünün olduğu vurgulanmaktadır (N=7). Bu nedenle; öğretmenin baskı kurmaması (S1), öğrenciyi derse katılmaya teşvik etmesi, ders sürecinde daha aktif olması, esnek davranması (S10), öğrenciyle birebir iletişim kurması (S2), ılımlı bir tutum sergilemesi (S6) ve üslubuna dikkat etmesi (S7) yüz yüze derslerde kaygıyı azaltacak unsurlar arasında gösterilmiştir. Ayrıca rahat bir sınıf

atmosferinin oluşturulması (N=2) da öğrenciler tarafından tavsiye edilmektedir. Hata yapma endişesi duyan öğrenciler dikkate alınarak hataların normalleştirildiği bir sınıf ortamı oluşturmak (S5) oldukça önemlidir. Yabancı dili günlük hayatta daha sık kullanarak pratik yapmanın (N=2) hataları en aza indirerek yabancı dil kaygısını azaltabileceği vurgulanmıştır. Yüz yüze derslerde kaygıyı azaltabilecek önerilerden birkaçı aşağıda sunulmuştur:

“Öncelikle öğretmenlerin olabildiğince hataların normalleştirildiği bir sınıf hazırlamasını öneririm. Hata yapmak normaldir, gülünç bir şey değildir gibi değerler öğrencilere oldukça yansıtılmaktadır. Ve aynı zamanda, öğretmenler öğrencileri dalga geçtikleri takdirde sık sık uyarmalıdır (S4).”

“Kaygı konusunda öğretmenin görevinin çok büyük olduğunu düşünüyorum. Öğrencilere önemli olanın kusursuz mükemmel bir şekilde konuşmak değil sadece etkin ve anlaşılır konuşmak olduğunun öğretilmesi gerekir. Hata yapma korkusunun yerini hatam olsa da bir cümle daha kurabilir düşüncesi alırsa kaygı azalabilir (S5).”

“Öğrencilerin rahatça derse katılabilmeleri için öğretmenlerin rahat bir atmosfer sunması gerekiyor. Derse giriş yaparken günlük konulardan bahsedilebilir. Öğretmen öğrencileriyle iletişim kurarken bazı konularda esnek davranabilir. Öğrenciler bir konuda fikrini belirtirken çekingen olmamalı, öğretmen öğrenciyi rahatlatmalı. Öğretmenin sadece bir öğretici değil bir öğrenci de olması lazım (S11).”

Çevrim içi derslerde kaygıyı azaltmak için sunulan öneriler yüz yüze dersler için verilen önerilerle paralellik sağlamaktadır. Aynı şekilde, çevrim içi derslerde kaygıyı en aza indirmek için öğretmene birçok görev düştüğü belirtilmiştir (N=6). Bunlar; kendini ifade etmesi için öğrenciye fırsat vermek (S1), sakin ve rahat bir öğrenme ortamı oluşturmak (S2), öğrencinin dikkatini çeken sunumlar hazırlamak (S4), çeşitli materyaller kullanmak (S6), çok fazla ödev vermemek (S9), ödev teslim süresini daha uzun tutmaktır (S10). Aynı zamanda öğrencilerin de yabancı dil kaygısını azaltabilmesi için bol bol pratik yapmaları (S12) tavsiye edilmiştir. Öğrencilerin çevrim içi derslere dikkatini çekmek için kullanılan farklı ders materyallerinin yabancı dil öğrenmeyi kolaylaştırdığı öne sürülmektedir (Özçelik & Atmaca, 2022). Yapılan görüşme sonucuna paralel olarak, Huss ve Eastep (2013) çevrim içi yabancı dil öğretiminde öğrenci motivasyon ve hoşnutluğunu, öğretmenlerin ders için yaptığı doğru yönlendirmeler, öğretmenin uygunluk durumu ve teknolojinin etkin kullanımı gibi değişkenlerle ilişkilendirmektedir. Kaygıyla baş etmek için katılımcıların sunduğu öneriler aşağıdaki şekildedir:

“Çevrim içi derslerde ödev teslimi yaparken son teslim tarihi uzatılabilir. Çünkü ödevi günü gününe yetiştirme kaygısıyla çok da yaratıcı olmayan yazılar ortaya çıkıyor (S10).”

“Teknik aksaklıkları en aza indirmek için gerekli materyalleri ders öncesinde sağlanmalıdır (S11).”

“Çevrim içi derslerde çok fazla teknik sorunlar olabiliyor. Öğrencilerin etkileşimini artırmak için bazı uygulamalar kullanılabilir (S2).”

“Çevrim içi derslerin de yüz yüze formatında yapılması kaygıyı azaltabilir ve öğrencilerin adapte olmasını sağlayabilir. Örneğin, çevrim içi derslerde devam zorunluluğu ve kamera açma zorunluluğu getirilebilir (S5).”

