



T.C.

BİNGÖL ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

İNGİLİZ DİLİ VE EDEBİYATI ANABİLİM DALI

**YABANCI DİL ÖĞRENME SÜRECİNDE DERS DIŞI
KATILIM, ÖZERKLİK VE GELİŞİM ZİHNİYETİNİN
İLİŞKİSİ: YAPISAL EŞİTLİK MODELLEME
YAKLAŞIMI**

HAZIRLAYAN

Berat GÜRSAÇTI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN

Dr. Öğr. Üyesi Çilem AYDOĞDU

Bingöl – 2025

T.C.
BİNGÖL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İNGİLİZ DİLİ VE EDEBİYATI ANABİLİM DALI

**YABANCI DİL ÖĞRENME SÜRECİNDE DERS DIŞI
KATILIM, ÖZERKLİK VE GELİŞİM ZİHNİYETİNİN
İLİŞKİSİ: YAPISAL EŞİTLİK MODELLEME
YAKLAŞIMI**

HAZIRLAYAN
Berat GÜRSAÇTI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN
Dr. Öğr. Üyesi Çilem AYDOĞDU

BİNGÖL – 2025

İÇİNDEKİLER

BİRİNCİ BÖLÜM	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	4
1.2. Araştırmanın Önemi	5
1.3. Araştırma Soruları	7
1.4. Tanımlar	7
İKİNCİ BÖLÜM	9
KURAMSAL VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE	9
2.1. Özerk Öğrenme	9
2.1.1. Öğrenen Özerkliği Tanımı	9
2.1.2. Dil Öğreniminde Özerklik	11
2.2. Ders Dışı İngilizce Katılımı	14
2.3. Gelişim Zihniyeti	17
2.3.1. Gelişim Zihniyeti ve Dil Öğrenimi	18
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	24
YÖNTEM	24
3.1. Araştırmanın Modeli	24
3.2. Katılımcılar ve Veri Toplama Süreci	25
3.3. Veri Toplama Araçları	27
3.4. Veri Analizi	28
3.5. Etik Hususlar	31
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	32
BULGULAR	32
4.1. Betimleyici İstatistikler	32
4.2. Model Analizleri	35
4.2.1. Ders Dışı İngilizce Katılımı Analizi	35
4.2.2. Özerklik Analizi	36
4.2.3. Gelişim Zihniyeti Analizi	38
4.2.4. Genel Ölçme Modeli Analizi	39
4.3. Değişkenler Arasındaki Yapısal İlişkiler	39
BEŞİNCİ BÖLÜM	44

TARTIşMA	44
ALTINCI BÖLÜM	49
SONUÇ VE ÖNERİLER	49
6.1. Araştırmanın Sınırlılıkları	52
KAYNAKÇA.....	53
EKLER.....	62



BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Yüksek Lisans tezi olarak hazırladığım *Yabancı Dil Öğrenme Sürecinde Ders Dışı Katılım, Özerklik ve Gelişim Zihniyetinin İlişkisi: Yapısal Eşitlik Modelleme Yaklaşımı* adlı çalışmamda bilimsel etik ve akademik kurallara uyduğumu, tez yazım kurallarına uygun bir şekilde hazırladığım bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı yollarla yaptığım her alıntının kaynakçasını gösterdiğimi beyan ederim.

16.06.2025

İmza

Berat GÜRSAÇTI

TEZ KABUL VE ONAY

BİNGÖL ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Berat Gürsaçtı tarafından hazırlanan *Yabancı Dil Öğrenme Sürecinde Ders Dışı Katılım, Özerklik ve Gelişim Zihniyetinin İlişkisi: Yapısal Eşitlik Modelleme Yaklaşımı* başlıklı bu çalışma, 16.06.2025 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda *oy çokluğuyla* başarılı bulunarak jürimiz tarafından *İngiliz Dili ve Edebiyatı* Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

TEZ JÜRİSİ ÜYELERİ (Unvanı, Adı ve Soyadı)

Başkan	:	İmza:
Danışman	:	İmza:
Üye	:	İmza:

ONAY

Bu Tez, Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulunun/...../202.. tarih ve sayılı oturumunda belirlenen jüri tarafından kabul edilmiştir.

Doç. Dr. Nebi BUTASIM

Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Bu çalışma, danışmanlarım, meslektaşlarım ve ailemin desteği ve teşviki ile gerçekleşti. Araştırma süreci boyunca bana yol gösteren ve her zaman yanımda olan danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Çilem AYDOĞDU'ya en derin teşekkürlerimi sunmak istiyorum. Savunmamda değerli yorumlarıyla destek olan Dr. Öğr. Üyesi Fatma Şeyma DOĞAN hocama ve bana rehberlik eden öğretmenim Dr. Öğr. Üyesi Yaşar Üstün KAPLAN'a da içten teşekkürlerimi sunuyorum. Çalışmaya katılan ve zamanlarını ayıran tüm öğrencilere de teşekkürlerimi sunuyorum.

Son olarak, en büyük teşekkürü ise sevgili eşim Nida BEYKONDU GÜRSAÇTI'ya borçluyum. Beni her zaman destekleyip cesaretlendirdiği ve bana inandığı için ona sonsuza dek minnettarım.

Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tez Özeti

Tezin Başlığı: Yabancı Dil Öğrenme Sürecinde Ders Dışı Katılım, Özerklik ve Gelişim Zihniyetinin İlişkisi: Yapısal Eşitlik Modelleme Yaklaşımı
Tezin Yazarı : Berat GÜRSAÇTI
Danışman : Dr. Öğr. Üyesi Çilem AYDOĞDU
Anabilim Dalı: İngiliz Dili ve Edebiyatı
Bilim Dalı : İngiliz Dili ve Edebiyatı
Kabul Tarihi :
Sayfa Sayısı : ... (ön kısım) + (tez) + (ekler)
Bu çalışma, yabancı dil olarak İngilizce öğrenme bağlamında ders dışı İngilizce katılımı, özerk öğrenme ve gelişim zihniyeti arasındaki ilişkiyi incelemektedir. Araştırmanın temel amacı, gelişim zihniyetinin özerk öğrenme ile sınıf dışı İngilizce kullanımı arasındaki ilişkide aracı ve düzenleyici rolünü analiz etmektir. Bu amaç doğrultusunda, nicel bir yöntem benimsenmiş ve Türkiye’de İngilizce öğrenen 525 üniversite öğrencisinden toplanan veriler Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) aracılığıyla analiz edilmiştir. Katılımcıların özerklik düzeylerini, sınıf dışı İngilizce kullanımlarını ve gelişim zihniyetine yönelik eğilimlerini değerlendirmek amacıyla geçerliliği kanıtlanmış ölçekler kullanılmıştır. Bulgular, özerk öğrenmenin sınıf dışı İngilizce kullanımını anlamlı şekilde yordadığını ve gelişim zihniyetinin bu ilişkide hem aracı hem de düzenleyici bir rol üstlendiğini ortaya koymaktadır. Bu sonuçlar, gelişim zihniyetine sahip bireylerin özerk davranışlarını ders dışı ortamlarda anlamlı dil kullanımı yönünde daha etkin şekilde uygulama eğiliminde olduklarını göstermektedir. Ayrıca, elde edilen veriler, özerklik ve gelişim zihniyetinin geliştirilmesinin, öğrencilerin motivasyonlarını, dayanıklılıklarını ve bağımsız dil etkinliklerine katılım isteklerini sürdürmelerine katkı sağladığını ortaya koymaktadır. Araştırma, ders dışı İngilizce katılımını teşvik etmek adına, öğrencilerin gelişimini ve özerkliğini destekleyen öğrenme ortamlarının oluşturulmasının önemini vurgulamaktadır. Buna ek olarak, özerklik ve gelişim zihniyetinin desteklenmesinin, öğrencilerin motivasyonunu sürdürmelerine, dayanıklılıklarını geliştirmelerine ve ders dışındaki İngilizce etkinliklerine katılımlarını artırmalarına yardımcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda, araştırma, sınıf dışı sürdürülebilir ve anlamlı İngilizce kullanımını kolaylaştırmak için bu özellikleri teşvik eden öğrenme ortamlarının geliştirilmesi gerekliliğini vurgulamaktadır.
Anahtar Kelimeler: Ders dışı İngilizce, Özerk öğrenme, Gelişim zihniyeti, Yabancı dil olarak İngilizce, Yapısal eşitlik modellemesi

Bingöl University Institute of Social Sciences Abstract of Master's Thesis

Title of the Thesis: The Relationship among Extramural English Engagement, Autonomy, and Growth Mindset in Foreign Language Learning Process: Structural Equation Modelling Approach	
Author	: Berat GÜRSAÇTI
Supervisor	: Assist. Prof. Dr. Çilem AYDOĞDU
Department	: English Language and Literature
Sub-field	: English Language and Literature
Date	:
This study examines the relationship among extramural English engagement, autonomous learning, and a growth mindset within the context of English as Foreign Language (EFL) learning. It primarily analyzes the mediating and moderating role of growth mindset on the relationship between autonomous learning and extramural English engagement. The research adopts a quantitative approach utilizing Structural Equation Modeling (SEM) to analyze data obtained from 525 university students studying English in Türkiye. The study uses validated scales to evaluate learners' degrees of autonomy, engagement with English outside of the classroom, and their orientation toward a growth mindset. The findings show that autonomous learning significantly predicts extramural English engagement, and growth mindset serves as both a mediator and moderator in this connection. These findings indicate that learners with an increased growth mindset are more likely to use their autonomous behaviors in meaningful language use beyond formal contexts. Furthermore, the findings demonstrate that developing autonomy and a growth mindset helps learners maintain motivation, resilience, and willingness to participate in independent language activities. The study emphasizes the significance of creating a learning environment that fosters growth and autonomy to encourage prolonged English use outside of the classroom. Moreover, the findings show that fostering autonomy among learners and encouraging a growth mindset help to maintain motivation, improve resilience, and increase learners' engagement with independent English language activities. In this context, the study underlines the necessity for developing learning environments that promote these characteristics to facilitate sustained and meaningful English use beyond the classroom.	
Keywords: Extramural English, Autonomous learning, Growth mindset, English as a Foreign Language, Structural equation modeling	

KISALTMALAR

AVE	Varyans Açıklaması
CFI	Karşılaştırmalı Uyum İndeksi
CR	Bileşik Güvenirlik
DFA	Doğrulayıcı Faktör Analizi
RMSEA	Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü
SRMR	Standartlaştırılmış Hata Kareleri Ortalamasının Karekökü
TLI	Tucker Lewis İndeksi
YEM	Yapısal Eşitlik Modellemesi

TABLO LİSTESİ

Tablo No

Sayfa No

Tablo 1: Katılımcılara ait demografik bilgiler	26
Tablo 2: Ders dışı İngilizce katılımı, özerklik ve gelişim zihniyetine ait betimleyici istatistikler ve Pearson korelasyon katsayıları	34
Tablo 3: Özerklik ile ders dışı İngilizce katılımı ilişkisinde gelişim zihniyetinin düzenleyici rolü.....	42



ŞEKİL LİSTESİ

<u>Şekil No</u>	<u>Sayfa No</u>
Şekil 1: Teorik Model	25
Şekil 2: Ders dışı İngilizce katılımı ölçümüne ait DFA sonuçları	35
Şekil 3: Özerklik ölçümüne ait DFA sonuçları.....	37
Şekil 4: Gelişim zihniyeti ölçümüne ait DFA sonuçları	38
Şekil 5: Aracılık modeli sonuçları (2.000 önyüklemeli).....	40
Şekil 6: Düzenleyicilik modeli sonuçları (2.000 önyüklemeli)	42
Şekil 7: Gelişim zihniyetinin düzenleyicilik rolüne ilişkin eğim analizi	43

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

İngilizce, hem tarihsel hem de güncel bağlamlarda, baskın küresel dil olarak geniş çapta kabul edilmektedir. Eğitim, uluslararası ticaret, medya, diplomasi, turizm ve spor gibi çeşitli alanlardaki yaygın kullanımı, İngilizceyi küresel iletişimin temel aracı haline getirmiştir. Küreselleşmenin ivme kazanmasıyla birlikte, İngilizce, farklı dilsel ve kültürel geçmişlere sahip bireyler arasında ortak bir etkileşim aracı olarak giderek daha işlevsel hale gelmektedir. Bu bağlamda, İngilizce eğitimi birçok ülkede önem kazanmış; öğrencilerin iletişim becerilerini, kültürel farkındalıklarını ve yaşam boyu öğrenme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan çok yönlü bir süreç haline gelmiştir.

Dünyanın giderek daha fazla birbirine bağlanması, ana dili farklı bireyler arasında iletişim kurma aracı olarak İngilizce kullanımını ifade eden ortak dil (Lingua Franca) kavramına yönelik akademik araştırmalarda bir artışa yol açmıştır (Crystal, 2003). İngilizce uzun zamandır bu işlevi gayri resmi biçimde yerine getirse de, ortak dil kullanımına yönelik akademik ilgi 20. yüzyılın sonlarında belirgin bir şekilde artış göstermiştir. Firth (1996), İngilizceyi ortak bir ana dil veya ortak bir ulusal kültüre sahip olmayan insanlar arasındaki ortak iletişim dili olarak tanımlamaktadır. Jenkins (2000, 2009) ve Seidlhofer (2001, 2013) tarafından yürütülen öncü çalışmalar, ortak dil olarak İngilizceyi uygulamalı dilbilim içinde meşru ve dinamik bir araştırma alanı olarak konumlandırmıştır. Örneğin Jenkins (2009), ortak dili farklı ana dillere sahip bireyler arasında iletişimi kolaylaştırmak için İngilizce kullanımı olarak tanımlarken, Seidlhofer (2013) ise ortak dili, farklı dillerden bir araya gelen insanların İngilizceyi tercih ettikleri veya zaman zaman tek iletişim aracı olarak kullandıkları her durumu kapsayan bir olgu olarak ele almıştır.

İngilizce'nin küresel ölçekte ortak dil olarak yaygınlaşmasıyla birlikte, yabancı dil olarak İngilizce öğrenimi; akademik, kültürel ve mesleki alanlarda fırsatlara erişmek isteyen bireyler için giderek daha kritik hale gelmiştir. Crystal'ın (2003) belirttiği üzere, İngilizce'nin benzersiz küresel etkisi hem coğrafi-tarihsel hem de sosyo-kültürel etkenlere dayanmaktadır. Sömürgeleştirme ve keşif gibi tarihi gelişmeler, İngilizce'nin coğrafi olarak yayılmasına katkıda bulunurken, siyasi güç ve ekonomik hâkimiyetten medya, eğitim ve teknolojinin küresel yayılımına kadar uzanan sosyo-kültürel etkiler, İngilizce'nin günümüzde dünyanın en çok öğrenilen ve kullanılan ikinci dili konumuna ulaşmasında yardımcı olmuştur.

Ancak bu yaygın kullanımına rağmen, İngilizcede akıcılık kazanmak, özellikle doğal dil girdisinin ve iletişim fırsatlarının sınırlı olduğu yabancı dil olarak İngilizce öğrenilen ortamlardaki öğrenciler için zorlu bir çaba olmaya devam etmektedir. Başarılı dil edinimi, geleneksel öğretimle sınırlı değildir; aynı zamanda bireysel çaba, sürekli motivasyon ve stratejik öğrenme davranışları da gerektirir. Bu bağlamda, öğrenen özerkliği dil öğrenme başarısında anahtar bir faktör olarak ortaya çıkmıştır. Holec (1981) tarafından öncülüğü yapılan öğrenen özerkliği kavramı, öğrenenin öğrenme sürecinde sorumluluk alma yeteneğini vurgulamaktadır. Kavramın ortaya çıkışından itibaren, özerklik; özellikle dil girdisinin sınırlı olduğu ve öğrencilerin bu durumla bağımsız olarak başa çıkmak zorunda kaldığı öğrenme ortamlarında, etkili dil eğitiminin temel bir unsuru olarak giderek daha fazla kabul görmektedir.

Holec'in (1981) çalışması, özerk öğrenenlerin öğrenme süreçlerinin tüm yönlerinden tam sorumluluk almaları gerektiğini vurgulamaktadır. Bu doğrultuda, özerk bireyler, yalnızca bilgi edinmekle kalmayıp, aynı zamanda kendi görev, strateji ve öğrenme etkinliklerini bağımsız bir şekilde planlama ve organize etme yeteneğine sahip olmalıdır. Özerkliğe sahip olan öğrencilerin, ihtiyaçlarına ve kişisel özelliklerine göre kendi öğrenme yollarını oluşturabildiklerini gözlemlemek mümkündür. Örneğin Aydoğdu'ya (2019) göre, yüksek düzeyde kaygı yaşayan öğrenciler, İngilizce için yeterince zaman ayırabilmek amacıyla planlar yapma, hatalarına odaklanma ve öğrenme süreçlerini anlamaya yönelik stratejiler geliştirme eğilimindedir. Başka bir ifadeyle, bu tür öğrenciler, İngilizceyi daha iyi öğrenmek için çaba gösterir ve İngilizce yeterliliklerine bakılmaksızın dile daha fazla zaman ayırırlar. Bununla birlikte, dil öğreniminde özerklik, özellikle İngilizce öğretiminde yaşanan küresel gelişmeler nedeniyle daha fazla ilgi görmektedir. Benson'a (2007) göre bu gelişmeler, geleneksel sınıf ortamlarından daha etkileşimli ve iletişime dayalı stratejilere geçişi göstermektedir. Bu gelişmelerin sonucu olarak, öğrenen özerkliği, dil öğrenen kişilerin kendi öğrenme süreçlerini özelleştirmelerine ve bireysel ihtiyaçları doğrultusunda stratejiler geliştirmelerine olanak tanımaktadır.

Dil öğreniminde özerklik yaygınlaştıkça, öğrenciler öğrenimlerini sınıf ortamının ötesine taşımada giderek daha fazla yetkinlik kazanmaktadır. Krashen'e (2006) göre, özerk bir dil öğrencisi, dil edinim sürecini anlayan ve resmi eğitim programlarının varlığından bağımsız olarak dil öğrenimi için gerekli olan girdiyi alabilen kişidir. Bu bağlamda, İngilizce öğrenmenin resmi eğitimle sınırlı olmadığı, İngilizce'nin müfredata veya öğretmene bağlı kalmadan gündelik hayatta etkileşim yoluyla da öğrenilebileceği sonucuna varılabilir. Bu

çerçevede, sınıf dışındaki etkinlikleri ifade eden ‘Ders Dışı İngilizce (Extramural)’ terimi, Latince kökenli olup, ‘extra’ öneki ‘dışında’ ve ‘mural’ kökü "duvar" anlamına gelmektedir (Sundqvist, 2009). Benson (2001), sınıf dışı öğrenmeyi, sınıf dışında gerçekleşen herhangi bir öğrenme etkinliği olarak tanımlamakta ve bu kapsamda, öz-yönetimli öğrenme, doğal öğrenme veya kendi kendine yönlendirilmiş öğrenme gibi terimleri işaret etmektedir. Ayrıca, Sundqvist (2009) ise bu öğrenme stillerinin ders dışı İngilizce (Extramural) etkinlikleri kategorisine girdiğini savunmaktadır.

Özerk öğrenme, öğretmen müdahalesi olmadan yapılan kasıtlı ve kendi kendine yapılan bir öğrenme biçimidir (Jones, 1998). Buna karşılık, doğal öğrenme hedef dile gerçek iletişim durumlarında maruz kalmayı gerektirir (Benson, 2011; Krashen, 1982). Kendiliğinden yönlendirilen doğal öğrenme ise bu iki terimi birleştirerek, öğrenenlerin hedefleri ve stratejileri doğrultusunda gerçek yaşam dil girdisiyle aktif olarak etkileşimde bulunmalarını sağlar (Tekkol ve Demirel, 2018). Bu öğrenme biçimleri, öğrenci özerkliğinin önemini ve resmi öğretim dışındaki gayri resmi dil maruziyetinin katkılarını güçlü bir biçimde ortaya koymaktadır.