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmanın başlıca hedefi; hem yüz yüze hem de online eğitim bağlamında öğrencilerin yabancı dil kaygısını belirlemek ve kaygının nedenleri, etkileri ve kaygıyla başa çıkma stratejileri konusundaki katılımcı görüşlerini ortaya koymaktır. Veriler, hazırlık sınıfı

dışındaki tüm sınıflardaki öğrencilerden toplanmıştır. Özellikle bu öğrencilerin salgın nedeniyle acil uzaktan eğitim sırasında bilgisayar tabanlı araçları kullanmaları ve hem çevrim içi hem de yüz yüze eğitimi almış olmalarından dolayı bu öğrenme ortamlarına dair nitelikli veri sunabilecekleri varsayılmıştır.

Araştırma sonuçları, öğrencilerin genel olarak farklı kaygı düzeylerine sahip olduklarını göstermiştir. Kaygı düzeyinde görülen farklılıklarda öğrencilerin demografik özelliklerinin yanı sıra sunulan eğitim formatının da İngilizce öğrenmeye yönelik kaygıların oluşumunda önemli bir rol oynadığı söylenebilir. Çevrim içi yabancı dil derslerinde öğrencilerin konuşma kaygı düzeylerinin yüz yüze derslere göre daha düşük olduğu gözlemlenmiştir. İletişim kaygısı ölçeğinden yola çıkılarak, öğrencilerin çevrimiçi yabancı dil derslerinde konuşurken kendilerini çoğunlukla daha rahat hissettikleri sonucuna varılabilir. Ancak öğrencilerle yapılan görüşmelerde öğrencilerin çoğu yüz yüze yapılan derslerdeki konuşma etkinliklerine katılım göstermede daha istekli olduklarını fark ettiklerini ifade etmişlerdir. Bu da çevrim içi derslerdeki iletişimin istedik bir biçimde gerçekleşmemesinden kaynaklanabilir. Nicel veriler çevrim içi ortamlarda kaygı düzeyinin daha düşük olduğunu gösteriyor olsa da nitel verilerden elde edilen bulgularda yüz yüze eğitimlerde kaygı seviyesinin yüksek olduğu ifade edilmiştir. Nitekim katılımcı görüşlerine göre yüksek kaygı seviyesiyle ilişkili durumların çoğu yüz yüze sınıf ortamlarıdır ve çözüm önerileri de daha çok yüz yüze sınıflarda kullanılabilecek teknikleri içermektedir. Bu durumun geleneksel sınıf anlayışının yüz yüze olmasıyla ilişkili olduğu düşünülmektedir. Öğrenme ortamı deyince çoğu zaman “yüz yüze” sınıf ortamları akla gelmektedir ve dolayısıyla nedenler ve sonuçlar sunulurken çoğu zaman yüz yüze öğrenme ortamları referans noktası olarak kabul edilmiş olabilir. Ya da García-Castro ve O’Reilly’nin (2022) ifade ettiği gibi çevrim içi ortamların, öğrencilerin yanıtlarını formüle etmesi için yüz yüze ortamlara göre daha fazla zaman tanıyabileceği düşünüldüğünde, yabancı dil kaygısının etkisi hafifletilmiş olabilir.

Diğer alt ölçek olan iletişim kaygısının da farklı öğrenme ortamlarında değiştiği gözlemlenmiştir. İletişim kaygısı, öğrencilerin başkalarıyla konuşma eğilimini etkileyen önemli bir faktördür. Ancak yapılan çalışmalar incelendiğinde, çevrim içi yabancı dil öğrenmeye yönelik kararsız görüş belirttikleri gözlenmiştir (Doğan, 2020; Kurnaz & Serçemeli, 2020). Buradaki iletişimin yüz yüze sınıflardaki iletişim kavramıyla örtüşüp örtüşmediği irdelenmesi gereken bir konudur. Nitekim çevrim içi öğrenme ortamlarında nispeten daha az iletişim kuran öğrenciler için kaygı düzeyinin görece düşük olması da tesadüfi değildir. O yüzden çevrim içi öğrenme ortamlarına hızlı bir geçiş geleneksel iletişim yönünü ve miktarını da etkilemiş olabilir.

Sınav kaygısı alt ölçeğinden elde edilen sonuçlar, öğrencilerin büyük çoğunluğunun yabancı dil sınavlarında başarısız olma konusunda sıkıntılı ve endişeli olduklarını ancak bazılarının sınav sırasında kendilerini güvende ve rahat hissettiklerini göstermektedir. Aydın (2009), sınav kaygısının öğrencilerin akademik olarak değerlendirilmesinden kaynaklanan bir kaygı türü olduğunu ileri sürmekte ve sınavlardan düşük not alma kaygısı olarak tanımlanmaktadır. Öğrencilerin çevrim içi dil derslerdeki sınav kaygı düzeylerinin yüz yüze derslere göre daha düşük olduğu gözlenmiştir. Bu sonuçlar ders sırasında hata yapmanın öğrencilerin derse katılımını olumsuz etkilemediğini ifade etmektedir. Çevrim içi sınavlarda öğrencilerin nispeten daha rahat olmalarının bu sonuçları etkilemiş olması aşikârdır. Sınavların da çevrim içi olarak düzenlenecek olması öğrencideki sınav kaygısını büyük ölçüde azaltmaktadır. Bu kısmen sınavlarda yararlanabilecekleri kaynakların (örn. internet, akran, kitap) da erişilebilir olmasıyla ilişkilendirilebilir.

Öğrencilerin olumsuz değerlendirilme endişesi alt ölçeğinden elde edilen bulgulara göre, yüz yüze derslerde öğrencilerin büyük çoğunluğunun olumsuz bir durum yaşama ve öğretmen tarafından düzeltilme korkusu yaşadıkları tespit edilmiştir. Çevrim içi derslerde olumsuz durumlardan korkma durumu açıktır. Bununla birlikte, öğrencilerin çoğu hem yüz yüze hem de çevrim içi derslerde öğretim elemanlarının düzeltmelerini anlamadıklarında stresli olduklarını beyan etmiştir. Sınıf prosedürü alt ölçeğinden elde edilen sonuçlar, öğrencilerin çoğunun yüksek

düzeyde sınıf kaygısına sahip olduğunu açıklığa kavuşturmuştur. Ayrıca öğrencilerin büyük çoğunluğunun gerek yüz yüze gerekse çevrim içi derslerde hazırlıksız konuşmayı büyük bir zorluk olarak gördükleri ve ders dışı konuları düşünmekten kendilerini alamadıkları söylenebilir. Ayrıca dil sınıflarında bazı öğrencilerin sınıf içi prosedürlerden keyif aldıkları da göz ardı edilmemelidir. Son olarak, sonuçlar yüz yüze derslerde öğrencilerin sınıf içi prosedür kaygısının çevrim içi derslere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Çalışmanın bulguları literatürde benzer kıyaslamaları yapan çalışmalarla uyumludur (Resnik & Dewaele, 2021; Resnik vd. 2022). Çevrim içi öğrenme ortamlarında öğrencilerin daha az kaygılı olmasının dikkatle yorumlanması gereken tarafı, yüz yüze olan derslerdeki kadar söz alma olasılığının olmayışı ve özellikle salgın döneminde yapılan sınavların yüz yüze olanlar kadar stresli olmamasıyla açıklanabilir. Özellikle acil uzaktan öğrenme ortamlarının, çevrim içi öğrenme ortamları kadar kanıksanmış öğrenme davranışları içermemesi bu öğrenme ortamlarındaki etkileşimin nispeten sınırlı kalmasıyla sonuçlanmış olabilir. Sınırlı bir etkileşimin de yabancı dil kaygısını çok fazla tetikleyeceği söylenemez.

Katılımcıların demografik bilgilerinden elde edilen sonuçlar hem yüz yüze hem de çevrim içi derslerde kız öğrencilerin yabancı dil kaygı düzeyinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak puanlarda anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim algısına ilişkin öğrenci görüşlerini inceledikleri benzer bir çalışmada Kırallı ve Alci (2016), cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark olmadığını saptamışlardır.

20. yüzyıl özellikle savaş dönemiyle gelen belirsizliklerle beraber kaygı çağı olarak nitelendirilmiş ve 21. yüzyıla gelindiğinde söylenen belirsizlikler daha da çoğalmıştır. Böylesi bir dönemin içerisindeki bireylerin yaşadıkları duygu durumlarının araştırılması öğrenme davranışlarının yeterince irdelenebilmesi için ön koşul niteliğindedir. Bu irdelemeyi yabancı dil öğrenme ortamlarında yapmak bir araştırmacının işini kolaylaştırması değil bilakis zorlaştırması daha da muhtemeldir. Çünkü yabancı dil öğrenme ortamları anılan bilinmezlere daha da yenilerinin eklendiği alanlardır. Dolayısıyla öğrenme ortamının yüz yüze ya da çevrim içi olup olmamasına dair yapılacak kıyaslamalar da bilinmezleri yönetmek için kıymetli bir adım mahiyetindedir.

Öneriler

Mevcut çalışmadan elde edilen bu veriler ışığında, eğitimcilerin veya öğretim elemanlarının öğretmenliğin rehberlik yönüne daha ağırlık vermeleri gerektiği önerilmektedir. Öğretmenlerin, öğrencilerle olumlu ilişkiler kurmak ve sınıfta keyifli bir öğrenme ortamı yaratmak gibi öğrencilerin kaygıyla baş etmelerine yardımcı olacak stratejiler uygulaması gerekmektedir. Kaygıdan kaynaklanan sorunların yaşanmaması için sınıf ortamının neşeli ve korkusuz olması, öğretmenlerin öğrencilere karşı tutumlarının makul olması önemlidir. Ayrıca sınıf içi etkinliklerde öğrencilerin olumsuz algılarını önlemek için daha destekleyici olmalıdırlar. Öğrenciler ne kadar olumlu ruh hâline sahipse, kaygıya da o kadar az maruz kalma eğilimindedirler. Böyle bir ortamda dil öğrenimi daha faydalı olabilir. Ayrıca Ohata (2005), öğretmenlerin sınıftaki öğrencilerin kaygılarını en aza indirmek için uyguladıkları bazı yolları bulmuş ve öğrencilere rahat bir sınıf ortamı ve öğretim teknikleri sağlamanın öğrencilerin katılımını teşvik ettiğini göstermiştir.