Ayrıca, Sundqvist (2009), öğrencilerin sınıf dışında İngilizceye maruz kalmasının her zaman İngilizce öğrenme niyetinin olmasına gerek olmadığını öne sürmektedir. Bu maruz kalma hem kasıtlı hem de kasıtsız olarak gerçekleşebilir. Bu nedenle, okul dışı İngilizce kullanımı, sınıf dışındaki kasıtlı veya kasıtsız herhangi bir İngilizce maruziyetini kapsayan bir kavram olarak ortaya çıkmıştır. Schmidt (1990), öğrencilerin iletişim kurma ya da doğrudan dil öğrenme amacı gütmedikleri etkinlikler sırasında rastlantısal (tesadüfi) öğrenme yaşadığını belirtir. Buna karşılık, kasıtlı öğrenme, öğrencilerin belirli kelime dağarcığını ya da dilbilgisel yapıları öğrenmeye yönelik bilinçli çabalarını içerir.

Rastlantısal öğrenme sürecinde, öğrenciler istemsizce İngilizceye maruz kalarak dilbilgisi kurallarını veya kelime dağarcığını edinebilirler. Ayrıca, Schmidt (1990) bu tür dil ediniminin sadece sınıf dışında değil, aynı zamanda sınıf içinde de gerçekleşebileceğini ifade etmektedir. Özellikle zengin girdiler, otantik materyaller ve etkileşimli fırsatlarla desteklenen sınıflar, öğrencilerin biçime doğrudan odaklanmaksızın anlamlı dil kullanımına yöneldiği durumlarda, rastlantısal edinim için uygun bir ortam yaratabilir.

Öğrenci özerkliği ve ders dışı İngilizce maruziyeti, dil gelişimi için birçok fırsat sunsa da, öğrencilerin bu deneyimlerden ne ölçüde faydalandığı büyük ölçüde öğrenme zihniyetlerine ve tutumlarına bağlıdır (Dweck, 2006). Ayrıca, Zuo ve arkadaşları (2019) tarafından yürütülen bir çalışmada, bilişsel, duygusal ve davranışsal boyutları yüksek

tutumlara sahip öğrencilerin, İngilizce öğrenme sürecinde daha yüksek motivasyon ve akademik başarı gösterdikleri ortaya konmuştur. Bu bulgular, dil becerisinin sabit bir yetenek olmadığını, sürekli çaba, stratejik uyum ve deneyim yoluyla geliştirilebilen bir yeterlilik olduğunu savunan gelişim zihniyeti kavramını desteklemektedir (Dweck, 2006). Sonuç olarak, öğrenciler öğrenme deneyimlerine gelişim odaklı bir bakış açısıyla ve öğrenme yeteneklerine güvenle yaklaştıklarında, dijital medya veya akran etkileşimi gibi resmi olmayan plansız bağlamlarda bile, ders dışı İngilizce maruziyeti ve özerk öğrenme, dil gelişiminde önemli bir rol oynayabilir.

1.1. Problem Durumu

Küreselleşen dünyada, İngilizce öğrenenler artık geleneksel sınıf ortamlarıyla sınırlandırılmış değildir. Dijital medya, sosyal platformlar ve gayri resmi öğrenme ortamlarının yaygınlaşmasıyla birlikte, öğrenciler sınıf dışında İngilizceye giderek daha fazla maruz kalmaktadır (Sundqvist, 2009). Benzer şekilde, öğrenci özerkliğini teşvik etmek, İngilizce öğrenme sürecinde giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Benson'a (2013) göre, özerkliğe sahip olan öğrencilerin kendi öğrenme hedeflerini ve öğrenme süreçlerini ihtiyaç ve arzularına göre belirlemeleri beklenmektedir. Ayrıca, Pearson (2004) tarafından da iddia edildiği gibi, sınıf dışı öğrenme son zamanlarda özerk öğrenme ile ilişkilendirilmekte ve bu iki kavram arasında bir bağlantı kurulabileceği görülmektedir.

Aynı zamanda, gelişim zihniyeti, özerk öğrenme sürecinde önemli bir rol oynamaktadır (Zarrinabadi, vd., 2021). Gelişim zihniyeti, öğrencilerin becerilerini geliştirme yeteneklerine olan güvenlerini artırarak özerk motivasyonu teşvik etmektedir (Jiang, 2024; Lou ve Noels, 2020a). Bu bağlamda, çaba ve azmin gelişime katkıda bulunduğuna inanan öğrenenlerin, öğrenme süreçlerinde özerklik ve yeterlilik geliştirme olasılığı daha yüksektir. Böylece, bu durum onların görevlerine hevesle ve gönüllü bir şekilde katılımını kolaylaştırmak ve içsel motivasyonlarını arttırmaktadır.

Geleneksel dil öğrenme ortamları, planlı derslerle sınırlı olan ve esas olarak öğretmen merkezli etkinliklere dayanan resmi, sınıf tabanlı öğrenme ile tanımlanabilir. Bu tür ortamlarda, öğrenciler sıklıkla kontrollü alıştırmalara, dilbilgisi odaklı görevlere ve ders kitabı temelli öğrenmeye katılırlar, bu da gerçek dil kullanımını yansıtmayabilir (Little, 2007). Ayrıca, Türkiye'de İngilizce eğitimi genellikle otantik girdi bakımından yetersiz, öğretmen merkezli ve ders kitaplarına dayalıdır (Kızıldağ, 2009; Kırkgöz, 2009). Buna ek olarak Kırkgöz'e (2009) göre, İngilizce gerçek hayatta iletişim aracı olarak değil, akademik bir konu olarak görülmektedir. Bu yaklaşım, hem sınıf içinde hem de dışında otantik etkileşim

fırsatlarını kısıtlayabilir. Bu nedenle, ders dışı İngilizce katılımı, özerkliği teşvik etme ve dil edinimi için fırsatlar yaratma konusunda önemli bir etkiye sahip olabilir. Sundqvist ve Sylvén'e (2014) göre, dil öğrenimi resmi eğitim ve resmi olmayan eğitim gerektirir; bu durum ders dışı İngilizce katılımı olarak adlandırılabilir ve iletişimsel yeterlilik ile öğrenci özerkliğinin gelişimi bakımından gereklidir. Öğrenciler, formal eğitimi ders dışı İngilizce etkinlikleriyle (video izleme, keyif için okuma veya çevrimiçi iletişim gibi) desteklemediklerinde, sınıfta edindikleri bilgileri pratikte uygulamada, özellikle sözlü ve alıcı becerilerde zorluklarla karşılaşabilirler (Brysbaert, vd., 2018).

Özerklik ve ders dışı İngilizce katılımı, son zamanlarda dil öğrenimi alanındaki araştırmacıların ilgisini giderek daha fazla çekmektedir. Örneğin, Aydın (2023) sınıf dışı etkinlikler aracılığıyla İngilizce yeterliliği ve öğrenen özerkliğini analiz etmiştir. Söz konusu araştırmanın bulgularına göre, İngilizce yeterliliği düşük olan öğrencilerin özerklik düzeyleri düşüktür ve aynı zamanda ders dışı aktivitelere katılımları da düşüktür. Başka bir çalışmada, Dağ Akbaş (2011) araştırmaya katılan öğrencilerin özerklik düzeyi ve İngilizce etkinliklerine katılımı arasında pozitif ve güçlü bir ilişki bulmuştur. Ancak, bu kavramların gelişim zihniyeti ile birleşik etkisi, özellikle Türkiye'nin yabancı dil olarak İngilizce öğretimi bağlamında yeterince incelenmemiştir. Mevcut literatür, öğrencilerin ders dışı İngilizce katılımı ile nasıl etkileşimde bulunduğu ve öğrenim süreçlerinde nasıl sorumluluk aldıkları konusunda değerli bilgiler sağlasa da (Bardak, 2023; Engin, 2023; Aydın, 2023), gelişim zihniyeti, öğrenen özerkliği ve ders dışı İngilizce katılımı arasındaki bütüncül ilişkiyi inceleyen çalışmalar sınırlıdır. Bunlara dayanarak, mevcut çalışma, söz konusu boşluğu gidermeyi ve bu kavramlar arasındaki etkileşimleri analiz ederek yabancı dil öğrenme sürecinin daha kapsamlı bir şekilde anlaşılmasına katkıda bulunmayı amaçlamaktadır.

1.2. Araştırmanın Önemi

Küresel ölçekte İngilizce, iletişim, eğitim ve uluslararası işbirliğinin vazgeçilmez unsurlarından biri haline gelmiştir. Graddol'a (2006) göre ekonomik küreselleşme, teknolojik atılımlar ve uluslararası eğitimin giderek daha fazla benimsenmesi, dünya genelinde İngilizce eğitime olan talebin kayda değer biçimde artmasına yol açmıştır. Benzer şekilde, Crystal (2003) ise İngilizce'nin, resmî statüye sahip olduğu ülke sayısı bakımından, dünyada başka hiçbir dil kadar yaygın kullanılmadığını belirtmiştir. Bu ifade, İngilizce'nin küresel kurumsal ve kültürel bağlamlardaki güçlü varlığını göstermektedir. Ayrıca, Graddol (2006) İngilizce'nin artık yalnızca ana dil olarak konuşan bir dil olmanın ötesine geçerek, dünyanın

dört bir yanında akademik, mesleki ve dijital ortamlarda gerekli olan temel bir beceri haline geldiğini vurgular.

Bunu göz önünde bulundurarak, Crystal'a (2003) göre, İngilizce'nin coğrafi yaygınlığı ve konuşan sayısı bakımından benzersiz bir dil olması, İngilizce eğitime yüksek öncelik vermeyen bireyler ve hükümetler için önemli engeller teşkil etmektedir. Ayrıca, Graddol (2006), tek dilli İngilizce konuşurların, dilsel esnekliğin giderek daha önemli hale geldiği çok dilli küresel ortamlarda başarılı olmakta zorlanabileceğini savunmaktadır. Genel olarak, bu görüşler İngilizceye hâkim olmanın artık yirmi birinci yüzyılda hareketlilik, işbirliği ve sosyoekonomik büyüme olanakları için kritik bir yetenek haline geldiğini ortaya koymaktadır. Bununla beraber, küresel ölçekte İngilizce yeterliliğine yönelik artan talep, araştırmacıların öğrencilerin sınıf dışındaki dil etkileşimlerine olan ilgisini giderek artırmıştır. Ders dışı İngilizce katılımı kavramı, dijital oyunlar, dil öğrenmeye yönelik mobil uygulamalar ve sosyal medya platformları aracılığıyla gerçekleşen hedef dile maruz kalma ve etkileşim süreçlerini kapsamaktadır. (Sundqvist ve Sylvén, 2014). Bu tür katılımlar, öğrencilerin İngilizceyi gerçek hayat ve motive edici ortamlarda kullanmalarına olanak tanır. Ancak, Little'a (1991) göre, bu etkinliklerin sağladığı faydalar, kendi öğrenmelerini düzenleyip yönlendirebilme yeteneği olarak bilinen özerk öğrenme ile doğrudan ilişkilidir. Dijital araçlar ve kendi kendine yönlendirilmiş öğrenme yöntemleri giderek daha fazla benimsenirken, ders dışı İngilizce katılımı ve özerklik kavramları araştırmacılar arasında önem kazanmaktadır. Bu faktörlere ek olarak, öğrencilerin gelişme ve ilerleme potansiyellerine dair inançları, yani gelişim zihniyeti, zorlukları aşmalarında ve öğrenme süreçlerinde kritik bir rol oynamaktadır (Dweck, 2006).

Öğrencilerin sınıf içinde ve dışında İngilizce öğrenme sürecini nasıl yönettiklerini anlamak için, ders dışı İngilizce katılımı, özerklik ve gelişim zihniyeti arasındaki etkileşimin incelenmesi gerekmektedir. Bu araştırma, Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) yöntemiyle bu kavramlar arasındaki ilişkileri analiz etmeyi amaçlamaktadır. Türkiye'deki araştırmalar arasında, İşler (2019) öğrenci özerkliği ile sınıf dışı İngilizce öğrenme etkinlikleri arasındaki etkileşimi ele almıştır. Bir başka çalışmada ise, Gökçe (2024) ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenme konusundaki tutumları ile ders dışı İngilizce katılımı arasındaki ilişkiyi incelenmiştir. Öte yandan, Oldaç ve Aydın (2023) yabancı dil sınıflarında İngilizce öğretmenlerinin zihniyetlerini araştırmışlardır. Ancak, alan yazında ders dışı İngilizce katılımı, özerklik ve gelişim zihniyeti kavramlarını bir arada ele alan araştırmalar oldukça sınırlıdır. Bu faktörler bireysel olarak İngilizce öğrenme sürecini desteklese de, bunların bütünsel etkileri henüz araştırılmamıştır. Bu nedenle, mevcut çalışma bu üç faktörün birbiriyle

nasıl etkileşime girdiğini ve öğrenme sonuçlarını nasıl etkilediğini araştırarak bu boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır. Böylece, hem alan yazına katkıda bulunulmuş olacak, hem de giderek dijitalleşen ve resmi olmayan öğrenme ortamlarında etkili öğrenci merkezli İngilizce öğretimini destekleyecek pratik öneriler sunulabilecektir.

1.3. Araştırma Soruları

Bu araştırma, yalnızca temel kavramlar olan özerk öğrenme, gelişim zihniyetini ve ders dışı İngilizce katılımı arasındaki doğrudan ilişkileri incelemekle kalmayıp, aynı zamanda bu değişkenlerin birbirlerini nasıl aracılık ve düzenleyicilik rolleriyle etkileyeceğini de araştırmayı hedeflemektedir. Araştırmada, özerkliğin ders dışı İngilizce katılımını nasıl etkilediği; bunun gelişim zihniyetiyle nasıl bağlantılı olduğu ve gelişim zihniyetinin özerklik ile ders dışı İngilizce katılımı arasındaki ilişkiyi doğrudan mı etkilediği yoksa bu ilişkiye aracılık mı ettiği üzerinde durulmaktadır. Ayrıca, gelişim zihniyetinin özerklik ile ders dışı İngilizce katılımı arasındaki ilişkiyi moderatör olarak etkileyip etkilemediği de araştırılmaktadır.

Bu araştırma soruları aracılığıyla, araştırma çeşitli psikolojik ve davranışsal unsurların sınıf dışındaki dil öğrenme uygulamalarını nasıl etkilediğine dair kapsamlı bir bilgi edinmek amaçlanmaktadır. Elde edilen bulgular, İngilizce eğitimi politikaları ve uygulamaları için pratik sonuçlar ortaya çıkarabilir. Özellikle, öğrencilerin özerkliğini geliştirmek ve gerçek dünya koşullarında İngilizce ile etkileşimlerini en üst düzeye çıkarmak amacıyla gelişim zihniyeti geliştirme gerekliliğini vurgular.

Bu amaçlar doğrultusunda, araştırma soruları aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

1. Özerklik, ders dışı İngilizce katılımını etkiler mi?
2. Özerklik, gelişim zihniyetini etkiler mi?
3. Gelişim zihniyeti, ders dışı İngilizce katılımını etkiler mi?
4. Özerklik, gelişim zihniyeti aracılığıyla dolaylı olarak ders dışı İngilizce katılımını etkiler mi?
5. Gelişim zihniyeti, özerklik ile ders dışı İngilizce katılımı arasındaki ilişkiyi düzenler mi?

1.4. Tanımlar

Mevcut çalışmada, kavramsal netliği sağlamak ve ampirik araştırmalara rehberlik etmek amacıyla bazı temel kavramlar ele alınmıştır. Öncelikle, gelişim zihniyeti, öğrencilerin zekâ ve becerilerinin değiştirilebilir olduğuna dair inançları olarak tanımlanır ve başarının sıkı

Çalışma ve etkili stratejiler aracılığıyla elde edilebileceği fikrini vurgular (Dweck, 2006). Öğrencilerin zorluklarla nasıl başa çıktığı ve öğrenme süreçlerinde ne kadar dayanıklı oldukları, bu motivasyonel tutumdan büyük ölçüde etkilenir. Bu alışmada, Dweck (2006) tarafından geliştirilen Zihniyet Teorisi leği, ğrencilerin zekâ ve yeteneklerinin geliştirilebilirliği hakkındaki inançlarını ölçmek için kullanılmıştır. Buna ek olarak, özerk öğrenme, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini aktif bir şekilde yönetme yeteneğidir; bu süreç, hedef belirleme, uygun yöntemler seçme ve özellikle resmi sınıf ortamları dışında kendi ilerlemelerini takip etmeyi içerir (Holec, 1981; Little, 1991). zerk ğrenme leği (Deregözü, 2014) ise, öğrencilerin resmi eğitim ortamı dışında kendi kendine yönlendirdikleri öğrenme davranışlarını, hedef belirlemelerini ve performanslarını izlemelerini değerlendirmek için kullanılmıştır.

Özerklik, ğrencilerin dil öğrenme süreçlerine aktif olarak katılmalarını sağlar. Bu aktif katılım, öğrencilerin dil becerilerinin uzun vadeli ve kalıcı gelişimini destekler (Holec, 1981; Little, 1991; Benson, 2011). Ders dışı İngilizce katılımı ise, öğrencilerin resmi sınıf ortamı dışında gönüllü olarak İngilizceye maruz kalmaları olarak tanımlanır (Sundqvist, 2009). Ders dışı İngilizce katılımı, sosyal, eğitimsel veya eğlence amaçlı nedenlerle İngilizce okuyarak, konuşarak, dinleyerek ve başkalarıyla etkileşimde bulunarak gerçekleştirilir (Sundqvist, 2009). Bu tür bir katılım, geleneksel sınıf öğretimini destekleyen önemli bir maruz kalma ve pratik fırsatı olarak kabul edilir. Okul Dışı İngilizce Kullanımı leği (Coşkun ve Mutlu, 2017), ders dışı İngilizce katılımını değerlendirmek için kullanılmıştır. Ayrıca, bu araştırmada, gelişim zihniyeti, ders dışı İngilizce katılımı ve özerklik arasındaki karmaşık etkileşimleri incelemek için güvenilir bir istatistiksel yöntem olan Yapısal Eşitlik Modellemesi kullanılmıştır. Yapısal Eşitlik Modellemesi, aracılık ve düzenleyicilik rolleri dahil olmak üzere birçok ilişkinin eşzamanlı analizine olanak tanıyarak, gelişim zihniyetinin özerk öğrenme ile okul dışı İngilizce kullanımı arasındaki ilişkiyi nasıl etkilediğini kapsamlı bir şekilde anlamaya olanak sağlar (Kline, 2016).

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Özerk Öğrenme

Özerk öğrenme kavramı, ilk olarak Holec (1981) tarafından ortaya atılmıştır ve yabancı dil ediniminin temel bir bileşeni olarak geniş çapta kabul edilmektedir (Benson, 2011). Holec (1981), özerk öğrenmeyi, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinden sorumluluk alma yeteneği olarak tanımlamıştır. Ayrıca, bu kavramın temel bileşenleri arasında öz düzenleme, hedef belirleme ve yansıtma yer almaktadır (Zimmerman, 2002; Benson, 2011; Little, 1991). Larsen-Freeman (2011) ise, İletişimsel Dil Öğretimi bağlamında, öğrencilerin dil öğrenme sürecinde giderek daha fazla sorumluluk taşıdıklarını iddia etmektedir. Dil edinimi ile özerk öğrenme arasında güçlü bir bağ olduğu belirtilmektedir (Little, 1991). Özerk öğrenme yaklaşımları, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinde bağımsız hareket etmelerini ve aktif olarak katılmalarını teşvik eder (Little, 1991). Ek olarak, teknolojinin eğitim ortamlarına entegrasyonu ve İngilizce kaynaklarının küresel olarak erişilebilirliğinin artması, özerk öğrenme kavramını geleneksel sınıf ortamlarının ötesine taşımıştır (Benson, 2011).