Çözüm önerilerinin odağında kaygıyı oluşturan ve azaltan aktörler olarak sıkça zikredilen öğretmenlerin olması çok da tesadüfi değildir. Çünkü birçok katılımcının gözünde öğretmen faktörü kaygı düzeyini tamamen belirlemese bile oldukça büyük bir öneme sahip. Liu ve Wang'ın (2023) öğretmenler üzerine yaptığı bir çalışmada öğretmenlik alanında DELTA veya CELTA gibi sertifika sahibi ve daha tecrübeli olan öğretmenlerin diğerlerine oranla kaygıyla başa çıkmada daha da başarılı olduklarını göstermektedir. Dolayısıyla özellikle formasyon eğitimi sırasında ve

staj eğitimi boyunca daha tecrübeli ve daha donanımlı olan meslektaşların gözlemlenmesi kaygılı öğrencilerle kullanılacak stratejilerin isabetli bir şekilde tercih edilebilmesinin önünü açacaktır.

Çevrim içi öğretim ortamlardaki kaygı seviyesinin daha düşük olduğuna işaret eden farklı çalışmalarda (Véliz-Campos vd. 2023; Melchor-Couto, 2017; Resnik & Dewaele, 2021; Resnik vd., 2023) çevrim içi ortamlardaki anonimlik etkisinin önemine dikkat çekilmektedir. Kameranın arkasına saklanma konforu ya da avatarların gölgesine gizlenme rahatlığı bireyin kamusal benlik imgesini ifşa etmesinin de önüne geçmektedir. Ancak bu tür bir rahatlığın da uzun süreli olmayabileceğini iddia etmek mümkün. Çevrim içi öğrenme ortamında muhatapların aşinalığı arttıkça böylesi bir anonimliğin kaygı azaltan bir etken olmaktan çıkabileceğinin de hesaba katılması gerekir (Melchor-Couto, 2017).

Dikkate alınması gereken bir diğer konu ise hata düzeltme şeklidir. Öğrencilerin hatalarını düzeltirken öğretim elemanlarının konuşma tarzı alaycı ve üstü kapalı olmamalıdır. Ayrıca, sınıfta öğrencilerin çıktıklarına olumlu geri bildirim uygulanmalıdır. Bir performansa ilişkin olumlu bir sonuç elde edildiğinde öğrenciler iletişim kurmaya ve katılmaya daha istekli olabilir. Bu da öğrenme sürecini kolaylaştırır. Ayrıca öğretmenler öğrencileri dikkatle takip etmeli ve gözlemlemelidir. Öğrencilerin davranışlarını gözlemlerken kaygı belirtileri gösteren öğrencileri tespit etmeye duyarlı olmalı ve kaygılı öğrencilere yardımcı olmalıdırlar. Çözümleri genişletirsek grup çalışmaları veya ikili çalışmaları önerilere dahil edebiliriz. Öğrencilerin İngilizceyi gerçek hayattaki bir durumun rolü olarak görmeleri ve onu etrafta kullanmak için bir fırsat yaratmaları da yardımcı olabilir. Çünkü dile ilişkin benlik algısı, gelişimle ilişkilidir. Son olarak, öğrenciler söz konusu olduğunda korku ve endişeyi azaltmak için birbirlerini tanımaları gerekir. Her ne kadar bazı örüntüleri gün yüzüne çıkarmak kaygının etraflıca anlaşılması için büyük bir fırsat olarak görülse de genelleme yapmaktan kaçınmak doğru olacaktır. “Hastalık yoktur, hasta vardır” sözünü “kaygı verici öğrenme ortamı değil kaygılı insan vardır” şeklinde uyarlayacak olursak kaygının tanımındaki öze de varmış oluruz: kaygı bağlam temellidir. Dolayısıyla en doğru yol haritası kaygının ortaya çıktığı bağlamın iyice anlaşılmasıyla başlamak olacaktır.

Sınırlılıklar

Bu çalışmada dikkate alınması gereken bazı sınırlılıklar vardır. Araştırmanın verileri öncelikle aynı üniversitede İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümünde öğrenim gören 102 katılımcıdan nicel olarak, 12 katılımcıdan da nitel olarak toplanmıştır. Katılımcı sayısı dünya genelinde yaşanan salgın nedeniyle olumsuz etkilenmiştir. Bazı durumlarda çevrim içi olarak veri elde etmek ve katılımcılara erişmekte zorluklar yaşanmıştır. Bu nedenle araştırmanın farklı bağlamlarda ve üniversitelerde yapılması temsil gücünü artıracaktır. Daha çok sayıda katılımcının algıları, düşünceleri veya önerileri ortaya konularak nitel veri analizi sonuçları güçlendirilebilir. Yukarıda belirtilen sınırlamalara rağmen bu çalışmada yüz yüze ve çevrim içi eğitimde kaygı düzeyine ilişkin önemli sonuçlar elde edilmiştir. Bu kazanımlardan yola çıkarak bu analizin bulguları sadece fikir verici değil, aynı zamanda farklı öğrenme ortamlarında uygulanacak eğitimlere ilişkin yol gösterici olabilir. Çalışmada katılımcı beyanları esas alınmıştır. Katılımcıların söylediklerinin öğrenme ortamlarında gerçekten karşılığı olup olmadığına ilişkin verilerle desteklenmesi kaygının daha gözlemlenebilir olması için bir fırsat olabilir. Ayrıca kullanılan çevrim içi araçların ve bu araçların nasıl kullanıldığına ilişkin farklı değişkenlerin kontrol edilmesi de araştırmacıların elini güçlendirecek uygulama ve araştırmalar arasındadır.

KAYNAKÇA

Adair-Hauck, B., Willingham-McLain, L., & Youngs, B. E. (2000). Evaluating the integration of technology and second language learning. *CALICO Journal*, 17(2), 269-306. <https://www.jstor.org/stable/24152630>

- Aida, Y. (1994). Examination of Horwitz, Horwitz, and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese. *The Modern Language Journal*, 78(2), 155-168. <https://doi.org/10.2307/329005>
- Alexander, M. W., Zhao, J. J., & Truell, A. D. (2012). Expected advantages and disadvantages online learning: Perceptions from college students who have not taken online courses. *Issues in Information Systems*, 13(2), 193-200. https://doi.org/10.48009/2_iis_2012_193-200
- Alla, L., Tamila, D., Neonila, K., & Tamara, G. (2020). Foreign language anxiety: Classroom vs. distance learning. *Universal Journal of Educational Research*, 8(12), 6684-6691. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.081233>
- Aydın, S. (2008). An investigation on the language anxiety and fear of negative evaluation among Turkish EFL learners. *Asian EFL Journal*, (30)1, 421-444. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED512266.pdf>
- Aydın, S. (2009). Test anxiety among foreign language learners: A review of literature. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 5(1), 127-137. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/104727>
- Billings, E. S., & Mathison, C. (2012). I get to use an iPod in school? Using technology-based advance organizers to support the academic success of English learners. *International Journal of Science Education*, 21, 494-503. <https://doi.org/10.1007/s10956-011-9341-0>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (Birinci Baskı). Ankara.
- Ciotti, M., Ciccozzi, M., Terrinoni, A., Jiang, W. C., Wang, C. B., & Bernardini, S. (2020). The Covid-19 pandemic. *Critical Reviews in Clinical Laboratory Sciences*, 57(6), 365-388. <https://doi.org/10.1080/10408363.2020.1783198>
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage Publications.
- Coryell, J.E., & Clark, M.C. (2009). One right way, intercultural participation, and language learning anxiety: A qualitative analysis of adult online heritage and nonheritage language learners. *Foreign Language Annals*, 42(3), 483-504.
- Creswell, J. W., & Plano-Clark, V. L. P. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage publications.
- Daniel, S. J. (2020). Education and the COVID-19 pandemic. *Prospects*, 49, 91-96. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09464-3>
- Debora, F. (2021). *EFL students' foreign language anxiety in English language online learning during the COVID-19 pandemic* [Unpublished master's thesis]. Universitas Pendidikan Indonesia.
- Dewaele, J. M. (2017). Are perfectionists more anxious foreign language learners and users? In C. Gkonou, M. Daubney, & J.-M. Dewaele (Eds.), *New insights into language anxiety: Theory, research and educational implications* (pp. 70-91). Multilingual Matters.
- Dewaele, J. M., & MacIntyre, P. D. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(2), 237-274. <http://dx.doi.org/10.14746/ssllt.2014.4.2.5>