2.1.1. Öğrenen Özerkliği Tanımı

Öğrenen özerkliği, öğrenci merkezli yaklaşımlara artan ilgi ve geleneksel öğretim anlayışlarının dönüşmesiyle birlikte son yıllarda önemli bir araştırma ve uygulama alanı haline gelmiştir. Öğrenen özerkliği ilk olarak Holec (1981) tarafından kendi öğrenimini kontrol etme yeteneği olarak tanımlanmıştır. Bilişsel katılım, motivasyon ve davranışsal öz düzenleme, bu kavrama dahil edilen öğrenme sürecinin birbirine bağlı yönlerinden sadece birkaçıdır (Zimmerman, 2002). Eğitim modellerinde meydana gelen değişiklikler, özerkliğin hem resmi hem de gayri resmi öğrenme ortamlarında nasıl teşvik edilebileceği, uygulanabileceği ve sürdürülebileceğine ilişkin anlayışları geliştirmiştir (Benson, 2011; Holec, 1981).

Öğrenen özerkliği, önemi nedeniyle uzun zamandır eğitim araştırmalarının ana odak noktalarından biri olmuştur (Benson, 2011). Ancak, kavram üzerinde süregelen tartışmalara rağmen, kavram hala yaygın olarak kabul edilen bir tanımdan yoksundur. Akademisyenler tarafından öğrenen özerkliğinin farklı yönlerini vurgulayan birçok tanım ortaya konmuştur.

Genellikle kavramın yaratıcısı olarak kabul edilen Holec'e (1981) göre, özerklik bireyin kendi öğrenme sürecini planlaması, yürütmesi ve değerlendirmesi olarak tanımlanmaktadır. Bu bakış açısı, öğrencinin kendi eğitim yolculuğunu bilinçli bir şekilde yönlendirme becerisini ön plana çıkarmaktadır.

Dickinson (1987), Holec'in araştırmasını geliştirerek özerkliği, öğrencilerin hedefler belirleme, uygun kaynaklar ve taktikler seçme ve kendi ilerlemelerini takip etme gibi öğrenme kararlarından tamamen sorumluluk kabul ettikleri bir durum olarak tanımlar. Öğrenen özerkliği kavramına yapılan önemli teorik katkılardan biri de Little (2007) tarafından yapılmıştır. Little, özerkliğin gelişimi ve dil yeterliliğinin kazanımının ayrı hedefler olmadığını, aksine tamamlayıcı ve karşılıklı olarak güçlendirici süreçler olduğunu savunmaktadır. Yapılandırmacı öğrenme teorisine dayanan Little (2007), özerkliğin geliştirilmesi için gerekli üç temel pedagojik ilkeyi öğrenci katılımı, öğrenci yansıtması ve hedef dilin aktif kullanımı olarak tanımlamaktadır. Bu ilkeler, öğrencileri eğitim süreçlerinde aktif katılımcılar haline getirerek, onları pasif alıcılar olmaktan çıkarmaktadır. Bu yaklaşımı daha derinlemesine inceleyen Littlewood (1996), özerkliği üç ana bileşen olarak ele alır: iletişim, öğrenme ve kişisel gelişim. Bu çerçevede, öğrencilerin daha bağımsız ve aktif olmalarına olanak tanıyan yapılandırılmış bir yol sunar.

Benson (2001) ise özerkliği süreklilik gösteren bir şey olarak görmekte ve öğrencilerin motivasyon, yeterlilik ve bağlam gibi farklı faktörlere bağlı olarak öğrenme süreçleri üzerinde farklı düzeylerde kontrol sahibi olabileceğini iddia etmektedir. Bu yöntem, özerkliğin sabit bir özellik olmaktan ziyade esnek ve gelişimsel bir özellik olduğunu göstermektedir.

Benzer şekilde, Little (1995) özerkliğin yalnızca kontrol değil, aynı zamanda sorumluluk da içerdiğini savunur. Ona göre, özerk öğrenenler kendi hedeflerini belirleme, karar verme ve ilerlemelerini değerlendirme konusunda aktif olarak yer alırlar. Bu fikri daha da geliştirerek, Little (2010) özerk öğrenenleri öğrenmelerinin planlanması, izlenmesi ve değerlendirilmesinde sürekli olarak yer almalarıyla tanımlar. Bu sürekli yansıma ve karar verme döngüsü, öğrencilerin hedeflerine ulaşma çabasında stratejilerini uyarlamalarını sağlar, bu da özerkliğin yalnızca bağımsız çalışma değil, dinamik ve kendini düzenleyen bir süreç olduğunu öne sürer.

Bu tanımlar arasında ortak bir tema, öz düzenlemeye vurgu yapmaktır. Önceden belirlenmiş bir müfredatı pasif bir şekilde takip etmek yerine, özerk öğrenenler öğrenme deneyimlerini şekillendirmede aktif bir rol alırlar. Nunan (2003), özerkliğin kişisel öğrenme hedefleri belirleme, uygun stratejiler seçme ve kendi ilerlemesini değerlendirme yeteneğini

içerdiğini belirtir. Böylece, öğrenen hem kendi öğrenme yolculuğunun aktörü hem de değerlendiricisi olur, sürekli bir öz değerlendirme ve ayarlama sürecine katılır.

2.1.2. Dil Öğreniminde Özerklik

Dil öğreniminde özerklik, öğrenci merkezli yaklaşımlara yönelik geniş eğitim eğilimleriyle birlikte ön plana çıkmıştır. Dil ediniminin sınıf ortamının ötesine taşmasıyla birlikte, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini kontrol etme becerileri, hedef belirleme, uygun stratejiler seçme ve ilerlemeyi değerlendirme gibi beceriler, dil gelişimi için önemlidir (Benson, 2011). Ayrıca Little (1991), özerkliği dil öğreniminde bağımsızlık ve eleştirel düşünme ve aktif katılım becerileriyle ilişkilendirir.

Deneyisel çalışmalar, bu teorik çerçeveyi daha da zenginleştirmiştir. Türkiye bağlamında, örneğin, araştırmacılar öğrencilerin özerk öğrenmeye hazır olup olmadıklarını ve ortaya çıkan pratik zorlukları incelemişlerdir (Balçıkanlı, 2008; Altunay ve Bayat, 2009; Çakıcı, 2015; Ceylan, 2017). Yıldırım (2008), İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen Türk öğrencilerinin genellikle öğrenimlerinde daha fazla sorumluluk almak istediklerini ifade ettiklerini, ancak özerk davranışlara katılımlarının düzensiz olduğunu bulmuştur. Benzer şekilde, Koçak (2003) birçok öğrencinin motive olduğunu ve belirli üst bilişsel stratejiler kullandığını gözlemlemiş, ancak yine de öğretmen desteğine büyük ölçüde bağımlı olduklarını ve sınıf dışında dil öğrenimine sınırlı katılım gösterdiklerini belirtmiştir.

Dil öğretiminin geniş kapsamı içinde, öğretmenlerin tutumları ve kurumsal faktörler de önemli etkenlerdir. Borg ve Al-Busaidi (2012), Umman'daki İngilizce öğretmenleri üzerine yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin genel olarak öğrenen özerkliği kavramını destekleseler de, katı müfredatlar, sınırlı öğretim süresi ve öğrencilerin bağımsız öğrenme yaklaşımlarına aşına olmamaları gibi sistemik engeller nedeniyle genellikle uygulanabilirliğini sorguladıklarını bulmuşlardır. Benzer şekilde, Balçıkanlı (2010) öğretmen adaylarının öğrenen özerkliği hakkında olumlu görüşlere sahip olmalarına rağmen, genellikle kurs içeriği veya programlama gibi konularda öğrencilere daha fazla kontrol yetisi konusunda tereddüt ettiklerini bildirmiştir. Bu bulgular, pedagojik idealler ile kurumsal kısıtlamalar arasındaki sürekli bir gerilimi vurgulamaktadır.

Bununla birlikte, müdahale temelli araştırmalar, özerkliğin etkili bir şekilde teşvik edilebileceğine dair önemli kanıtlar sunmaktadır. Örneğin, Balçıkanlı (2008) Gazi Üniversitesi'nde 12 haftalık bir deneysel araştırma yürütmüştür ve bu araştırma, özerklik

odaklı öğretim etkinliklerine katılan öğrencilerin kontrol grubuna kıyasla önemli ölçüde daha fazla özerk davranış sergilediğini ortaya koymuştur. Bu araştırma, özerk öğrenmeyi destekleyici stratejilerin müfredata entegre edilmesinin ve kurumsal yapıların ile öğretmen eğitimlerinin bu hedeflerle uyumlu hale getirilmesinin önemini vurgulamaktadır.

Öğrenci özerkliği, yalnızca sınıfta öğrenmekle sınırlı değildir; bunun ötesine de uzanmaktadır. İşler (2019) ve Hsieh (2019) tarafından yapılan araştırmalar, hem Türkiye hem de Tayvan'daki üniversite öğrencilerinin İngilizce medya tüketimi, mobil uygulamaları kullanma ve hedef dilde sosyal etkileşimlerde bulunma gibi özerk etkinliklere sıkça katıldıklarını göstermektedir. Bu davranışlar büyük ölçüde kendi kendine başlatılan ve özerkliği yansıtan davranışlar olmasına rağmen, genellikle erişilebilirlik, kişisel ilgi alanları ve kolaylık gibi faktörlerden etkilenirler. Liu (2014), Çinli öğrencileri incelerken, dijital teknolojilerin özerk öğrenmeyi desteklemedeki rolünü vurgulamakta, bilgisayar destekli araçların yalnızca öğrenciler tarafından iyi karşılanmakla kalmayıp aynı zamanda geleneksel dil eğitimindeki uzun süredir devam eden zorlukların da üstesinden gelmeye yardımcı olduğunu belirtmektedir.

Ancak, yalnızca öğrenme araçlarına erişim sağlamak yetersizdir. Özerkliğin teşviki, kasıtlı pedagojik planlama ve kurumsal destek gerektirir. Benson (2013) ile Gardner ve Miller (1999), öğrenme ortamlarının sadece teşvikle sınırlı kalmaması gerektiğini ve öz erişim merkezleri, esnek öğrenme kaynakları ve öğrenen yansması için yapılandırılmış fırsatlar gibi somut destek sistemleri sağlaması gerektiğini savunmaktadır. Bu bakış açısını yansıtan Hsieh (2019), sınıf içi öğretimin sınıf dışı öğrenme fırsatlarıyla yakından bağlantılı olduğu, böylece çeşitli bağlamlarda özerk öğrenmeyi pekiştiren daha entegre bir yaklaşımı savunmaktadır. Benson'a (2008) göre, dil edinimi ile özerklik arasında bir bağlantı vardır, bu da dil öğrenme sürecinde özerk olmanın gerekli olduğu anlamına gelir. Özerk öğrenmenin, öğrenme sürecinde öğrencilerin aktif katılımını vurguladığını söylemek mümkündür. Ayrıca, Pennycook (1997) dil öğrenimi ve kullanımı için özerkliğin önemini vurgulamıştır. Bu, öğrencilerin öğretmenlerin her zaman öğrenmelerini yönlendirecek durumda olmadığını anlamalarına yardımcı olur ve bu da öğrencilerin öğrenme sürecinde daha etkili olmalarını sağlar. Öte yandan, öğrencilere görevlerini seçme ve sorumluluklarını anlama fırsatı verilmelidir (Little, vd., 2002). Öğretmenler ayrıca öğrencilerin hedeflerini ve tercihlerini belirlemelerine yardımcı olurlar. Öğretmenler, öğrencileri öz değerlendirme yapmaya ve etkinliklerini ve öğrenme deneyimlerini düzenlemeye teşvik edebilirler.

Özetle, alan yazın öğrenen özerkliğinin zengin bir tasvirini sunmaktadır (Dickson, 1995). Teorik değeri geniş çapta ele alınsa da, öğrenen özellikleri, öğretmen inançları, kurumsal politikalar ve mevcut kaynaklar arasındaki dinamik bir etkileşime bağlıdır (Little, 1991). Özerk öğrenmeye olan ilginin artmasıyla birlikte, gelecekteki araştırmalar, teorik yaklaşımlar ile farklı eğitim ortamlarındaki uygulamalar arasındaki boşluğu doldurmak için bağlama uygun stratejiler geliştirmeye odaklanmalıdır.

Bakır (2024) tarafından yürütülen araştırmada, üniversite öğrencilerinde yabancı dil öğrenme azmi, öğrenen özerkliği ve akademik dayanıklılık arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmada 164 üniversite öğrencisine anket uygulanmıştır ve 14 öğrenci ve 9 öğretmen ile de yazılı mülakatlar gerçekleştirilmiştir. Araştırmada yapılan nicel analizlerde, öğrenme azmi ile yaş arasında ve akademik dayanıklılık ile algılanan yeterlilik arasında anlamlı ilişkiler olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte, yabancı dil öğrenme azmi, öğrenen özerkliği ve akademik dayanıklılık değişkenleri arasında orta düzeyde pozitif ilişkiler bulunmuştur ve özerklik ile dayanıklılığın, azmin anlamlı yordayıcıları olduğu gözlemlenmiştir. Nitel bulgular ise, öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik yüksek bir motivasyona sahip olduklarını, ancak özerklik ve dayanıklılık düzeylerinin orta seviyede kaldığını ortaya koymuştur. Öğretmenler ise bu becerilerin gelişiminde kendilerinin etkili olduklarını düşünmelerine rağmen, öğrencilerin azim düzeylerini genel olarak daha düşük değerlendirmiştir. Bakır (2024), öğrenciler ve öğretmenler arasında gözlemlenen algı farklılığı, öğrencilerin öğrenen özerkliği becerilerini geliştirebilmeleri için öğretmen rehberliğinin ve desteğinin belirleyici bir faktör olduğunu iddia etmektedir.

Akman (2024), Mobil Destekli Dil Öğrenme'nin (MDDÖ) motivasyon, öğrenen özerkliği ve konuşma becerileri üzerindeki etkisini okul dışı İngilizce etkinlikleri bağlamında incelemiştir. Deney grubu, sekiz haftalık karma yöntemli bir çalışmada mobil uygulamalarla desteklenen konuşma pratiği uygularken, kontrol grubu geleneksel yöntemlerle konuşma pratiği yapmıştır. Nicel veriler, deney grubunun konuşma performansında kontrol grubuna göre daha iyi olduğunu ancak bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna varmıştır. Özerklik ve motivasyon açısından da iki grup arasında önemli bir fark olmadığı görülmüştür. Ancak nitel sonuçlar, deney grubundaki öğrencilerin MDDÖ hakkında daha olumlu bir bakış açısına sahip olduklarını ve daha motive olduklarını göstermiştir. Kontrol grubundaki öğrenciler ise mobil uygulamaların derslerde kullanılmasına karşı çıkmıştır. Araştırma, MDDÖ'nün dil öğrenme sürecinde geleneksel yöntemlere tamamlayıcı ve destekleyici bir rol oynayabileceğini ortaya koymaktadır.

Kılıç ve Uzun (2022) tarafından yürütülen araştırmada, öğrencilerin İngilizceye ve teknolojiye yönelik tutumları ile dil öğrenme özerkliği arasındaki ilişki araştırılmıştır. Yükseköğretim düzeyinde yapılan çalışmada toplanan veriler nicel yöntemlerle analiz edilmiştir. Bulgular, öğrencilerin genel olarak İngilizceye ve teknolojiye olumlu tutumlar sergilediklerini ortaya çıkarmıştır. Erkek öğrencilerin bu alanlardaki özgüven düzeylerinin kadın öğrencilere göre anlamlı şekilde yüksek olduğu belirlenmiştir. Ancak, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini planlama, takip etme ve yönlendirme konusunda yeterince bağımsız hareket edemedikleri görülmüştür. Bunun yanında, teknoloji ve İngilizce ile özerklik arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Araştırma, teknolojinin İngilizce öğrenmeyi özerkleştirdiğini ve öğretmenlerin bu süreçte rehberlik yapmasının çok önemli olduğunu göstermektedir.

Bir başka araştırmada Demirci (2022), İngilizce öğreniminde bilinçli farkındalık ve öğrenen özerkliği arasındaki ilişkiyi incelemiştir ve öğrencilerin bu iki kavrama yönelik algılarını değerlendirmeyi amaçlamıştır. Üniversite öğrencileriyle yürütülen çalışmada karma yöntem kullanılmıştır. Elde edilen nicel bulgular, bilinçli farkındalık ile öğrenen özerkliği arasında düşük düzeyde bir ilişki olduğunu göstermiştir. Ayrıca, öğrencilerin özerklik düzeylerinin düşük, bilinçli farkındalık düzeylerinin ise orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık yalnızca öğrenci özerkliğinde görülmüştür. Bununla birlikte, kız öğrenciler erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek özerklik düzeyleri sergilemiştir. Nitel veriler de öğrencilerin yeterli düzeyde özerklik ve bilinçli farkındalık davranışları göstermediğini desteklemiştir.

2.2. Ders Dışı İngilizce Katılımı

Ders dışı İngilizce (Extramural) terimi, “duvarların dışında” anlamına gelen Latince ifadesi *extrā mūrōs*’tan türetilmiştir (Oxford English Dictionary, 2019). Dil öğrenimi bağlamında, ders dışı İngilizce katılımı, resmi sınıf ortamları dışında maruz kalınan İngilizceyi ifade etmektedir (Sundqvist, 2009). Bu terim, okul dışı ortamlarda İngilizceye yönelik hem kasıtlı hem de rastlantısal maruziyeti kapsar. Sundqvist (2009), ders dışı İngilizce kavramını resmi eğitim dışında gerçekleşen İngilizce ile herhangi bir temas olarak tanımlar. Bu çerçevede yer alan aktiviteler arasında televizyon programları veya filmler izlemek, müzik dinlemek, video oyunları oynamak, çevrimiçi içerik okumak, İngilizce web sitelerinde gezinmek ve gerçek veya sanal ortamlarda başkalarıyla etkileşimde bulunmak yer almaktadır (Sundqvist ve Sylvén, 2014).

Socket (2014), YouTube, video oyunları ve sosyal medya gibi çevrimiçi gayri resmi öğrenme platformlarının, öğrencilerin ders dışı İngilizce katılımını teşvik etmedeki kritik rolünü vurgulamaktadır. Ders dışı İngilizce kullanımının analog veya geleneksel ortamlarla sınırlı olmadığını, aksine öğrencilerin İngilizce ile özerk keşif yoluyla etkileşimde bulunduğu dijital bağlamlara uzandığını savunur. Benzer şekilde, Benson (2011) ders dışı İngilizceyi, dil edinimini önemli ölçüde destekleyen, gayri resmi ve kendi kendine yönlendirilen katılımı işaretlenen, okul dışı öğrenmenin bir alt kümesi olarak sınıflandırır. Bu görüşler, ders dışı İngilizce kavramının okul müfredatının ötesinde İngilizceye maruz kalmanın çok yönlü doğasını anlamak için kapsamlı bir çerçeve sunduğunu öne sürmektedir.

Pek çok araştırma, ders dışı İngilizce kavramı ile İngilizce gelişimi arasındaki ilişkiyi incelemiştir (Sundqvist, 2009; Sundqvist ve Sylvén, 2012; Coşkun ve Mutlu, 2017). Sundqvist (2009) tarafından yapılan bir çalışmada, 80 İsveçli dokuzuncu sınıf öğrencisini incelemiş ve okul dışı İngilizce etkinliklerine harcanan zaman ile sözlü yeterlilik ve kelime dağarcığı artışı arasında önemli bir pozitif korelasyon tespit etmiştir. Oyun oynama ve okuma gibi üretken aktivitelerin, film izlemek gibi pasif aktivitelere göre kelime dağarcığı ediniminde daha etkili olduğu bulunmuştur. Sundqvist'in bulguları, ders dışı İngilizce katılımının dil gelişimine bağımsız bir katkı sağladığını ve çeşitli sosyoekonomik geçmişlere sahip öğrencilere fayda sağladığını öne sürmektedir.