- Doğan, Y. (2020). Üniversite öğrencilerinin uzaktan çevrim içi yabancı dil öğrenmeye yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18, 483-504. <https://doi.org/10.37217/tebd.655955>
- Dolmacı, M., & Dolmacı, A. (2020). Eş zamanlı uzaktan eğitimle yabancı dil öğretiminde öğretim elemanlarının görüşleri: Bir Covid 19 örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18, 706-732. <https://doi.org/10.37217/tebd.783986>
- Ferri, F., Grifoni, P., & Guzzo, T. (2020). Online learning and emergency remote teaching: Opportunities and challenges in emergency situations. *Societies*, 10(4), 86. <https://doi.org/10.3390/soc10040086>
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (Eighth Edition). New York: McGraw-Hill.
- Grant, S., Huang, H., & Pasfield-Neofitou, S. (2013). Language learning in virtual worlds: The role of foreign language and technical anxiety. *The Journal of Virtual Worlds Research*, 6(1), 1-9. <https://doi.org/10.4101/jvwr.v6i1.7027>
- Gregersen, T. S. (2003). To err is human: A reminder to teachers of language-anxious students. *Foreign Language Annals*, 36(1), 25-32. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2003.tb01929.x>
- Hadar, L. L., Ergas, O., Alpert, B., & Ariav, T. (2020). Rethinking teacher education in a VUCA world: student teachers' social-emotional competencies during the Covid-19 crisis. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 573-586. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1807513>
- Hilliard, J., Kear, K., Donelan, H., & Heaney, C. (2020). Students' experiences of anxiety in an assessed, online, collaborative project. *Computers & Education*, 143, 103675.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132. <https://doi.org/10.2307/327317>
- Huang, M., Shi, Y., & Yang, X. (2020). Emergency remote teaching of English as a foreign language during Covid-19: Perspectives from a university in China. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 15, 400-418. <https://dx.doi.org/10.46661/ijeri.5351>
- Huss, J. A., & Eastep, S. (2013). The perceptions of students toward online learning at a midwestern university: What are students telling us and what are we doing about it? *Inquiry in Education*, 4(2), 1-20. <https://digitalcommons.nl.edu/ie/vol4/iss2/5>
- Kaisar, M. T., & Chowdhury, S. Y. (2020). Foreign language virtual classroom: anxiety creator or healer? *English Language Teaching*, 13(11), 130-140.
- Karadağ, R. (2015). Pre-Service teachers' perceptions on game based learning scenarios in primary reading and writing instruction courses. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 15(1), 185-200. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1057464.pdf>
- Khattak, Z. I., Jamshed, T., Ahmad, A., & Baig, M. N. (2011). An investigation into the causes of English language learning anxiety in students at AWKUM. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 1600-1604. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.337>
- Kıralı, F. N., & Alci, B. (2016). Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim algısına ilişkin görüşleri. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi*, 8, 55-83.

- Kondo, D. S., & Ying-ling, Y. (2004). Strategies for coping with language anxiety: The case of students of English in Japan. *ELT Journal*, 58(3), 258-265. <https://doi.org/10.1093/elt/58.3.258>
- Korlu, Ö. (2020). Eğitim izleme raporu 2020: Eğitim yönetişimi ve finansmanı. Eğitim Reformu Girişimi. https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2010/01/EIR2020_EgitimYonetisimiVeFinansmani.pdf
- Köse, E. (2005). *Impact of dialogue journals on language anxiety and classroom affect* [Yüksek Lisans Tezi, Bilkent Üniversitesi].
- Kurnaz, E., & Serçemeli, M. (2020). Covid-19 pandemi döneminde akademisyenlerin uzaktan eğitim ve muhasebe eğitimine yönelik bakış açıları üzerine bir araştırma. *USBAD Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi* 2(3), 262-288.
- Liu, M. (2006). Anxiety in Chinese EFL students at different proficiency levels. *System*, 34(3), 301-316.
- Liu, M., & Huang, W. (2011). An exploration of foreign language anxiety and English learning motivation. *Education Research International*. Article ID 493167. <https://doi.org/10.1155/2011/493167>
- Liu, M., & Jackson, J. (2008). An exploration of Chinese EFL learners' unwillingness to communicate and foreign language anxiety. *The Modern Language Journal*, 92(8), 71-86. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2008.00687.x>
- Liu, M., & Yuan, Y. (2021). Changes in and effects of foreign language classroom anxiety and listening anxiety on Chinese undergraduate students' English proficiency in the COVID-19 context. *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.670824>
- Liu, Y., & Wang, J. (2023). Strategies for reducing EFL learners' foreign language anxiety in online classes: Investigating teachers' teaching credentials and experience. *Heliyon*, 9(7). Article e17579. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e17579>
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1989). Anxiety and second-language learning: Toward a theoretical clarification. *Language Learning*, 39(2), 251-275. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1989.tb00423.x>
- Mak, B. (2011). An exploration of speaking-in-class anxiety with Chinese ESL learners. *System*, 39(2), 202-214. <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.04.002>
- Melchor-Couto, S. (2017). Foreign language anxiety levels in second life oral interaction. *ReCALL*, 29(1) 99-119. <https://doi.org/10.1017/S0958344016000185>
- Ohata, K. (2005). Language anxiety from the teacher's perspective: Interviews with seven experienced ESL/EFL teachers. *Journal of Language and Learning*, 3(1), 133-155.
- Özçelik, N., & Atmaca, E. (2022). Hazırlık programı öğrencilerinin çevrim içi yabancı dil öğrenmeye yönelik görüşleri: Ondokuz Mayıs Üniversitesi örneği. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, GEFAD-YABDİLSEM, 55-77.
- Phillips, E. M. (1992). The effects of language anxiety on students' oral test performance and attitudes. *The Modern Language Journal*, 76(1), 14-26. <https://doi.org/10.2307/329894>
- Pichette, F. (2009). Second language anxiety and distance language learning. *Foreign Language Annals*, 42(1), 77-93. <https://doi.org/10.1111/j.1944>

- Resnik, P., & Dewaele, J.-M. (2021). Learner emotions, autonomy and trait emotional intelligence in 'in-person' versus emergency remote English foreign language teaching in Europe. *Applied Linguistic Review*, 1–29. <https://doi.org/10.1515/applirev-2020-0096>
- Resnik, P., Dewaele, J. M., & Knechtelsdorfer, E. (2023). Differences in the intensity and the nature of foreign language anxiety in in-person and online EFL classes during the pandemic: A mixed-methods study. *TESOL Quarterly*, 57(2), 618-642. <https://doi.org/10.1002/tesq.3177>
- Rodinadze, S., & Zarbazoia, K. (2012). The advantages of information technology in teaching English language. *Frontiers of Language and Teaching*, 3(5), 271-275.
- Russell, V. (2020). Language anxiety and the online learner. *Foreign Language Annals*, 53, 338–352. <https://doi.org/10.1111/flan.12461>
- Sakkira, G., Dollaha, S., & Ahmadb, J. (2021). E-Learning in Covid-19 situation: Students' perception. *Journal of Education and Learning Innovation*, 1(1), 2775-6173. <https://doi.org/10.35877/454RI.eduline378>
- Tanveer, M. (2007). *Investigation of the factors that cause language anxiety for ESL/EFL learners in learning speaking skills and the influence it casts on communication in the target language* [Unpublished master dissertation]. University of Glasgow.
- Teimouri, Y. (2017). L2 selves, emotions, and motivated behaviors. *Studies in Second Language Acquisition*, 39(4), 681–709.
- Tunca, E., Kesbiç, K., & Gencer, E. G. (2021). Eğitim izleme raporu 2021: Öğrenciler ve eğitime erişim. Eğitim Reformu Girişimi. <https://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-raporu-2021-ogrenciler-ve-egitime-erisim/>
- UNESCO (2020). Distance learning solutions. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/solutions>
- Ushida, E. (2003). *The role of students' attitudes and motivation in second language learning in online language courses* [Doctoral Dissertation]. Carnegie Mellon University.
- Véliz-Campos, M., Villegas, C., & Veliz, L. (2023). Foreign language anxiety in online and in-person learning environments: A case from Chile. *Language Teaching Research Quarterly*, 35, 37-56. <https://doi.org/10.32038/ltrq.2023.35.03>
- Vogely, A. J. (1998). Listening comprehension anxiety: Students' reported sources and solutions. *Foreign Language Annals*, 31(1), 67-80. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1998.tb01333.x>
- Wang, D., Hu, B., Hu, C., Zhu, F., Liu, X., Zhang, J., Wang, B., Xiang, H., Cheng, Z., Xiong, Y., Zhao, Y., Li, Y., Wang, X., & Peng, Z. (2020). Clinical characteristics of 138 hospitalized patients with 2019 novel coronavirus-infected pneumonia in Wuhan, China. *Journal American Medical Association*, 323(11), 1061-1069. <https://doi.org/10.1001/jama.2020.1585>
- Whittemore, R., Chase, S. K., & Mandle, C. L. (2001). Validity in qualitative research. *Qualitative Health Research*, 11, 522–537. doi:10.1177/104973201129119299
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Dokuzuncu baskı). Seçkin Yayıncılık.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The COVID-19 pandemic has posed numerous challenges to human life on multiple fronts (Ciotti et al., 2020), with the World Health Organization (WHO) recognizing the virus as an ongoing global phenomenon (Sakkira et al., 2021). Among the hardest-hit sectors has been education, particularly in underdeveloped nations (Wang et al., 2020). As a response to the immediate disruption caused by the pandemic, many countries swiftly implemented emergency remote teaching programs to mitigate the negative effects on learning.

Online learning during the pandemic has provided students with a range of opportunities, particularly through asynchronous learning, which allows for recorded lectures and flexible participation schedules. This has enabled students to attend classes and engage with teachers via platforms like Zoom, Google Classroom, Teams, Skype, and Duolingo, making learning more accessible and convenient (UNESCO, 2020). Additionally, online education offers students the flexibility to join classes without the need for physical materials, as only an internet connection is required. This flexibility has been particularly beneficial for students who have difficulty attending classes on time or adjusting to the online environment.

However, the sudden shift to online teaching has also presented challenges. One major obstacle has been the need for educators to develop new competencies to effectively manage remote teaching. Russell (2020) argues that in addition to possessing skills related to language pedagogy, teachers must also be proficient in online pedagogy and educational technology to deliver instruction effectively. These changes require careful consideration of emotional factors in the design of teaching environments.

Another significant challenge posed by the transition to emergency remote education is the potential for increased anxiety among students, particularly in the context of foreign language learning. Horwitz et al. (1986) describe anxiety as playing a multifaceted role in human behavior, often leading to feelings of worry, fear, and stress that can disrupt cognitive functioning. Studies have found that language anxiety negatively impacts student motivation and performance, particularly in speaking tasks (Liu & Huang, 2011). MacIntyre and Gardner (1989) suggest that anxiety is not inherently present at the beginning of language learning but develops as a response to specific experiences, potentially affecting students' performance over time.