Bu çalışmayı temel alarak, Sylvén ve Sundqvist (2012) dijital oyunların genç öğrencilerin dil yeterliliği üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmaları, 11-12 yaşları arasındaki 86 İsveçli öğrenciyi kapsamaktadır ve kelime bilgisi testleri de dahil olmak üzere üç dil yeterliliği değerlendirmesi kullanılmıştır. Sonuçlar, oyun oynama sıklığı ile dil performansı arasında açık bir olumlu ilişki olduğunu ve sık oyun oynayanların, orta düzeyde ve hiç oyun oynamayanlardan daha iyi performans gösterdiğini ortaya koymaktadır. Araştırma, dijital oyunların, yabancı dil ediniminin temel bileşenleri olan otantik girdi ve anlamlı etkileşimi sağladığı için ders dışında İngilizce öğrenmeyi destekleyen etkili bir etkinlik olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Bunun yanında, Sundqvist ve Sylvén (2014), İsveçli dördüncü sınıf öğrencileri (10-11 yaş) arasında ders dışı İngilizce alışkanlıkları üzerine karma yöntemli bir çalışma yürütmüştür. 76 katılımcıdan alınan anketler ve yabancı dilde yazılan günlüklerini kullanılarak, en yaygın ders dışı İngilizce aktivitelerinin televizyon izlemek, çevrimiçi oyun oynamak ve müzik dinlemek olduğunu bulunmuştur. Ayrıca, internet YouTube videoları izlemek, müzik aramak ve İngilizce haberleri okumak için öğrenciler tarafından

kullanılmıştır. Bu sonuçlar, dijital medyanın genç öğrenciler arasında dil maruziyetini artırmadaki önemli rolünü vurgulamaktadır. Görsel-işitsel ve etkileşimli platformların hem anlamlı dil girdisi hem de motivasyon sağladığı, özellikle daha genç öğrenenler için resmi eğitimi tamamlayabilecekleri fikrini pekiştirdiği bulunmuştur.

Türkiye bağlamında, Coşkun ve Mutlu (2017), lise öğrencilerinin dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört dil becerisi kapsamında ders dışı İngilizce etkinliklerine katılımını değerlendirmek için bir ölçek geliştirmiştir. 292 öğrenciden alınan yanıtlar doğrultusunda, bulgular ders dışı İngilizce'ye genel bir ilgi eksikliği olduğunu ve dinleme gibi daha üretken olan yazma faaliyetlerine göre pasif aktivitelere belirgin bir tercih olduğunu göstermiştir. Bu bulgular, müzik dinleme veya film izleme gibi düşük çaba gerektiren okul dışı İngilizce aktivitelerinin popülerliğini vurgulayan uluslararası araştırmalarla örtüşmektedir (Sundqvist ve Sylvén, 2016).

Benzer şekilde, Bardak (2023) ders dışı İngilizce kullanımını 250 Türk lise öğrencisi arasında ders dışı İngilizce, motivasyon ölçekleri ve nitel görüşmeler kullanarak değerlendirmiştir. Bulguları, çoğu öğrencinin pasif ders dışı İngilizce aktivitelerini—film izlemek ve müzik dinlemek—tercih ettiğini, konuşma, e-posta yazma veya günlük tutma gibi üretken uygulamaların ise sınırlı kaldığını ortaya çıkarmıştır. Aynı zamanda öğrencilerin motivasyon seviyeleri ile ders dışı İngilizceye katılımları arasında önemli bir pozitif korelasyon bulunmuştur. Ancak, kırsal alanlarda sınırlı internet erişimi ve aile sorumlulukları gibi bağlamsal engeller, öğrencilerin ders dışı İngilizceye katılma fırsatlarını azaltmıştır. Bardak (2023), ders dışı İngilizce'nin resmi eğitime önemli bir tamamlayıcısı olarak görmektedir. Bununla beraber Bardak, sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerin bütünsel dil gelişimini desteklemek için resmi eğitime entegre edilmesinin önemini vurgulamaktadır.

Engin (2023), 86 hazırlık öğrencisi ile ders dışı İngilizce alışkanlıklarını hem nicel ölçekler hem de mülakat verileri kullanarak incelemek üzere bir çalışma gerçekleştirmiştir. B1 seviyesindeki öğrenciler, görsel-işitsel medya, oyun, sosyal platformlar ve hatta yapay zekâ araçları aracılığıyla ders dışı İngilizce ile sıkça meşgul olsalar da, bu kapsamlı okul dışı pratik, geleneksel ders kitabı odaklı değerlendirmelerde üstün bir performansa dönüşmemiştir. Engin (2023), dinleme ve okuma gibi alıcı becerilere yönelik güçlü bir öğrenci tercihi gözlemlerken, konuşma ve yazma gibi üretken becerilerin yeterince kullanılmadığını belirtmiştir. Araştırma ayrıca müfredat beklentilerinin ve içsel motivasyonun, ders dışı İngilizce davranışlarını şekillendirmede demografik değişkenlerden daha etkili olduğunu ortaya çıkarmıştır. Katılımcılar, mevcut sınıf değerlendirmelerini aşırı derecede dil bilgisi

odaklı ve gerçek dünya iletişiminden kopuk olmakla eleştirmiştir. Buna karşılık, Engin (2023), ders dışı İngilizceyi sınıf öğretimine daha iyi entegre etmek için pedagojik ve değerlendirme çerçevelerinin gözden geçirilmesini önermekte, performansa dayalı değerlendirmeler ve teknoloji aracılığıyla yapılan görevlerin kullanımını savunmaktadır. Ayrıca, sınıf dışındaki dil öğrenimini pekiştirmek için etkileşimli kaynaklar sağlanmasının, ana dili İngilizce olan bireylere maruz kalmanın ve ebeveyn desteğinin önemini vurgulamaktadır.

2.3. Gelişim Zihniyeti

Dweck (2006) tarafından tanıtılan zihniyet teorisi kavramı, iki ana inanç sistemine ayrılır: gelişim zihniyeti ve sabit zihniyet. Bu çerçeveye göre, gelişim odaklı bir zihniyete sahip bireyler, zeka, yetenekler ve becerilerin özveri, etkili stratejiler ve yapıcı geri bildirim yoluyla geliştirilebileceğine inanmaktadırlar. Buna karşılık, sabit bir zihniyete sahip olanlar bu nitelikleri statik ve değişmez olarak algırlarlar (Dweck, 2006).

Zihniyeti teorisi, öğrenen motivasyonu, akademik azim ve zorlu görevlerle başa çıkma istekliliği ile ilgili olması nedeniyle eğitim psikolojisinde önemli bir ilgi görmüştür (Dweck, 2006; Yeager ve Dweck, 2012). Zekâ doğası hakkındaki bireylerin temel inançlarının, çabayı nasıl algıladıklarını, başarısızlığa nasıl tepki verdiklerini ve nihayetinde hangi tür akademik sonuçlar elde ettiklerini etkilediğini vurgulamaktadır (Dweck, 2006; 2019). Bu bağlamda, bir kişinin zihniyeti, öğrenme ve kişisel gelişim yaklaşımını şekillendirmede kritik bir rol oynamaktadır.

Bu teorik çerçeve içinde, gelişim zihniyeti benimseyen bireyler, gelişmiş akademik performansa katkıda bulunan belirli davranışlar ve tutumlar sergilerler. Zekâ ve yeteneği, sıkı çalışma ve aktif öğrenme yoluyla geliştirilebilen esnek özellikler olarak görürler (Dweck, 2006). Bu inanç, yalnızca dayanıklılığı teşvik etmekle kalmaz, aynı zamanda zorluklar karşısında sürekli motivasyonu da teşvik eder. Bedford (2017), gelişim odaklı bir zihniyetin öğrencilerin uzun vadeli odaklanmasını güçlendirdiğini ve bu sayede hedefleriyle daha anlamlı bir şekilde etkileşimde bulunmalarını sağladığını vurgulamıştır.

Ayrıca, gelişim odaklı öğrenenler çabayı değere atfeder, bunu yetersizlik belirtisi yerine ustalığa giden bir yol olarak görürler (Dweck, 2006; Nussbaum ve Dweck, 2008). Zor görevleri genellikle entelektüel olarak uyarıcı ve gelişimsel olarak ödüllendirici olarak algırlar. Bu öğrenenler için zorluklar tehdit değil, gelişim fırsatlarıdır ve bunların üstesinden gelmek içsel olarak tatmin edici hale gelir (Dweck, 2006). Dweck'in (2006) vurguladığı gibi,

bu tür bireyler yeteneğin önceden belirlenmiş olmadığını, sürekli pratik ve azimle zamanla geliştirildiğine inanırlar.

Araştırmalar ayrıca, gelişim odaklı zihniyete sahip kişilerin stres ve zorluklara yapıcı bir bakış açısıyla yaklaştığını göstermiştir. Bu zihniyete sahip kişiler, zorlukları motivasyon kaynağı olarak kullanarak daha fazla dayanıklılık ve uyum yeteneği sergilerler (Crum vd., 2013; Dweck, 2006). Benzer şekilde, Dweck vd. (2014) bu öğrenenlerin mücadeleyi bir başarısızlık olarak görmediklerini, aksine öğrenme deneyiminin anlamlı bir parçası olarak gördüklerini ve bunun zamanla entelektüel gelişime katkıda bulunduğunu öne sürmektedirler.

Ayrıca, gelişim odaklı öğrenciler daha etkili öğrenme stratejileri benimsemeye ve geri bildirim daha açık olmaya eğilimlidirler. Eleştiriyi reddetmek yerine, onu kendini geliştirme için temel bir araç olarak benimserler (Dweck, 2006). Geri bildirim açıklıkları, daha derin bir öğrenmeyi teşvik eder ve akademik ilerlemelerini destekler. Ommundsen vd.'ye (2005) göre, gelişim odaklı bir zihniyete sahip öğrenciler, özellikle akademik zorluklarla karşılaştıklarında daha yüksek düzeyde çaba, konsantrasyon ve azim gösterirler.

2.3.1. Gelişim Zihniyeti ve Dil Öğrenimi

Dil öğrenimi uzun ve çaba gerektiren bir süreçtir ve bu süreçte bireylerin öğrenmeye yönelik inançları, motivasyonları ve başarıyla başa çıkma stratejileri büyük önem taşımaktadır (Oxford, 2016). Bu bağlamda, bireyin zekâ ve yeteneklerin geliştirilebilir olduğuna dair inancı ifade eden gelişim zihniyeti kavramı (Dweck, 2006), son yıllarda dil öğrenimi araştırmalarında giderek daha fazla dikkat çekmektedir. Çünkü bireyin kendine yönelik zihinsel tutumu, yalnızca akademik başarıyı değil, aynı zamanda dil öğrenme sürecine nasıl yaklaştığını da belirlemektedir (Mercer, 2011). Bu nedenle, gelişim zihniyetinin dil öğrenme süreciyle nasıl ilişkili olduğunu incelemek, bu çalışmanın odaklandığı özerklik ve ders dışı İngilizce kullanımı gibi değişkenlerle olan etkileşimini daha derinlemesine anlamak açısından önemlidir.

Son yıllarda, gelişim zihniyetinin dil öğrenimindeki rolünü araştırmak için çok sayıda araştırma yapılmıştır (Lou ve Noels, 2016, 2017, 2019; Zarrinabadi vd., 2021; Sadoughi, 2024). Lou ve Noels (2016), dil yeterliliğinin ya sabit ya da geliştirilebilir olduğuna dair inançlar olan dil zihniyetlerinin, öğrencilerin hedeflerini, başarısızlığa tepkilerini ve azimlerini nasıl etkilediğini araştırmıştır. 150 üniversite dil öğrencisiyle yürüttükleri çalışmada, gelişim odaklı zihniyete sahip olanlar öğrenme odaklı hedefleri daha güçlü bir

şekilde benimserken, başarısızlık durumunda daha esnek ve çözüm odaklı davranışlar sergiledikleri görülmüştür. Diğer yandan, son derece yetenekli olduklarına inanan sabit zihinli öğrenciler, performans hedeflerine odaklanmakta ve başarısızlığa korku ve çaresizlikle tepki vermişlerdir. Araştırmalara göre, gelişen bir dil zihniyetini teşvik etmek, dil öğrenenlerin dayanıklılığını ve motivasyonunu artırabilir.

Başka bir çalışmada, Lou ve Noels (2017) öğrencilerin dil yeterliliği konusundaki tutumlarını incelemektedir. Sabit zihin yapısına sahip öğrencilerin performansa dayalı hedeflerine odaklandıklarını ve daha çaresiz duygular sergilediklerini gözlemlemişlerdir. Öte yandan, gelişim zihin yapısına sahip bireylerin ise genellikle öğrenme hedefleri belirlediklerini ve başarısızlığa uyumlu bir şekilde tepki verdikleri gözlemlenmiştir. Bu sonuçlar, dil ediniminde dayanıklılığı ve motivasyonu artırmak için gelişim zihniyetlerini teşvik etme ihtiyacını göstermektedir.

Önceki çalışmalara ek olarak, Lou ve Noels (2019a) göre dil zihniyetleri, göçmenlerin dil zorluklarını ya gelişim fırsatları ya da sabit eksiklikler olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Çalışmalarına göre, Kanada'da 292 ikinci dili İngilizce olan bireyleri içeren araştırmalarında, sabit zihniyetle uyumlu görüşlere sahip bireylerin dil yetersizliği nedeniyle sosyal reddedilme korkusu ve dil temelli reddedilme hassasiyeti yaşadıkları belirlenmiştir. Bu hassasiyet, grup içi kaygının artması, ev sahibi kültüre olan aidiyet duygusunun azalması ve farklı kültürlere uyum sağlama becerisinin zayıflamasıyla ilişkilendirilmiştir. Bireylerin ülkede bulundukları süre ve genel dil becerileri takip edildiğinde, bu ilişkilerin geçerliliğini koruduğu görülmüştür. Gelişim zihniyetlerinin kültürlerarası iletişimde oynadıkları önemli rol, bulgulardan açıkça anlaşılmaktadır. Lou ve Noels'e (2019a) göre, göçmen yerleşim programlarında gelişim odaklı inançların yaygınlaştırılması kültürel uyumu ve sosyal kaygıyı azaltabilir. Gelişim zihniyetleri ve kültürlerarası uyum konusundaki araştırmalarını (Lou ve Noels, 2019a) temel alarak, Lou ve Noels (2019b) öğretmen geri bildirimlerinin öğrencilerin gelişim zihniyetlerini ve psikolojik ihtiyaç tatminlerini nasıl etkilediğini araştırmıştır. 180 ikinci dili İngilizce olan üniversite öğrencisi ile yaptıkları deney, gelişim odaklı geri bildirimin öğrencilerin öğretmen desteği algısını artırdığını, bu sayede gelişim zihniyetlerini, ihtiyaç tatminlerini, dil güvenlerini ve hatalara karşı olumlu tutumlarını teşvik ettiğini göstermiştir.

Lou ve Noels (2019c), dil zihniyetlerinin öğrencilerin dayanıklılığı ve uyum yeteneğini nasıl etkilediğini araştırmalarını, düşük yeterliliğe sahip öğrencilerinin dil kaygısı döngüsünü nasıl kırabileceklerine odaklanarak genişlettiler. Yukarıdaki üç farklı çalışmanın (N=581) bulguları, gelişim odaklı zihniyetlerin sosyal reddi azalttığını ve özellikle düşük öz-

yeterlik algısına sahip öğrenciler arasında İngilizce konuşma isteğini artırdığını göstermiştir. Buna karşılık, sabit zihniyetlerin sosyal etkileşimlerde reddedilme hassasiyeti ve kaçınma davranışları daha yüksek olduğu gösterilmiştir. Kültürlerarası uyum ve geri bildirimin motivasyon üzerindeki etkisi konusundaki çalışmalarını geliştiren bu bulgular, gelişim dil zihniyetlerinin sosyal ve akademik uyumu teşvik etmede pozitif bir rol oynadığını ortaya çıkarmıştır.

Lou ve Noels (2020), önceki araştırma sonuçlarına dayanarak Dil-Zihin Anlam Sistemi adında bir kavram öne sürmüştür. Bu kavram, dilsel yeteneğin geliştirilebilirliğine ilişkin inançların; bireylerin başarı ya da başarısızlıklarını neye bağladıkları (örneğin, çaba, yetenek ya da dış etkenler gibi), çabaya dair inançları, performansa yönelik hedefleri ve başarısızlık durumundaki duygusal tepkileri gibi çeşitli psikolojik faktörlerden etkilendiğini göstermektedir. Araştırmacılar, dil zihniyetlerini daha geniş bir anlam kurma sisteminin bir parçası olarak değerlendirerek, ikinci bir dil edinme isteğinin dinamik ve bağlamsal bir süreç olduğunu vurgulamaktadır. Geçmiş araştırmalarının sonuçlarını birleştirmenin yanı sıra, bu bütüncül bakış açısı dil edinimini temel alan psikolojik süreçler üzerine daha fazla çalışma için iyi organize edilmiş bir araştırma çerçevesi sunmaktadır. Bunun yanı sıra, dil yeteneğine dair zihinsel yapıların yabancı dil olarak İngilizce bağlamına taşınması süreci, ilk kez Mercer ve Ryan (2009) tarafından gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin dil yeterliliğini sabit mi yoksa değişken mi gördüklerini belirleyen örtük teorilerin, tutumlarını ve katılımlarını nasıl etkilediğini, Avusturya ve Japonya'daki üniversite düzeyindeki öğrencilerle yapılan keşifsel nitelikteki mülakatlar aracılığıyla ortaya koymuştur. Öğrencileri motive etmek ve daha üretken öğrenme ortamları yaratmak için, araştırmacılar bu psikolojik kavramın İngilizce eğitimi için önemini vurgulamakta ve öğrencilerin zihin yapılarını belirlemenin ve ele almanın önemli pedagojik sonuçları olabileceğini önermektedirler.

Molway ve Mutton (2019), öğrencilerin yabancı bir dili öğrenme isteği ve etkinliğinin, zeka algılarını değiştirerek nasıl artırılabilirliğini araştırmışlardır. Birleşik Krallık'taki ortaokul öğrencileriyle bir yıl süren bir çalışmada iki farklı uygulama yürütülmüştür: biri öğrenme stratejilerini kullanmaya odaklanırken, diğeri ise zekanın çaba ile gelişebileceği fikrine dayanan yani gelişim zihniyeti olarak kabul edilen bir yaklaşıma odaklanmıştır. Bulgular, özellikle başlangıçta daha düşük başarı gösteren öğrencilerin motivasyonlarını artırdığını, başarısızlık için daha pozitif tutumlar sergilediğini ve gelecekte dil çalışmayı sürdürme isteğinin daha yüksek olduğunu göstermiştir. Bu bulgular, zihniyeti vurgulayan uygulamalardaki etkinliklerin faydalı ve kalıcı bir etkisi olabileceğini ima eder. Ayrıca, Noels

ve Lou (2015), dil yeterliliği konusundaki tutumlarının, sabit mi yoksa geliştirilebilir mi olduğu, öğrencilerin motivasyonları ve öğrenme alışkanlıkları üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Gelişim zihniyetine sahip olan, yani dil becerilerinin daha iyi hale gelebileceğine inanan öğrencilerin, çalışmalarına daha bağlı olduklarını, başarısızlıkla daha iyi başa çıktıklarını ve gelişimlerinin kontrolünü daha fazla ellerinde hissettiklerini bildirmiştir. Öte yandan, sabit zihniyete sahip olanlar, bir dilde konuşma yeteneğinin değişmez olduğuna inanır; bu nedenle, özellikle kendilerini hedef dilde yeterli görenler, yeteneklerini kanıtlama konusunda daha fazla gerginlik ve kaygı yaşarlar. Araştırmacılar ayrıca, öğrencilerin bakış açılarını değiştiren kısa süreli müdahalelerin onların hedeflerini ve duygularını nasıl etkilediğini de göstermiştir. Bu sonuçlar, dil sınıflarında gelişim zihniyetlerini teşvik etmenin öğrencilerin dayanıklılığını ve hevesini artırmak için ne kadar önemli olduğunu göstermektedir.

Ryan ve Mercer (2012), dil öğrenimi ile ilgili zihniyetlerin farklı kültürel bağlamlarda nasıl farklılık gösterdiğini araştırmak için Avusturya ve Japonya'daki öğrencilere odaklanmıştır. Zihniyeti teorisi gibi psikolojik anlayışların dil öğretimine dâhil edilmesinin ne kadar önemli olduğunu vurgulamıştır. Araştırmaya göre, Japon öğrenciler genellikle daha güçlü gelişim zihniyetine sahiptir ve doğuştan gelen yetenekten ziyade sıkı çalışmayı daha çok değerli bulmuştur. Aksine, Avusturyalı öğrencilerin fikirleri daha çeşitlilik göstermiştir ve bazı öğrenciler ise dil öğrenme becerisinin sabit olduğunu ve çabayla geliştirilemeyeceğini düşünmektedir. Araştırmacılar, gelişim zihniyetlerinin öğrenmeye yardımcı olduğunu vurguladı, ancak çeşitli eğitim durumlarında kullanımlarının kültürel normlar ve iletişim yöntemleri tarafından da eşit derecede etkilendiğini belirtmiştir.

Bai ve Wang (2020), Hong Kong'daki 690 dördüncü sınıf öğrencisiyle yürüttüğü araştırmada, gelişim zihniyetinin öz düzenlemeli öğrenme ve İngilizce başarısını nasıl etkilediğini incelemiştir. Bulguları, öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme stratejilerini kullanmalarının, özellikle izleme ve çaba düzenlemenin, motivasyonel inançlarıyla güçlü bir şekilde bağlantılı olduğunu göstermiştir. Bunlar arasında, gelişim zihniyeti öz düzenlemeli öğrenmenin en güçlü belirleyicisi olarak ortaya çıkmıştır ve öz-yeterlilik ve içsel değerden daha etkili olmuştur. Ayrıca, izleme ve çaba düzenleme, İngilizce başarısının önemli belirleyicileri iken, hedef belirleme ve planlama doğrudan İngilizce öğreniminde başarıyı yansıtmamıştır. Araştırma, dil öğrenimini geliştirmek için gelişim zihniyetinin ve etkili öz düzenleme stratejilerinin teşvik edilmesinin önemini vurgulamaktadır. Yazarlar ayrıca

gelecekteki araştırmaların, sosyo-kültürel bağlamın motivasyon, strateji kullanımı ve dil sonuçları arasındaki ilişkiyi nasıl etkilediğini dikkate alması gerektiğini önermektedir.

Lou vd. (2022) tarafından yürütölen araştırmada, dil tutumlarının öğrenci katılımı ve başarısını etkilemedeki örtük işlevini değerdendirmek için kişi merkezli bir araştırma yöntem kullanılmıştır. Araştırma, dil öğrenmenin doğası hakkında öğrencilerin görüşlerinin, sabit bir yetenek mi yoksa esnek bir beceri mi olduğu konusunda, motivasyonel ve duygusal faktörlerle etkileşime giren tutarlı psikolojik sistemler oluşturduğunu ortaya koymaktadır. Yabancı dil derslerine katılan 234 üniversite öğrencisinden elde edilen veriler üzerinde örtük profil analizi kullanarak, araştırmacılar üç farklı zihniyet profili keşfetmiştir: sabit, gelişim ve karışık. Sabit ve gelişim odaklı profilleri, başarı hedefleri, kaygı, azim ve zorluk yeniden değerdendirmesi açısından zıt bulgular gösterirken, öğrencilerin çoğunluğunun (%57,7) hem sabit hem de gelişim odaklı inançları yansıtan karışık zihniyete sahip olduğu bulunmuştur. Zihniyet doğrudan dil eğitimi sonuçlarını etkilememiş olsa da, gelişim profiline sahip öğrenciler sürekli olarak en yüksek ilgi seviyelerini göstermiş ve en iyi akademik başarıları elde etmiştir. Bu bulgular, zihin yapıların daha büyük motivasyon sistemleri içinde çalıştığını ve etkili dil öğrenme ortamları oluşturmak için inançlar, duygular ve hedeflerin etkileşimini ele alma gereğini vurgulamaktadır.

Zarrinabadi vd., (2021), yabancı dil olarak İngilizce ortamlarında özerkliği destekleyici öğretim, dilsel tutumlar ve iletişimsel sonuçlar arasındaki bağlantıları analiz etmiştir. 392 İranlı üniversite öğrencisinden elde edilen verileri kullanarak, çalışma, öğrencilerin öğretmenlerinin özerklik desteğine yönelik algılarının dil zihniyetlerini, özellikle gelişim zihniyeti ve bu zihniyetlerin öğrencilerin iletişimsel yeterlilikleri ve iletişim kurma istekliliklerini nasıl etkilediğini araştırmıştır. Yapılan analizler, gelişim odaklı dil tutumlarının özerklik desteği, iletişimsel yeterlilik ve iletişim kurma isteği arasındaki bağlantıyı etkilediğini göstermiştir. Öğretmenlerini daha özerklik destekleyici olarak değerdendiren öğrencilerin, gelişim zihniyetlerini benimseme, daha yetkin hissetme ve dil kullanımına aktif olarak katılma olasılıkları daha yüksekti. Bu bulgular, özerklik destekleyici öğretim stratejileri aracılığıyla gelişim odaklı zihin yapılarının geliştirilmesinin pedagojik önemini vurgulamaktadır.

Uluslararası çalışmaların gözden geçirilmesinin ardından, Türkiye’de yapılan araştırmalar da bu alana önemli katkılarda bulunmaktadır (Altunel, 2020; Yılmaz, 2020; Ergen, 2019). Oldaç ve Aydın (2023), yabancı dil derslerinde İngilizce öğretmenlerinin tutumlarını araştırmıştır ve bunların yaş, cinsiyet, eğitim durumu, yurtdışında eğitim deneyimi

ve ğretim durumu gibi dokuz demografik ve mesleki özellikten etkilenip etkilenmediğini incelemiştir. Betimsel bir çalışma metodolojisi kullanılarak, Türkiye'nin çeşitli bölgelerindeki 162 İngilizce öğretmeninden demografik bilgiler ve zihniyet leği içeren evrimii bir anket aracılığıyla veriler toplanmıştır. Bulgular, bireylerin çoğunluğunun sabit bir zihniyete sahip olduğunu, daha az sayıda bireyin ise ya karışık ya da gelişim zihniyetine sahip olduğunu— ikincisinin en az yaygın olanı olduğunu ortaya koymuştur. Bununla beraber, araştırma öğretmenlerin zihniyetlerinin incelenen dokuz değişkenden hiçbiriyle önemli ölçüde bağlantılı olmadığını bulmuştur, bu da zihniyet yönelimlerinin demografik ve kurumsal özelliklerden bağımsız olabileceğini göstermiştir.

Altunel (2019), iki Türk kurumundaki yabancı dil olarak İngilizce ğrenen öğrenciler arasında zihniyet ile yabancı dil kaygısı arasındaki bağlantıyı araştırmıştır. Araştırma, 203 hazırlık okulu öğrencisinden elde edilen verileri değerlendirmek için Yabancı Dil Sınıfı Kaygı leği ve Dweck'in Zihniyet leği'ni Türkçe olarak kullanmıştır. Cinsiyet, bölüm türü, lise geçmişi ve yabancı dil yeterliliği gibi demografik değişkenlerin yanı sıra, iletişim kaygısı, sınav kaygısı ve olumsuz değerlendirilme korkusu olmak üzere üç yabancı dil kaygısı alt boyutunu da dikkate almıştır. Sonuçlar, ğrencilerin genel zihniyeti ile yabancı dil korkusu arasında anlamlı bir ilişki olmadığını ortaya koymuştur. Ancak, cinsiyetin zihniyeti etkilediği bulunmuştur ve kadın bireylerin gelişim zihniyetine sahip olma olasılığının daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca, ğrencilerin bölümleri ile eleştirilme korkuları arasında önemli bir pozitif bağlantı bulunmuştur.

Yılmaz (2020), İngilizce hazırlık ğretim elemanlarının tutumları ile ğretim yöntemleri, sınıf yönetimi ve ğrenci katılımı konusundaki öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çeşitli Türk niversitelerinden öğretmenler, ğretmen Zihniyeti leği ve ğretmenlerin Yeterlik Algısı leği'nin kullanıldığı çalışmaya katılmıştır. Bulgular, gelişim zihniyeti ile toplam öz yeterlilik arasında, özellikle ğretim yöntemleri ve sınıf yönetimi konusunda istatistiksel olarak anlamlı bir faydalı ilişki olduğunu göstermiştir. Araştırmada, kadın eğitmenlerin gelişim zihniyetine daha güçlü bir eğilim gösterdiği, ancak cinsiyetin genel öz-yeterlilik üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, ğretmen eğitim programlarına katılımın gelişim zihniyetiyle pozitif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur. Öte yandan, ğretim deneyimi, ğretim yöntemleri ve sınıf yönetimindeki yeterlilik üzerinde etkili olmuştur. Bu bulgular, ğretim başarisında hem zihniyetin hem de öz-yeterliliğin kritik bir rol oynadığını vurgulamaktadır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

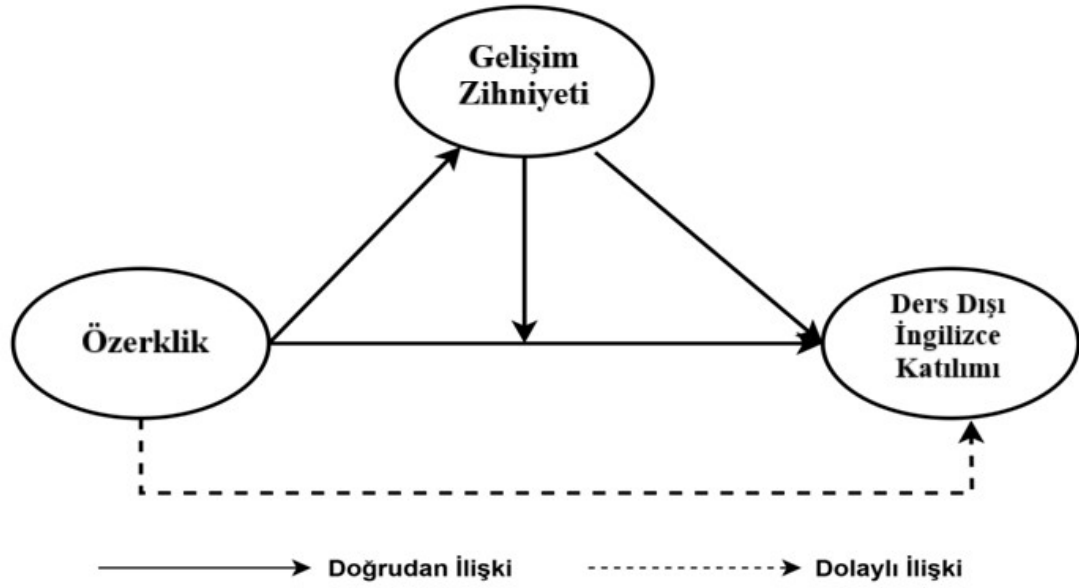
3.1. Araştırmanın Modeli

Üniversite öğrencilerinin ders dışı İngilizce katılımı, özerklik ve gelişim zihniyeti algılarını inceleyen bu çalışma, nicel araştırma paradigmasına dayanmaktadır. Nicel araştırma paradigması, gerçekliğin ölçülebilir değişkenler aracılığıyla sistematik olarak incelenmesini esas alır (Creswell, 2017). Nicel araştırma yöntemleri, araştırmanın amacına göre farklı modellerle uygulanabilir. Örneğin, değişkenlerin mevcut durumunu betimlemeyi amaçlayan çalışmalarda tarama modeli kullanılır. Bu çalışmada öncelikle tarama modeli benimsenmiştir. Bu model, incelenen olguyu olduğu gibi tanımlamayı amaçlayan bir yaklaşımdır (Karasar, 2005). Bununla birlikte, araştırmada değişkenler arasındaki ilişkilerin analiz edilmesi gerektiğinden, nicel paradigma içerisinde yer alan ilişkisel modelden de yararlanılmıştır. İlişkisel model, değişkenler arasındaki yapısal bağlantıların istatistiksel yöntemlerle nesnel olarak yorumlanmasına olanak tanır ve araştırma probleminin genellenebilir sonuçlarla ele alınmasını sağlar (Creswell, 2017). Başka bir ifadeyle, bu model değişkenler arasındaki anlamlı yordayıcı ilişkilerin belirlenmesine olanak sağlar.

Bu araştırmada veriler, kesitsel tarama yöntemi kullanılarak toplanmıştır. Kesitsel araştırmalar, belirli bir zaman diliminde hedef popülasyonun mevcut durumunu sunan gözlemsel çalışmalardır (Wang ve Cheng, 2020). Bu yöntemin tercih edilmesinin başlıca nedenleri arasında, verilerin araştırmacı tarafından manipüle edilmesini gerektirmeyen doğal yapısı, uygulamanın görece düşük maliyetli ve pratik oluşu, kısa sürede geniş örneklemle ulaşma olanağı sunması ve aynı anda birden fazla değişkenin incelenmesine imkân tanınması yer almaktadır (Pandis, 2014). Bu avantajları sayesinde kesitsel tarama yöntemi, eğitim bilimleri alanında yaygın biçimde kullanılmaktadır.

Araştırma teorik ve ampirik kanıtlara dayanarak üniversite öğrencilerinden toplanan verileri kullanarak özerklik ile ders dışı İngilizce katılımı arasındaki ilişkiyi ve gelişim zihniyetinin bu ilişkideki düzenleyicilik ve aracılık rolünü analiz etmektedir. Şekil 1 mevcut çalışmada test edilen modeli göstermektedir. Daha özel olarak, mevcut çalışmada öncelikle özerkliğin ders dışı İngilizce katılımı ve gelişim zihniyeti ile ilişkisi test edilecektir. Ayrıca gelişim zihniyetinin ders dışı İngilizce kullanımıyla olan ilişkisi test edilecektir. Bu doğrudan ilişkilerin yanı sıra, özerkliğin gelişim zihniyeti aracılığıyla ders dışı İngilizce katılımı ile olan

dolaylı ilişkisi de analiz edilecektir. Son aşamada özerklik ile ders dışı İngilizce katılımı ilişkisinde gelişim zihniyetinin düzenleyicilik rolü incelenecektir. Bir başka ifade ile bireylerin sahip olduğu gelişim zihniyeti düzeyine bağlı olarak özerklik ile ders dışı İngilizce katılımı arasındaki ilişkinin gücü ve yönünde anlamlı bir değişiklik olup olmadığı değerlendirilecektir. Sonuç olarak bu çok katmanlı analiz yaklaşımı, değişkenler arasındaki karmaşık etkileşimlerin daha kapsamlı bir şekilde anlaşılmasını sağlayarak, alan yazına teorik ve metodolojik katkı sunmayı amaçlamaktadır.



Şekil 1: Teorik Model

3.2. Katılımcılar ve Veri Toplama Süreci

Bu araştırmanın çalışma evrenini, 2024–2025 eğitim-öğretim yılı itibarıyla Bingöl Üniversitesi’nde yabancı dil programına kayıtlı olan öğrencilerden oluşturmaktadır. Üniversite kayıtları dikkate alındığında, ilgili programlarda öğrenim gören toplam öğrenci sayısı yaklaşık 525 olarak belirlenmiştir. Söz konusu sayı, araştırmacı açısından erişilebilir bir evren büyüklüğü olarak değerlendirildiğinden çalışmada örnekleme yöntemine başvurulmamış; bunun yerine tam sayım yaklaşımı benimsenmiştir. Tam sayım yöntemi, araştırma evrenindeki bireylerin tamamına veri toplama aracı uygulanmasını öngörmekte olup, örnekleme hatasını ortadan kaldırarak bulguların evrenin tümüne genellenebilirliğini artırmaktadır (Fraenkel, vd., 2012). Bu yönüyle tam sayım, özellikle küçük ve erişilebilir

evrenlerde tercih edilen güvenilir bir veri toplama stratejisidir (Babbie, 2020) ve parametreleri tahmin ederken daha yüksek hassasiyet sağlar (Singh ve Masuku, 2014).

Araştırma kapsamında kullanılan veri toplama aracı, hazır ölçeklerden oluşmaktadır. Veri toplama aracı iki ana bölümden oluşmaktadır: (1) katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin sorular ve (2) araştırmanın amacına yönelik olarak seçilen gizil değişkenlere ait ölçek maddeleri. Anket formu, ön inceleme sürecinde ölçme ve değerlendirme ile alan uzmanlarına değerlendirmeleri amacıyla sunulmuş ve düzeltme tavsiyelerine göre gerekli düzenlemeler gerçekleştirilmiştir. Hazırlanan anket formları araştırmacı tarafından Eylül 2024 tarihinde ilgili bölümler ziyaret edilerek öğrencilere uygulanmış ve yaklaşık olarak üç haftalık bir süre zarfında 461 öğrenciye ulaşılmıştır (evrene ulaşma oranı= %87,80). Bu formlardan 23'ünün değişkenlere ait maddelerden hiçbirinin işaretlenmemesi, 18'nin bazı gizil değişkenlere ait maddelerinin hiç birinin işaretlenmemesi nedeniyle analize dâhil edilmemiştir ve toplamda 420 geçerli anket analiz edilmiştir. Katılımcılara ait demografik bilgiler Tablo 1.'de sunulmuştur.

Tablo 1: Katılımcılara ait demografik bilgiler

Değişken	Grup	<i>f</i>	%
Cinsiyet	Kadın	329	78,3
	Erkek	91	21,7
Yaş	20 yaş ve altı	199	47,4
	21-24 yaş	181	43,1
	25-29 yaş	15	4,7
	30 yaş üstü	25	6,0
Sınıf	Hazırlık Sınıfı	223	53,1
	1. Sınıf	75	17,9
	2. Sınıf	56	13,3
	3. Sınıf	15	3,6
	4. Sınıf	51	12,1

Bölüm	İngiliz Dili ve Edebiyatı	309	73,6
	İngiliz Dili Eğitimi	13	3,1
	İngilizce Mütercim ve Tercümanlık	48	11,4
	Belirtmeyenler	50	11,9

Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin veriler incelendiğinde, katılımcıların %78,3'ünün kadın (n=329), %21,7'sinin ise erkek (n=91) olduğu görülmektedir. Bu durum, yabancı dil eğitimi alan bölümlerde kadın öğrencilerin belirgin şekilde daha yoğun olduğunu ortaya koymaktadır. Katılımcıların yaş dağılımına bakıldığında, %47,4'ünün 20 yaş ve altında (n=199), %43,1'inin 21–24 yaş arasında (n=181) olduğu belirlenmiştir. Bu iki grup, toplam katılımcıların büyük bir çoğunluğunu oluşturmaktadır. Bunun yanında %4,7'si 25–29 yaş aralığında (n=15), %6,0'ı ise 30 yaş üstündedir (n=25). Bu dağılım, çalışmaya katılan grubun ağırlıklı olarak genç, üniversite öğrenim çağında bireylerden oluştuğunu göstermektedir.