The pandemic has further complicated matters for students by disrupting class schedules, altering educational goals, and increasing anxiety about the uncertain future of their studies. Daniel (2020) warns that many students will face long-term challenges, such as feelings of inadequacy, both in their academic and professional lives due to the disruptions caused by the pandemic. This uncertainty, along with canceled exams and changes in procedures, has heightened anxiety levels. Moreover, remote learning during this period has made it even more difficult for students to manage these anxieties (Debora, 2021).

This study aims to investigate foreign language anxiety among students during the pandemic, focusing on the factors contributing to their anxiety and potential solutions for addressing these challenges. Advancements in technology have driven the increase in studies on online foreign language learning, particularly in light of the global pandemic. Under the pressure of the COVID-19 outbreak, online teaching platforms have become an advantageous factor in the shift to remote education. This study focuses on foreign language anxiety, an area of research that has largely been limited to examining students' anxiety levels in either face-to-face or online educational settings. As Debora (2021) notes, more research is needed to understand whether the inadequacies of both online and face-to-face language learning environments contribute to heightened anxiety levels among students. This study aims to fill that gap by comparing foreign language anxiety in both face-to-face and online contexts.

The study seeks to address the following research questions:

1. Is there a significant difference between the anxiety levels of students learning English as a foreign language in face-to-face versus online classes?
2. What are the views of students about their foreign language speaking anxiety during face-to-face and online lessons in emergency distance education?
 - a. According to students, what are the causes of foreign language anxiety in both online and face-to-face classes?
 - b. How do students perceive the effects of foreign language anxiety in these two settings?
 - c. What measures do students suggest to reduce foreign language anxiety in both contexts?

Method

A case study analysis, commonly used in various research studies, was selected as the method. The focus on understanding the causes and experiences of language anxiety in students learning English in both face-to-face and online environments during the pandemic made the case study approach particularly suitable. The combination of qualitative and quantitative data allowed for a more in-depth understanding of the research questions (Creswell & Plano-Clark, 2017; Karadağ, 2015). Quantitative data were collected using the Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS), and qualitative data were gathered through semi-structured interviews.

The study was conducted within the Department of English Language and Literature at Karadeniz Technical University. Participants included first- through fourth-year students from this department. The decision to select these participants was based on the assumption that they had experienced both face-to-face and online education, making them well-suited to assess their language anxiety in both settings. A total of 102 participants were recruited through random and voluntary selection, with 30 students from each class, and the study utilized a simple random sampling method (Büyüköztürk et al., 2008).

Quantitative data were collected through a quasi-experimental approach (Fraenkel et al., 2012) and analyzed statistically using SPSS (version 23). To evaluate the students' foreign language anxiety in both face-to-face and online education, the Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS) developed by Horwitz et al. (1986) was used. This scale consists of 33 items, with responses rated on a 5-point Likert scale ranging from "strongly agree" to "strongly disagree." Participants were asked to answer each item for both face-to-face and online education. Before administering the scale, participants were informed about the contents of the survey, and consent was obtained. The scale also included demographic questions related to age, gender, and class level. Participants were assured that their identities would remain confidential and that they could withdraw from the study at any time. The FLCAS for face-to-face education was completed by all 102 participants, yielding a Cronbach Alpha reliability score of .92, indicating high internal consistency. The same participants completed the scale for online education, which had a Cronbach Alpha score of .85, also demonstrating acceptable reliability.

Discussion and Conclusion

The results indicate that students' anxiety levels varied, influenced not only by demographic factors but also by the type of educational format. It was found that students experienced lower levels of speaking anxiety in online language classes compared to face-to-face classes. According to the communication anxiety scale, students felt more comfortable speaking in online classes. However, interviews revealed that many students felt more willing to participate in speaking

activities during face-to-face lessons, likely due to the perceived shortcomings in online communication.

While quantitative data suggest that anxiety levels are lower in online environments, qualitative data show that anxiety is higher in face-to-face settings. Many participants linked high anxiety to the face-to-face classroom environment and proposed solutions focused on this setting. This could be attributed to the traditional view of learning environments being associated with in-person classrooms. As noted by García Castro and O'Reilly (2022), the additional time available in online environments for students to formulate responses may reduce the impact of foreign language anxiety.

Communication anxiety also varied between different learning environments, with higher anxiety observed in face-to-face settings due to more frequent communication. In contrast, students in online settings, where less communication occurs, experienced lower anxiety. The rapid shift to online learning may have altered traditional communication patterns and reduced the opportunities for interaction.

The findings align with similar studies in the literature (e.g., Resnik & Dewaele, 2021), emphasizing that the lower anxiety in online environments should be carefully interpreted, as reduced opportunities for participation and less stressful online exams may contribute to this outcome. In conclusion, this study provides significant insights into foreign language anxiety and strategies for addressing it in both face-to-face and online learning environments.