Sınıf düzeyine göre dağılım incelendiğinde, katılımcıların %53,1'inin hazırlık sınıfında (n=223) öğrenim görmekte olduğu, geri kalan kısmın ise lisans programına dağılmış olduğu görülmektedir. Birinci sınıf öğrencileri %17,9 (n=75), ikinci sınıf öğrencileri %13,3 (n=56), üçüncü sınıf öğrencileri %3,6 (n=15) ve dördüncü sınıf öğrencileri %12,1 (n=51) oranındadır. Hazırlık sınıfı oranının yüksek olması, yabancı dil alanındaki programlarda dil yeterliliği kazanımı sürecinin önemli bir yer tuttuğuna işaret etmektedir. Katılımcıların bölümlerine bakıldığında, %73,6'sının İngiliz dili ve edebiyatı bölümünde (n=309), %11,4'ünün İngilizce mütercim ve tercümanlık bölümünde (n=48) ve %3,1'inin İngiliz dili eğitimi bölümünde (n=13) öğrenim gördüğü tespit edilmiştir. Katılımcıların %11,9'u ise bölüm bilgisi belirtmemiştir (n=50). Bu dağılım, çalışmanın örnekleminin büyük ölçüde İngiliz Dili ve Edebiyatı öğrencileri tarafından temsil edildiğini ortaya koymaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında kullanılan veri toplama araçları üç temel değişkeni ölçmeyi amaçlamaktadır: gelişim zihniyeti, özerk öğrenme ve okul dışı İngilizce kullanımı.

Gelişim Zihniyetini ölçmek için Dweck (2006) tarafından geliştirilen “Dweck Zihniyet Ölçeğinin” alt boyutlarından olan gelişim zihniyeti boyutundaki sekiz madde

kullanılmıştır. Ölçek 5'li Likert ile derecelendirilmiştir (1- *Hiç Katılmıyorum*, 5- *Kesinlikle Katılıyorum*). Yüksek puanlar bireyin yüksek gelişim zihniyetine sahip olduğuna işaret etmektedir. “*Belirli bir miktar dil zekasına sahiptir ve bunu değiştirmek için gerçekten çok şey yapamazsın (Ters madde)*” ölçeğe kullanılan örnek maddelerden biridir. Birçok çalışmada (örn., Derakhshan vd., 2024; Erden ve Yıldız, 2023; Kulaksız, 2023; Macnamara ve Burgoyne, 2023) ölçeğin yüksek güvenirlik değerleri elde ettiği ve yapı geçerliğinin sağlandığı tespit edilmiştir.

Özerklik düzeyini ölçmek için Deregözü (2014) tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Ölçek Planlama (N=4), Uygulama (N=3) ve Değerlendirme (N=7) olmak üzere üç boyut ve 14 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 5'li Likert ile derecelendirilmiştir (1- *Hiç Katılmıyorum*, 5- *Kesinlikle Katılıyorum*). Yüksek puanlar yüksek özerk öğrenmeye karşılık gelmektedir. “*Öğrenme ihtiyaçlarımı belirlerim (Planlama)*”, “*Öğrenmemi destekleyen kaynaklar kullanırım (Uygulama)*” ve “*Öğrenme materyallerimin öğrenmemi ne ölçüde desteklediğini değerlendiririm (Değerlendirme)*” ölçekteki örnek maddelerdendir. Birçok çalışmada (örn., Deregözü ve Hatipoğlu, 2018; Unding ve bin Mydin Kutty, 2023) ölçeğin yüksek güvenirlik değerleri elde ettiği ve yapı geçerliğinin sağlandığı tespit edilmiştir.

Ders Dışı İngilizce Katılımını ölçmek için Coşkun ve Mutlu (2017) tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Ölçek Okuma (N=10), Yazma (N= 8), Konuşma (N=7) ve Dinleme (N=9) olmak üzere dört boyut ve 34 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 5'li Likert ile derecelendirilmiş (1- *Hiç Katılmıyorum*, 5- *Kesinlikle Katılıyorum*) ve yüksek puanlar yüksek okul dışı İngilizce etkileşimi karşılık gelmektedir. “*İngilizce gazete/dergi okurum (Okuma)*”, “*Yabancı sosyal paylaşım platformlarına İngilizce yorumlar yazıyorum (Yazma)*”, “*İngilizce konuşma becerilerimi geliştirmek için yurtdışı programlarına katılıyorum (Konuşma)*” ve “*İngilizce filmleri/dizileri/animasyonları Türkçe altyazılı izliyorum (Dinleme)*” ölçekteki örnek maddelerdendir. Birçok çalışmada (örn., Ipek ve Mutlu, 2022; Uztosun ve Kök, 2024) ölçeğin yüksek güvenirlik değerleri elde ettiği ve yapı geçerliğinin sağlandığı tespit edilmiştir.

3.4. Veri Analizi

Ders dışı İngilizce katılımı, özerklik ve gelişim zihniyeti arasındaki ilişkileri ortaya koymayı amaçlayan mevcut araştırmada, ilk analizler SPSS 26 paket programı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Çok sayıda değişkenin aynı anda analiz edildiği araştırmalarda, geçerli ve güvenilir sonuçlara ulaşmak büyük ölçüde kaliteli bir veri setine sahip olunmasına bağlıdır (Çokluk, vd., 2016). Bu nedenle, veri setinin kalitesini değerlendirmek amacıyla çeşitli

istatistiksel testler uygulanmıştır. Veriler öz-bildirim (self-report) ölçeklerine dayandığından, öncelikli olarak veri setinin ortak yöntem yanlılığı (common method bias) riski taşıyıp taşımadığı kontrol edilmiştir. Ortak yöntem yanlılığı, verilerin aynı ölçme yöntemiyle toplanması durumunda ortaya çıkabilen ve değişkenler arasındaki ilişkilerin olduğundan daha yüksek görünmesine neden olabilen metodolojik bir sorundur. Bu durum, gözlemlenen ilişkilerin bir kısmının değişkenler arasındaki gerçek ilişkileri değil, ölçme yöntemine bağlı olarak ortaya çıkan ortak varyansı yansıtmaya yol açabilir (Podsakoff, vd., 2003). Bu çalışmada söz konusu riskin değerlendirilmesi amacıyla Harman'ın tek faktör testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları, tek faktörlü yapının toplam varyansın %50'sinden daha azını (%32,727) açıkladığını göstermiştir. Bu bulgu, veri setindeki varyansın büyük ölçüde ölçme araçlarından değil, değişkenler arasındaki yapısal ilişkilerden kaynaklandığını ve dolayısıyla ortak yöntem yanlılığı riskinin düşük olduğunu ortaya koymaktadır (Podsakoff, vd., 2003).

İkinci aşamada, veri seti normallik varsayımı açısından değerlendirilmiştir. Tüm değişkenlerin çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 2 aralığında yer aldığı görülmüş (Tablo 1) ve bu durum veri setinin tek değişkenli normallik varsayımını karşıladığını göstermektedir (George ve Mallery, 2010). Çoklu normallik varsayımı ise Mahalanobis uzaklığı, Cook's mesafesi, leverage değerleri ve Q-Q plot grafikleri aracılığıyla test edilmiştir. Mahalanobis ve Cook's değerlerinin sıfıra yakın olduğu, leverage değerlerinin .05'in altında kaldığı (Seçer, 2015) ve Q-Q plot grafiklerinde veri noktalarının 45 derecelik çizgi boyunca dağıldığı gözlenmiştir. Bu bulgular, veri setinin çoklu normalliğe uygun olduğunu göstermektedir. Ayrıca, bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı (multicollinearity) sorununun olup olmadığını belirlemek amacıyla değişkenler arası ilgileşim katsayıları ile birlikte VIF (Variance Inflation Factor) ve Tolerans değerleri incelenmiştir. Bağımsız değişkenler arasındaki korelasyonların .80'in altında olması (Field, 2013), VIF değerlerinin 4.0'ün altında kalması (DeMaris, 2004) ve Tolerans değerlerinin .20'ün üzerinde olması (Şencan, 2005), veri setinde çoklu bağlantı sorunu bulunmadığını ortaya koymaktadır.

Üçüncü aşamada, bu çalışmada yer alan değişkenlere ilişkin betimleyici istatistikler hesaplanmıştır. Bu kapsamda, değişkenlerin ortalama, standart sapma ve Pearson korelasyon katsayıları incelenmiştir. Aynı zamanda kullanılan ölçüm araçlarının iç tutarlılığını değerlendirmek amacıyla Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır. George ve Mallery'ye (2010) göre .70 ve üzeri değerler kabul edilebilir, .80 ve üzeri değerler iyi, .90 ve üzeri değerler ise yüksek düzeyde güvenilir olarak değerlendirilmektedir. Sonuçlar okul dışı

İngilizce etkileşimi ($\alpha = .973$), özerk öğrenme ($\alpha = .928$), ve gelişim zihniyetinin ($\alpha = .946$) yüksek düzeyde iç tutarlılık değerlerine sahip olduğunu ortaya koymuştur.

Mevcut çalışma, hem aracılık hem de düzenleyicilik analizlerini içeren karmaşık bir modeli yapısal eşitlik modellemesi (YEM) aracılığıyla test ederek değişkenler arasındaki ilişkileri kestirmeye çalışmaktadır. YEM, gözlenen ve gizil değişkenler arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkileri aynı anda test etme olanağı sunması, ölçüm hatalarını kontrol edebilmesi ve karmaşık teorik modellerin ampirik olarak sınanmasına olanak sağlaması bakımından güçlü bir analiz yöntemidir (Kline, 2016; Hair vd., 2019). YEM analizleri Mplus 8.11 paket programı ile gerçekleştirilmiştir. Veri setinin çoklu normallik varsayımını karşılamasından dolayı parametre kestirim yöntemi olarak maksimum olabilirlik (MO) tahminleyicisi kullanılmıştır. MO, büyük örneklerle birlikte yüksek kestirim gücü sunması, parametrik esnekliği ve model uyum indekslerinin doğru şekilde hesaplanmasına katkı sağlaması gibi avantajları nedeniyle YEM analizlerinde sıklıkla tercih edilen bir yöntemdir (Schermerh-Engel, vd., 2003).

Yapısal ilişkileri test etmeden önce, her bir değişken için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) gerçekleştirilerek değişkenlerin yapısal geçerliği kontrol edilmiştir. DFA sonucunda elde edilen standartlaştırılmış faktör yükleri kullanılarak, ortalama varyans açıklaması (AVE) ve bileşik güvenirlik (CR) değerleri hesaplanmış ve bu değerler aracılığıyla değişkenlerin yakınsak geçerliği analiz edilmiştir. DFA'nın ardından, tüm göstergelerin ilgili yapılarla ilişkilendirildiği genel bir ölçme modeli test edilmiştir. Bu aşamadan sonra yapısal ilişkiler analiz edilmiştir. İlk olarak, gelişim zihniyetinin bağlantı mekanizması olarak tanımlandığı bir aracılık modeli test edilmiştir. Bu modelde değişkenler arasındaki doğrudan ilişkilerin yanı sıra, gelişim zihniyetin aracılığıyla özerkliğin ders dışı İngilizce katılımı üzerindeki dolaylı etkisi incelenmiştir. İkinci olarak, özerklik ile ders dışı İngilizce katılımı arasındaki ilişkide gelişim zihniyetinin etkisinin test edildiği bir düzenleyicilik modeli analiz edilmiştir. Bu analiz kapsamında, gelişim zihniyetinin farklı seviyelerinde (ortalama ve ± 2 standart sapma) özerklik ile ders dışı İngilizce katılımı arasındaki ilişki değerlendirilmiştir. Ayrıca, eğitim analizi yoluyla bu ilişkilerin farklı gelişim zihniyeti düzeylerinde nasıl değiştiği görselleştirilmiş ve yorumlanmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkilerin anlamlılığını test etmek için önyükleme (bootstrap) yöntemi kullanılmıştır. Önyükleme, örneklem dağılımından çok sayıda tekrarlı örneklemeler alarak tahminlerin kararlılığını değerlendirmesi (Hayes, 2017) ve dolaylı etkilerin güven aralıklarını doğrudan hesaplaması (Preacher ve Hayes, 2008) nedeniyle tercih edilmiştir. Bu yöntem, aracılık ve düzenleyicilik analizlerinde daha güvenilir

sonuçlar sunar (Shrout ve Bolger, 2002) ayrıca, önyükleme analizlerinin YEM’de sapmayı azalttığı ve geçerli çıkarımlara olanak tanıdığı da vurgulanmıştır (Cheung ve Lau, 2008).

Doğrulaıcı faktör analizleri (DFA) ve yapısal modellerin (aracılık ve düzenleyicilik) değerlendirilmesinde, model uyumunu test etmek amacıyla öncelikle küresel (omnibus) uyum indekslerinden biri olan ki-kare (χ^2) istatistiği kullanılmıştır. Ancak χ^2 değerinin örneklem büyüklüğüne duyarlı olması nedeniyle (Vandenberg, 2006), modelin uyumunu daha güvenilir şekilde değerlendirebilmek için normlaştırılmış ki-kare (χ^2/df) değeri dikkate alınmıştır. Hu ve Bentler’in (1999) nerileri doğrultusunda, χ^2/df değerinin 3.00’n altında olması kabul edilebilir uyuma işaret etmektedir. Buna ek olarak, model uyumunu çok boyutlu olarak değerlendirmek üzere, RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation), CFI (Comparative Fit Index), TLI (Tucker–Lewis Index) ve SRMR (Standardized Root Mean Square Residual) gibi ek uyum indeksleri de kullanılmıştır. Xu ve Tracey (2017) ile Browne ve Cudeck’in (1992) nerilerine göre, RMSEA ve SRMR değerlerinin .08’in altında, CFI ve TLI değerlerinin ise .90’in üzerinde olması modelin kabul edilebilir düzeyde uyum gösterdiğine işaret etmektedir. Bu çalışmada da söz konusu sınır değerler temel alınarak lme ve yapısal modellerin uyumu değerlendirilmiştir.

3.5. Etik Hususlar

Mevcut alışma, uygulanması boyunca kabul edilen etik ilkelere uyulmuştur. Etik onay, Bingöl Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu’ndan alınmıştır (Evrak Numarası: 209457). Veri toplama öncesinde, tüm katılımcılar araştırmanın hedeflerini anlamış ve gönüllü katılımlarını sağlamak için ayrıntılı onay vermiştir. Veriler, katılımcıların kimliklerinin ve gizliliğinin titizlikle korunmasını sağlamak amacıyla evrimii bir anket aracılığıyla toplanmıştır. Katılımcıların gizliliğini korumak için, Bingöl niversitesi’nde İngilizce ile ilgili bölümlerde öğrenim gören lisans öğrencilerini içeren çalışma boyunca hiçbir kimlik bilgisi toplanmamıştır.

Katılımcılara, yanıtlarının yalnızca akademik araştırma için kullanılacağı ve anonim olarak saklanacağı açıkça bildirilmiştir. Ayrıca, araştırmadan herhangi bir zamanda sonuçları olmaksızın çekilebilecekleri konusunda bilgilendirilmiştir. Genel olarak, çalışma katılımcıların özerkliğine ve mahremiyetine saygı gösterilmesi, açıklık ve drştlk vurgusuyla tasarlanmış ve yrtlmştur.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde mevcut çalışmada analiz edilen değişkenlerin öncelikle betimleyici istatistikleri daha sonra karşılıklı ilişkileri hesaplanmıştır. Daha sonra araştırma soruları çerçevesinde değişkenler arasındaki yapısal ilişkiler kontrol edilmiştir.

4.1. Betimleyici İstatistikler

Ders dışı İngilizce katılımı, özerklik ve gelişim zihniyeti değişkenleri ile bu değişkenlerin alt boyutlarına ilişkin betimleyici istatistikler ve Pearson korelasyon katsayıları Tablo 2.'de sunulmuştur. Araştırma kapsamında yer alan temel değişkenlere ilişkin betimleyici istatistikler incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin en yüksek ortalamayı gelişim zihniyeti değişkeninde aldığı görülmektedir ($\bar{x} = 4.046$, $SS = .714$). Bu durum, katılımcıların büyük çoğunluğunun öğrenmeye dair gelişimsel bir bakış açısını benimsediklerini ve yeteneklerin çabayla geliştirilebileceğine inandıklarını göstermektedir. Gelişim zihniyetini takiben en yüksek ortalama değerin özerk öğrenme değişkeninde ($\bar{x} = 3.683$, $SS = .688$) yer alması, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde aktif rol alma, kendi öğrenmelerini planlama, uygulama ve değerlendirme konularında oldukça yüksek düzeyde bir algıya sahip olduklarına işaret etmektedir. Buna karşılık, ders dışı İngilizce katılımı değişkenine ait ortalama değer ($\bar{x} = 3.334$, $SS = .802$) diğer iki ana değişkene kıyasla daha düşük düzeyde seyretmektedir. Bu durum, öğrencilerin okul dışı öğrenme etkinliklerine katılım düzeylerinin görece daha sınırlı kaldığını düşündürmektedir.

Alt boyutlar düzeyinde yapılan değerlendirmeler, özerklik bileşenlerinden “uygulama”nın ($\bar{x} = 3.769$, $SS = .808$) en yüksek ortalamaya sahip olduğunu ve öğrencilerin planladıkları öğrenme etkinliklerini hayata geçirme konusunda daha güçlü bir öz-yeterlik duygusu taşıdıklarını göstermektedir. Öte yandan ders dışı İngilizce katılımı boyutlarında en yüksek ortalamanın “dinleme” ($\bar{x} = 3.542$, $SS = .893$) alt boyutunda görülmesi, öğrencilerin pasif alımla ilgili faaliyetlere daha fazla eğilim gösterdiğini ortaya koymaktadır. “Yazma” ($\bar{x} = 3.160$, $SS = .931$) ve “konuşma” ($\bar{x} = 3.195$, $SS = .879$) gibi daha aktif katılım gerektiren etkinliklerdeki ortalamaların görece düşük olması ise öğrencilerin bu tür üretken becerileri okul dışında daha az kullandıkları şeklinde yorumlanabilir. Standart sapma değerlerinin tüm

değişkenlerde birin altında kalması, katılımcıların görüşlerinde genel olarak homojen bir dağılım bulunduğunu ve değişkenler arası farklılıkların sistematik olduğunu göstermektedir.

Araştırmada incelenen temel değişkenler ve alt boyutları arasındaki Pearson korelasyon katsayıları incelendiğinde, tüm değişkenler arasında anlamlı ve pozitif yönde ilişkiler olduğu görülmektedir ($p < .01$). Özellikle ders dışı İngilizce katılımı ile bu değişkenin alt boyutları olan okuma ($r = .869$), yazma ($r = .943$), konuşma ($r = .926$) ve dinleme ($r = .929$) arasında oldukça yüksek düzeyde pozitif korelasyonlar gözlenmiştir. Bu bulgu, ders dışı İngilizce katılımının bu dört boyutun ortak bir üst yapısal faktör tarafından temsil edildiğini desteklemekte ve bu alt boyutların okul dışı öğrenme davranışlarını anlamada bütüncül bir çerçeve sunduğunu göstermektedir. Benzer şekilde, özerkliğin alt boyutları olan planlama ($r = .878$), uygulama ($r = .859$) ve değerlendirme ($r = .950$) ile olan korelasyonları da oldukça yüksektir. Bu yüksek ilişkiler, özerklik yapısının içsel tutarlılığını ve bileşenlerin birbirini tamamlayıcı doğasını ortaya koymaktadır.

Temel değişkenler arası ilişkilere bakıldığında, ders dışı İngilizce katılımı ile özerklik ($r = .489$) ve gelişim zihniyeti ($r = .392$) arasında orta düzeyde pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Bu sonuçlar, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini yönlendirme becerilerinin ve gelişime açık zihniyet yapılarının, okul dışında da aktif öğrenme davranışları sergilemelerine katkı sağladığını göstermektedir. Ayrıca, özerklik ile gelişim zihniyeti arasındaki pozitif korelasyon da ($r = .490$) dikkate değerdir; bu bulgu, bireylerin öğrenme sorumluluğunu üstlenme becerilerinin, onların yeteneklerin gelişebilirliğine olan inançlarıyla örtüştüğünü desteklemektedir. Alt boyutlar arasında da genel olarak tutarlı ve istatistiksel olarak anlamlı korelasyonlar gözlenmiş; örneğin, dinleme ile değerlendirme arasında ($r = .482$) veya uygulama ile gelişim zihniyeti arasında ($r = .449$) orta düzeyde ilişkiler elde edilmiştir. Dolayısıyla tüm bu anlamlı korelasyonlar, söz konusu psikolojik ve davranışsal değişkenlerin birbirleriyle iç içe geçtiğini ve potansiyel olarak birbirlerini etkileyen dinamik süreçler olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla bu sonuçlar anahtar değişkenler arasındaki yapısal ilişkilere ilişkin daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulduğuna işaret etmektedir.

Tablo 2: Ders dışı İngilizce katılımı, özerklik ve gelişim zihniyetine ait betimleyici istatistikler ve Pearson korelasyon katsayıları

Değişkenler	$\bar{x}$	SS	α	Basıklık	Çarpıklık	VIF	Tolerans	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Ders dışı İngilizce katılımı	3.334	.802	.973	-.332	-.487	--	--	1	.869**	.943**	.926**	.929**	.489**	.439**	.415**	.462**	.392**
2. Okuma	3.382	.814	.938	-.167	-.420	--	--		1	.732**	.707**	.717**	.418**	.383**	.371**	.383**	.345**
3. Yazma	3.160	.931	.917	-.343	-.571	--	--			1	.893**	.849**	.428**	.372**	.344**	.420**	.349**
4. Konuşma	3.195	.879	.901	-.248	-.409	--	--				1	.833**	.434**	.414**	.358**	.401**	.324**
5. Dinleme	3.542	.893	.924	-.617	-.450	--	--					1	.506**	.439**	.439**	.482**	.409**
6. Özerklik	3.683	.688	.928	.064	-.342	1.312	.761						1	.878**	.859**	.950**	.490**
7. Planlama	3.706	.736	.797	.102	-.329	--	--							1	.692**	.733**	.447**
8. Uygulama	3.769	.808	.808	-.161	-.446	--	--								1	.729**	.449**
9. Değerlendirme	3.633	.746	.884	-.070	-.288	--	--									1	.443**
10. Gelişim Zihniyeti	4.046	.714	.928	.146	-.687	1.315	.745										1

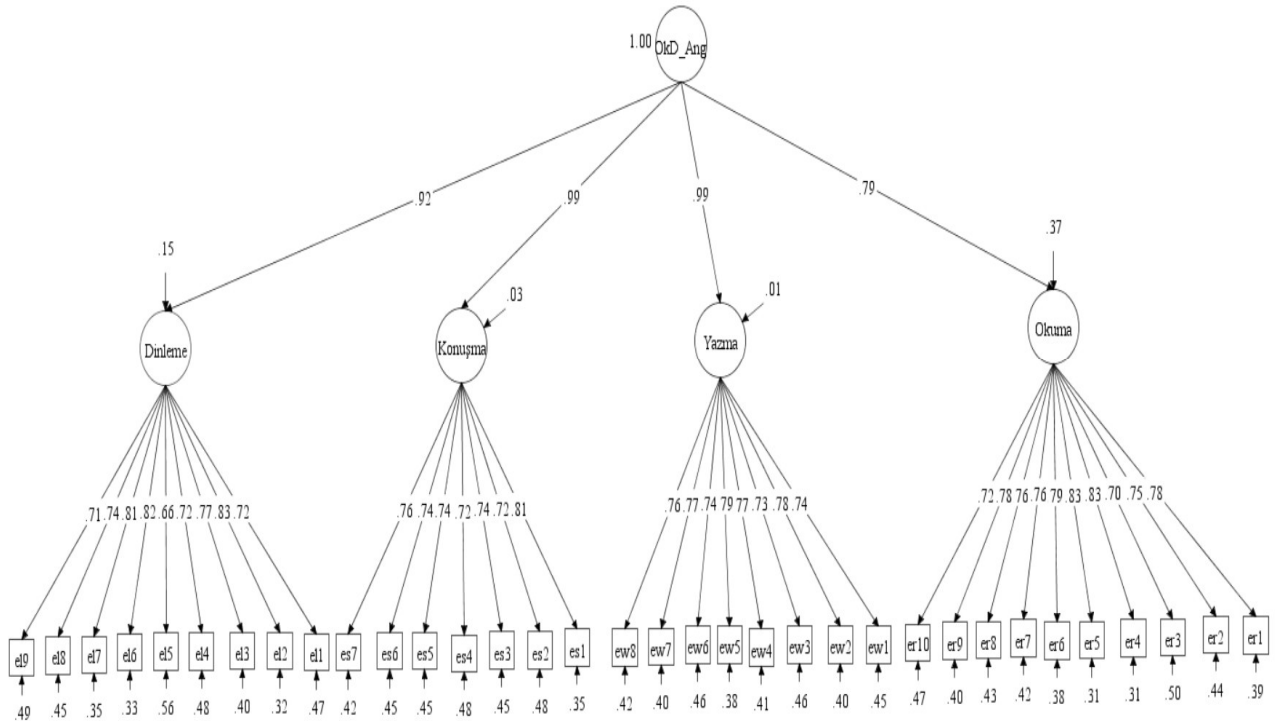
Not (lar): $\bar{x}$ = ortalama; SS= standart sapma; α = Cronbach Alpha, ** $p < .01$.

4.2. Model Analizleri

Bu bölümde öncelikle DFA analizleri gerçekleştirilecek ardından genel ölçme modeli test edilecek ve en sonunda yapısal ilişkiler (aracılık ve düzenleyicilik) kontrol edilecektir.

4.2.1. Ders Dışı İngilizce Katılımı Analizi

Ölçeğin orijinal versiyonuna bağlı olarak ikinci kademeli ve dört boyutlu ders dışı İngilizce katılımı modeline Mplusta MO tahminleyicisi ile DFA yapılmıştır. DFA sonucunda ikinci kademeli ve dört boyutlu yapının kabul edilebilir uyum indekslerine sahip olduğu gözlenmiştir ($\chi^2/df= 2.41$; RMSEA = .058; CFI = 0.918; TLI = .912; SRMR = .041). Bu sonuç, ölçeğin orijinal yapısına uygun olarak geliştirilen ikinci kademeli ve dört boyutlu modelin, örneklem verileriyle istatistiksel açıdan anlamlı ve tatmin edici bir düzeyde örtüştüğünü göstermektedir. Elde edilen uyum indeksleri, modelin hem genel yapısal geçerliliğini desteklemekte hem de ders dışı İngilizce katılımı olgusunun dört alt boyut çerçevesinde hiyerarşik bir yapıda ele alınmasının kuramsal olarak yerinde bir yaklaşım olduğunu ortaya koymaktadır. DFA sonucu göstergelerin boyutlarla ve boyutların ana gizil değişkenle olan standart faktör yükleri Şekil 2.'de gösterilmektedir.

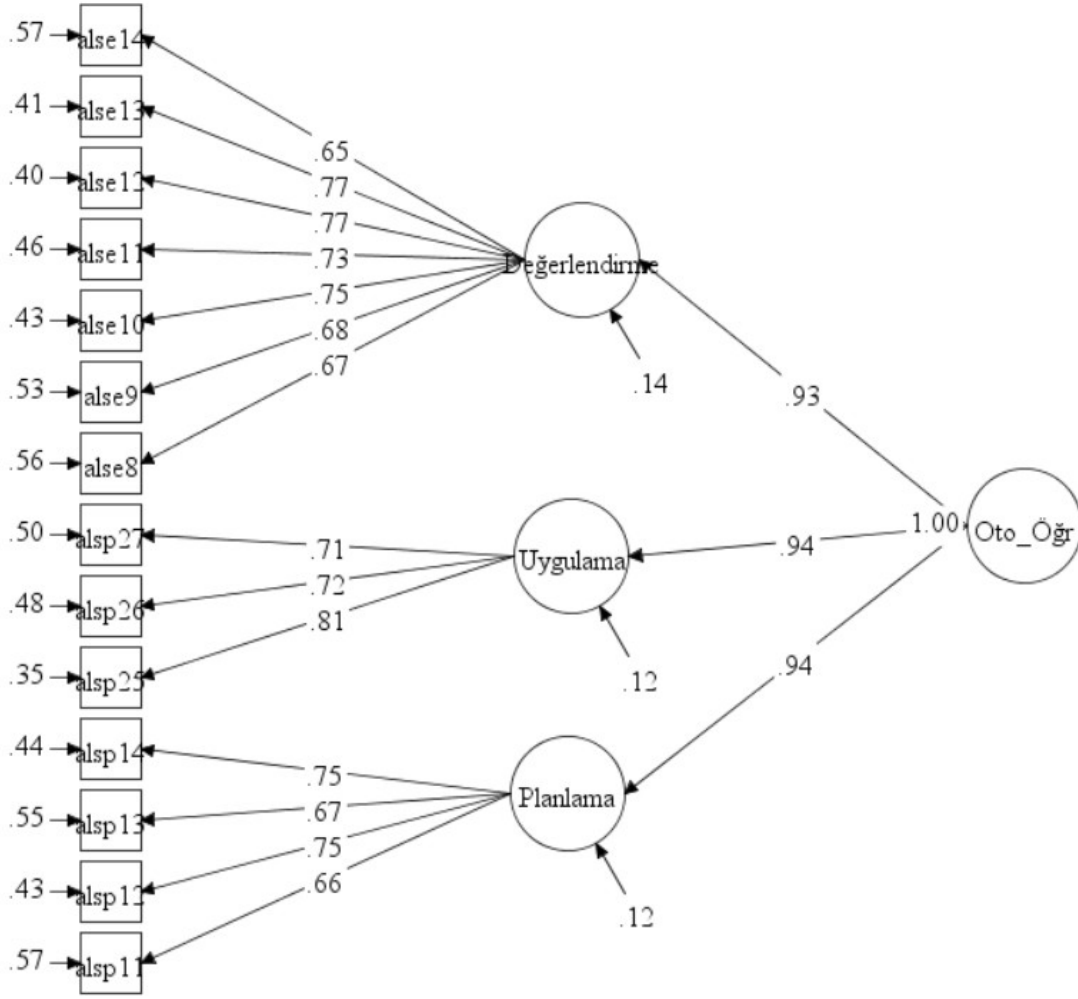


Şekil 2: Ders dışı İngilizce katılımı ölçümüne ait DFA sonuçları

Şekil 2.'de sunulan yapısal model sonuçları, tüm gözlenen değişkenlerin (göstergelerin) ait oldukları alt boyutlarla olan faktör yüklerinin .50'nin üzerinde olduğunu göstermektedir. Bu durum, her bir gözlenen değişkenin ilgili boyutu yeterli düzeyde temsil ettiğini ve boyutlarla olan ilişkilerinin istatistiksel olarak anlamlı ve güçlü olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca, alt boyutların ana gizil değişkenle olan yüklerinin .79 ile .99 arasında değişen yüksek değerler alması, alt boyutların üst düzey yapıyı temsil etme gücünün oldukça yüksek olduğunu göstermektedir. Bu durum, hem alt boyutlar düzeyinde hem de daha genel düzeyde kavramsal bütünlüğün sağlandığını ve modelin hiyerarşik yapısının ampirik olarak desteklendiğini göstermektedir. Standartlaştırılmış faktör yükleri kullanılarak yapılan hesaplamada AVE değerinin .576 ve CR değeri .977 kestirilmiştir. AVE değerinin .50'nin ve CR değerinin .70'in üzerinde kestirilmesi ve CR değerinin AVE değerinden daha yüksek kestirilmesi ölçümün yakınsak geçerlik koşullarını sağladığı anlamına gelmektedir (Fornell ve Larcker, 1981). Bu sonuç modelde yer alan yapıların, kuramsal olarak ölçmeyi amaçladıkları kavramları başarılı bir şekilde temsil ettiğini ve her bir yapının kendi göstergeleriyle anlamlı ve güçlü biçimde ilişkili olduğunu doğrulamaktadır. Bu bağlamda, elde edilen bulgular hem DFA modelinin geçerliliğini desteklemekte hem de ders dışı İngilizce katılımı kavramının ölçümsel olarak sağlam bir yapıya sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

4.2.2. Özerklik Analizi

Özerklik için oluşturulan ikinci kademeli ve üç boyutlu DFA modelinin genel olarak iyi uyum indekslerine sahip olduğunu göstermektedir ($\chi^2/df= 2.01$; RMSEA = .049; CFI = 0.961; TLI = .952; SRMR = .037). Bu sonuç, ikinci kademeli ve üç boyutlu modelin, örneklem verileriyle istatistiksel açıdan anlamlı ve tatmin edici bir düzeyde örtüştüğünü göstermektedir. Elde edilen uyum indeksleri, modelin hem genel yapısal geçerliliğini desteklemekte hem de özerklik olgusunun üç alt boyut çerçevesinde hiyerarşik bir yapıda ele alınmasının kuramsal olarak yerinde bir yaklaşım olduğunu ortaya koymaktadır. DFA sonucu göstergelerin boyutlarla ve boyutların ana gizil değişkenle olan standart faktör yükleri Şekil 3' de gösterilmektedir.



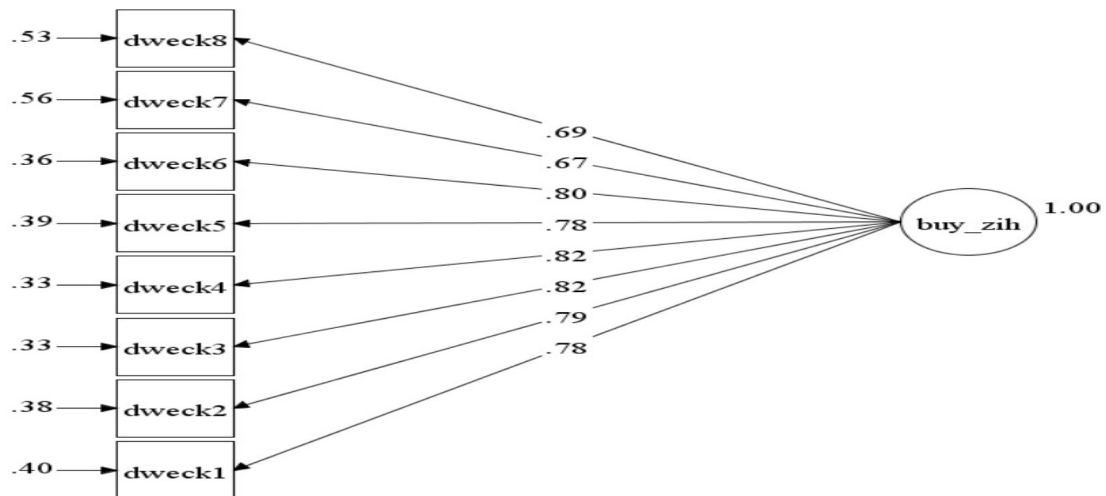
Şekil 3: Özerklik ölçümüne ait DFA sonuçları

Şekil 3.'de sonuçlar, tüm göstergelerin ait oldukları alt boyutlarla olan faktör yüklerinin .50'nin üzerinde olduğunu göstermektedir. Bu durum, her bir gözlenen değişkenin ilgili boyutu yeterli düzeyde temsil ettiğini ve boyutlarla olan ilişkilerinin istatistiksel olarak anlamlı ve güçlü olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca, alt boyutların ana gizil değişkenle olan yüklerinin .93 ile .94 arasında değişen yüksek değerler alması, alt boyutların üst düzey yapıyı (özerklik) temsil etme gücünün oldukça yüksek olduğunu göstermektedir. Bu durum, hem alt boyutlar düzeyinde hem de daha genel düzeyde kavramsal bütünlüğün sağlandığını ve modelin hiyerarşik yapısının ampirik olarak desteklendiğini göstermektedir. Standartlaştırılmış faktör yükleri kullanılarak yapılan hesaplamada AVE değerinin .522 ve CR değeri .786 kestirilmiştir. AVE değerinin .50'nin ve CR değerinin .70'in üzerinde kestirilmesi ve CR değerinin AVE değerinden daha yüksek kestirilmesi ölçümün yakınsak geçerlik koşullarını sağladığı anlamına gelmektedir (Fornell ve Larcker, 1981). Bu sonuç modelde yer alan yapıların, kuramsal olarak ölçmeyi amaçladıkları kavramları başarılı bir şekilde temsil ettiğini ve her bir yapının kendi göstergeleriyle anlamlı ve güçlü biçimde ilişkili olduğunu

doğrulamaktadır. Bu bağlamda, elde edilen bulgular hem DFA modelinin geçerliliğini desteklemekte hem de özerklik kavramının ölçümsel olarak sağlam bir yapıya sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

4.2.3. Gelişim Zihniyeti Analizi

Gelişim zihniyeti için oluşturulan tek boyutlu DFA modelinin uyum indeksleri $\chi^2/df=2.93$; RMSEA = .074; CFI = 0.963; TLI = .948; SRMR = .031 olarak kestirilmiştir. Uyum indeksleri, gelişim zihniyeti modelinin, örneklem verileriyle istatistiksel açıdan anlamlı ve tatmin edici bir düzeyde örtüştüğünü göstermektedir. Elde edilen uyum indeksleri, modelin hem genel yapısal geçerliliğini desteklemektedir. DFA sonucu göstergelerin gizil değişkenle olan standart faktör yükleri Şekil 4.' de gösterilmektedir. Sonuçlar, tüm göstergelerin ait oldukları gizil değişkenle olan faktör yüklerinin .50'nin üzerinde olduğunu göstermektedir. Bu durum, her bir gözlenen değişkenin gizil değişkeni yeterli düzeyde temsil ettiğini ve ilişkilerinin istatistiksel olarak anlamlı ve güçlü olduğunu ortaya koymaktadır. Standartlaştırılmış faktör yükleri kullanılarak yapılan hesaplamada AVE değerinin .590 ve CR değeri .919 kestirilmiştir. AVE değerinin .50'nin ve CR değerinin .70'in üzerinde kestirilmesi ve CR değerinin AVE değerinden daha yüksek kestirilmesi ölçümün yakınsak geçerlik koşullarını sağladığı anlamına gelmektedir (Fornell ve Larcker, 1981). Bu sonuç modelin, kuramsal olarak ölçmeyi amaçlayan gelişim zihniyeti kavramını başarılı bir şekilde temsil ettiğini ve gizil değişkenin kendi göstergeleriyle anlamlı ve güçlü biçimde ilişkili olduğunu doğrulamaktadır. Bu bağlamda, elde edilen bulgular hem DFA modelinin geçerliliğini desteklemekte hem de gelişim zihniyeti kavramının ölçümsel olarak sağlam bir yapıya sahip olduğunu ortaya koymaktadır.



Şekil 4: Gelişim zihniyeti ölçümüne ait DFA sonuçları

4.2.4. Genel Ölçme Modeli Analizi

Bu başlık altında, daha önce Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile yapıları ampirik olarak doğrulanan üç gizil değişkenin — ders dışı İngilizce katılımı, özerklik ve gelişim zihniyeti — eş zamanlı olarak modele dahil edildiği genel bir ölçme modeli test edilmiştir. Her bir gözlenen değişkenin (madde düzeyinde) yalnızca ait olduğu alt boyut ve gizil yapı ile ilişkilendirildiği bu modelin, genel anlamda kabul edilebilir düzeyde uyum indekslerine sahip olduğu görülmüştür ($\chi^2/df = 1.97$; RMSEA = .048; CFI = 0.911; TLI = 0.907; SRMR = 0.045). Özellikle χ^2/df değerinin 2'nin altında olması, modelin veriye oldukça iyi uyduğunu göstermekte; RMSEA, CFI, TLI ve SRMR gibi diğer temel uyum indekslerinin de kabul edilen eşik değerlerin üzerinde veya altında yer alması, ölçüm modelinin yapısal geçerliliğini desteklemektedir.

Bu bulgular, üç temel psikolojik yapının (ders dışı İngilizce katılımı, özerklik ve gelişim zihniyeti) birbirinden ayırt edilebilir ancak kavramsal olarak ilişkili ve tutarlı yapılar olarak ölçüldüğünü göstermektedir. Aynı zamanda, modelin çok boyutlu doğasına rağmen veriye yeterli düzeyde uyum sağladığı ve her bir gizil değişkenin kendi göstergeleriyle anlamlı bir şekilde ilişkili olduğu anlaşılmaktadır. Dolayısıyla, elde edilen sonuçlar ölçüm modelinin hem geçerlilik hem de güvenilirlik açısından yeterli düzeyde olduğunu ve bu üç yapının birlikte ele alındığında teorik olarak tutarlı ve istatistiksel olarak desteklenen bir bütün oluşturduğunu ortaya koymaktadır.

4.3. Değişkenler Arasındaki Yapısal İlişkiler

Bu bölümde, araştırma soruları doğrultusunda değişkenler arasındaki yapısal ilişkileri ortaya koymak amacıyla yapısal model analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen bulgular, ilgili araştırma sorularını yanıtlayacak şekilde yapılandırılarak sunulmuştur.

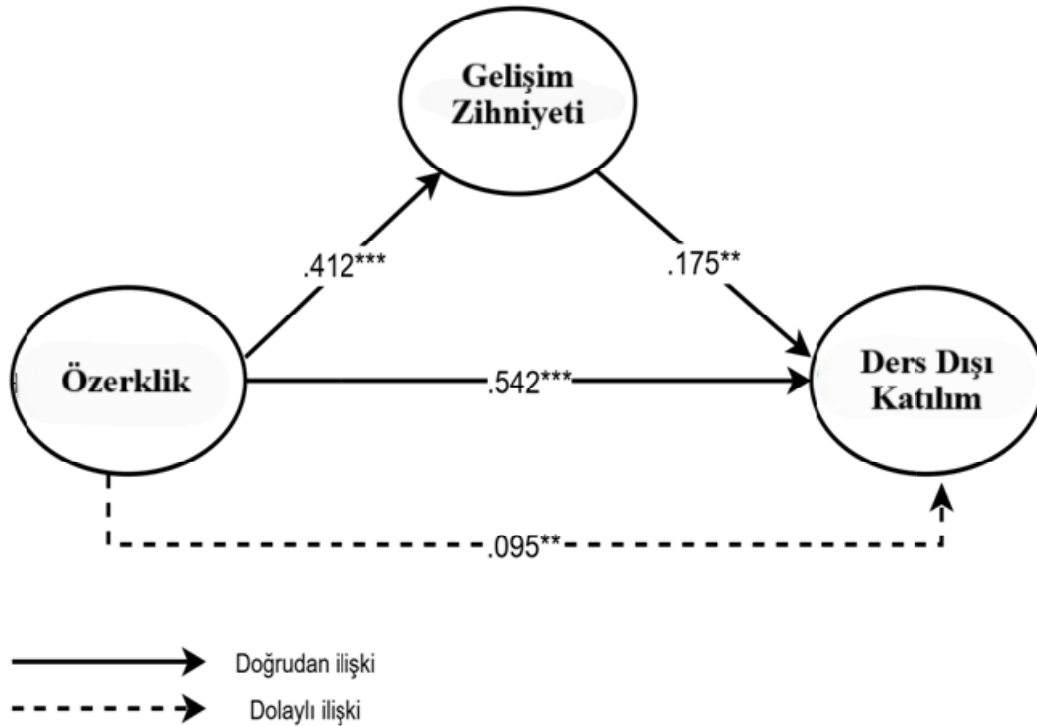
1. Özerklik, ders dışı İngilizce katılımını etkiler mi?

Yapısal Eşitlik Modellemesi ile elde edilen bulgulara göre, özerklik ve ders dışı İngilizce katılımı arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($\beta = .542$, 95% CI [0.459, 0.625]). Bu bulgu, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini planlama, uygulama ve değerlendirme becerilerinin, ders dışında İngilizce etkinliklerine katılımını anlamlı biçimde artırdığını göstermektedir. Başka bir ifadeyle, özerk öğrenme becerilerine sahip öğrenciler, ders dışında

İngilizceyi aktif olarak kullanmaya daha yatkındır. Bu bulgular, özerklik kazanmanın sadece akademik başarıyla değil, aynı zamanda öğrenilen dilin günlük yaşamda kullanma eğilimiyle de doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre, özerk öğrenmenin ders dışı İngilizce katılımını anlamlı ve güçlü bir şekilde etkilediğini söylemek mümkündür.

2. Özerklik, gelişim zihniyetini etkiler mi?

Yapısal Eşitlik Modellemesi analizine göre, özerklik ve gelişim zihniyeti arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($\beta = .412$, 95% CI [0.300, 0.525]). Bu ilişki Şekil 5.'te de görsel olarak sunulmaktadır. Bu bulgular, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini kendi başlarına yönetme kapasitesinin, öğrenme yeteneklerini geliştirilebilir olarak algılama eğilimleriyle yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, öğrenme sorumluluğunu üstlenebilen öğrenciler, başarıyı sabit bir özellik olarak görmek yerine strateji ve çaba gerektiren bir süreç olarak görme eğilimindedirler. Bu, özerk öğrenme becerilerinin bilişsel ve duyuşsal unsurlarla güçlü bir şekilde ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre, özerkliğin gelişim zihniyetini önemli ölçüde etkilediği söylenebilir.



Şekil 5: Aracılık modeli sonuçları (2.000 önyüklemeli)

3. Gelişim zihniyeti, ders dışı İngilizce katılımını etkiler mi?

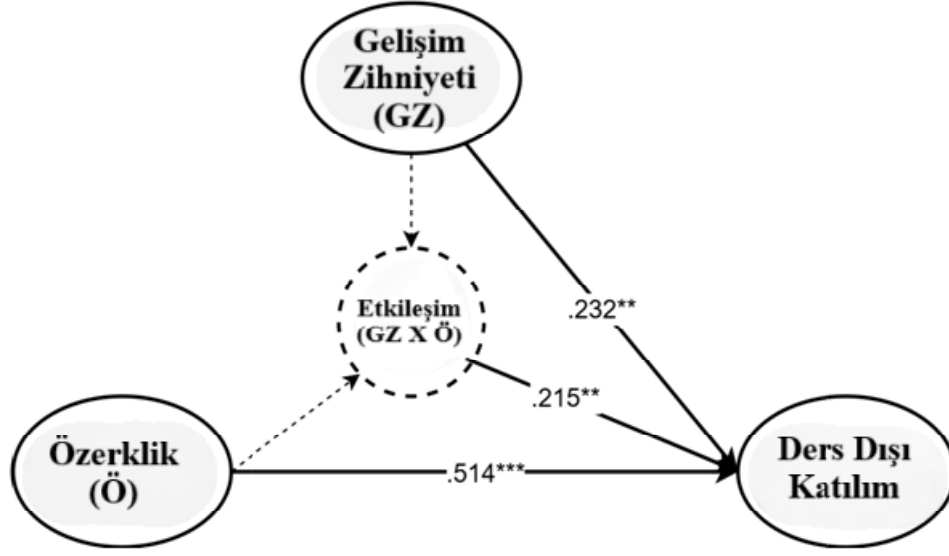
Yapısal Eşitlik Modellemesinde gelişim zihniyeti ile ders dışı İngilizce katılımı arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($\beta = .175$, 95% CI [0.062, 0.288]). Bu bulgu, bireysel çabayla öğrenmenin geliştirilebileceğine inanan öğrencilerin ders dışı İngilizce etkinliklere katılmaya daha istekli ve daha aktif olduklarını göstermektedir. Gelişim zihniyetine sahip öğrenciler, öğrenmeyi yalnızca sınıfla sınırlı görmeyip kendi öğrenme alanlarını genişletmekte daha karardır. Bu da, ders dışı ortamları öğrenme fırsatı olarak görmelerine yardımcı olmaktadır. Bu nedenle, gelişim zihniyetinin, öğrencilerin ders dışı İngilizceye katılımını anlamlı şekilde etkilediği söylenebilir.

4. Özerk öğrenme, gelişim zihniyeti aracılığıyla ders dışı İngilizce katılımını etkiler mi?

Yapısal Eşitlik Modellemesi aracılığıyla elde edilen bulgular, gelişim zihniyetinin özerklik ile ders dışı İngilizce katılımı arasında önemli bir aracılık rolü üstlendiğini göstermektedir ($\beta = .095$, 95% CI [0.036, 0.153]). Ancak, bu aracılık tam değildir, gelişim zihniyeti bu ilişkide kısmi bir aracı değişken olarak işlev görmektedir. Başka bir ifadeyle özerklik öğrencilerin gelişim zihniyetini olumlu yönde etkilerken; gelişim zihniyeti de öğrencilerin ders dışı İngilizce etkinliklerine katılım düzeyini artırmaktadır. Öte yandan, gelişim zihniyeti modele dâhil edildiğinde dahi özerklik ile ders dışı İngilizce katılımı arasındaki doğrudan ilişki anlamlılığını korumuştur. Bu durum, gelişim zihniyetinin bu süreçte tek belirleyici olmadığını, diğer değişkenlerin de etkili olabileceğini göstermektedir. Sonuç olarak, özerklik öğrencilerin ders dışı İngilizce katılımını hem doğrudan hem de gelişim zihniyeti aracılığıyla dolaylı olarak etkilemektedir.

5. Gelişim zihniyeti, özerklik ile ders dışı İngilizce katılımı arasındaki ilişkiyi düzenler mi?

Yapısal Eşitlik Modellemesi bulguları, gelişim zihniyetinin özerklik ile ders dışı İngilizce katılımı arasındaki ilişki üzerinde anlamlı bir düzenleyici rol oynadığını ortaya koymaktadır ($\beta = .215$, 95% CI [0.082, 0.427]). Gelişim zihniyetinin düzenleyicilik rolü Şekil 6.'da görsel olarak sunulmaktadır.



Şekil 6: Düzenleyicilik modeli sonuçları (2.000 önyüklemeli)

Gelişim zihniyetinin düzenleyicilik rolünü daha iyi anlamak için farklı seviyelerde (ortalama ve ± 2 standart sapma) gelişim zihniyetinde özerklik ile ders dışı İngilizce katılımı ilişkisi analiz edilmiştir ve Tablo 3.'de sunulmuştur.

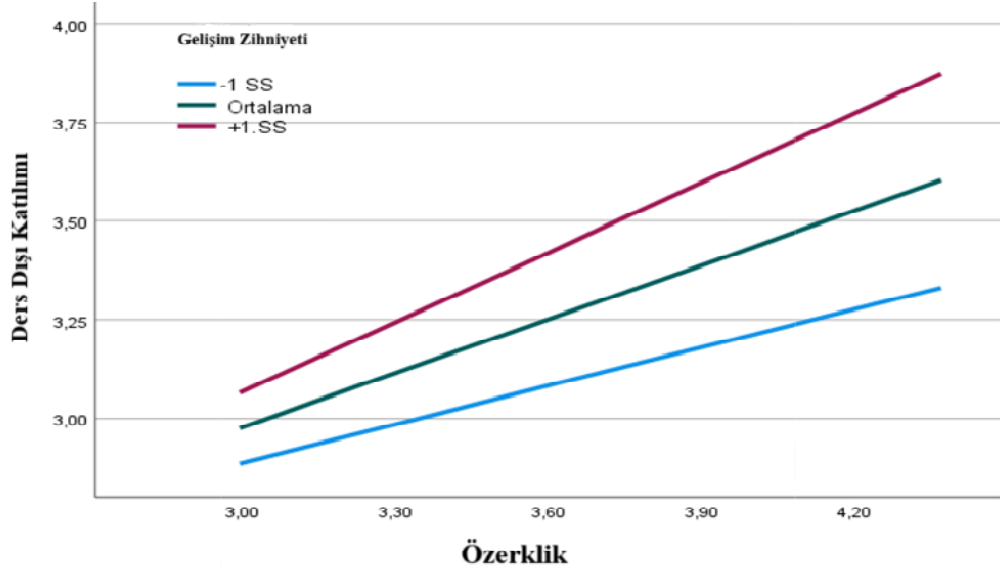
Tablo 3: Özerklik ile ders dışı İngilizce katılımı ilişkisinde gelişim zihniyetinin düzenleyici rolü

	B	SS	95% LLCI	95%ULCI
+2 SS	.373	.117	.281	.709
+1 SS	.272	.077	.218	.548
Ortalama	.171	.080	.143	.412
-1 SS	.070	.105	-.010	.308
-2 SDS	-.032	.116	-.130	.453

Not(lar): β = standartlaştırılmış yol katsayısı; SS= standart sapma; LLCI= en düşük güven aralığı; ULCI= en yüksek güven aralığı.

Tablo 3.'deki sonuçlar bir standart sapma üzeri (+ 1 SS) gelişim zihniyeti özerklik ile ders dışı İngilizce katılımı ilişkisinin pozitif ve güçlü olduğunu ($\beta = .272$, 95% CI [0.218, 0.548]) ancak bir eksi bir standart sapma altı (- 1 SS) gelişim zihniyeti seviyelerinde bu

ilişkinin anlamsız olduğu bulunmuştur ($\beta = .070$, 95% CI [-0.010, 0.308]). Gelişim zihniyetinin bu ilişkideki düzenleyicilik rolüne ilişkin eğim grafiği Şekil 7.'de sunulmuştur.



Şekil 7: Gelişim zihniyetinin düzenleyicilik rolüne ilişkin eğim analizi

Eğim grafiğinde, yüksek düzeyde gelişim zihniyeti seviyesinde (+1 SS) özerklik ile ders dışı İngilizce katılımı ilişkisindeki varyansın daha yüksek; ancak düşük düzeyde gelişim zihniyeti seviyesinde (-1 SS) bu varyansın azaldığı gözlenmektedir. Bu bağlamda etkileşim katsayısının anlamlılığı, farklı düzeydeki gelişim zihniyeti seviyelerindeki ilişkinin gücünün ve anlamlılığının değişkenliği ve eğim grafiğindeki kanıtlar gelişim zihniyetinin, özerklik ile ders dışı İngilizce katılımı ilişkisini açıkça düzenlediğini ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin gelişim zihniyeti düzeyleri incelendiğinde, yüksek gelişim zihniyetine sahip öğrencilerde özerklik ile ders dışı İngilizce katılımı arasındaki ilişkinin daha güçlü ve anlamlı olduğu görülmüştür. Düşük gelişim zihniyeti düzeylerine sahip öğrencilerde bu ilişkinin anlamlı olmadığı görülmüştür. Bu bulgu, gelişim zihniyetinin öğrencilerin özerklikten ne düzeyde yararlandığını belirleyen kritik bir etken olduğunu göstermektedir. Başka bir ifadeyle, yüksek gelişim zihniyetine sahip öğrenciler, kendi öğrenme süreçlerini yönetme konusunda daha etkin davranmakta ve bu durum ders dışı İngilizce öğrenme etkinliklerine katılımlarını artırmaktadır. Sonuç olarak gelişim zihniyetinin, özerklik ile ders dışı İngilizce katılımı arasındaki ilişkiyi anlamlı bir şekilde düzenlediği söylenebilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA

Bu araştırma, yabancı dil olarak İngilizce öğretimi bağlamında öğrenci özerkliği, ders dışı İngilizce katılımı ve gelişim zihniyeti kavramları arasındaki ilişki incelemektedir. Bunun yanında, özerklik ve ders dışı İngilizce katılımı ilişkisinde gelişim zihniyetinin aracılık mı yoksa moderatörlük rolü mü üstlendiğini araştırılmaktadır. 525 Türk üniversite öğrencisinden elde edilen veriler, Yapısal Eşitlik Modelleme kullanılarak analiz edilmiştir. Yapısal Eşitlik Modellemesi sayesinde, bu kavramların birbiriyle doğrudan veya dolaylı olan etkileri araştırılmıştır.

Mevcut araştırmanın yapısal modeli, özerklik ile ders dışı İngilizce katılımı üzerinde anlamlı bir pozitif doğrudan etkisi olduğunu ($\beta = .542$, $p < .01$) ve bunu destekleyen orta düzeyde pozitif bir Pearson korelasyonu ($r = .489$, $p < .01$) ortaya koymuştur. Bu bulgu, öğrenme sürecinde özerklik kazanan öğrencilerin hem motivasyonlarını artırdığını hem de ders dışında İngilizceye uzun vadeli katılım gösterdiğini savunan Benson (2011) ve Little'ın (2007) çalışmalarıyla örtüşmektedir. Buna ek olarak, Holec'in (1981) özerk öğrenenlerin bireyselleştirilmiş hedefler belirlediğini, gelişimlerini takip edip kendileriyle ilgili yansıtıcı değerlendirmeler yaptığını ileri sürmesi de bu bulguları desteklemektedir. Kısacası, kendi öğrenme süreçlerini, yani çalışmalarını planlama, yürütme ve değerlendirme konusunda kontrolü elinde tutan öğrencilerin, resmi sınıfın dışında İngilizce etkinliklerini arama ve katılma olasılığının çok daha yüksek söylenebilir. Benzer bulgulara, Öztürk (2020) tarafından 60 Türk İngilizce öğretmen adayının okul dışı İngilizce öğrenme aktivitelerine katılımını araştıran çalışmada da ulaşılmıştır. Bu sonuçlara dayanarak, dil öğrenme sürecinde özerkliğe sahip öğrencilerin sadece akademik alanda başarılı olmakla kalmayıp, aynı zamanda edindikleri dil becerilerini okul dışı ortamlarda kullanabildiklerini ve yaşamları boyunca kendilerini geliştirmeye açık olduklarını söylemek mümkündür. Bu nedenle, eğitim programları ve stratejiler, öğrenci özerkliğini destekleyecek biçimde düzenlenmelidir. Bu yaklaşım, kalıcı öğrenmeyi teşvik ederken, yabancı dilin gerçek yaşamda daha aktif kullanılmasına da katkı sağlayacaktır.

Mevcut araştırmadaki bir başka bulgu, özerkliğin gelişim zihniyeti üzerinde anlamlı ve olumlu bir etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulguya göre, öğrenme süreçlerini aktif olarak kontrol eden öğrenciler, yeteneklerinin geliştirilebilir olduğuna dair olumlu inançlara

sahiptir. Araştırmaya katılan öğrenciler, zorlukları aşma konusunda kendilerine daha fazla güven duyduklarını ve azimle öğrenme süreçlerine devam etme konusunda daha derin bir bağlılık gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Bu durum, Dweck'in (2006) gelişim zihniyeti teorisini yansıtmaktadır. Bu bulgulara göre, özerk öğrenenlerin başarıyı sabit özellikler yerine çabalarına dayalı olarak gördükleri bir iç kontrol merkezi geliştirdiği, dolayısıyla dayanıklılıklarının ve motivasyonlarının artırdığı söylenebilir. Ayrıca, mevcut araştırmaya katılan öğrenciler, özerk öğrenme deneyimlerinin hataları başarısızlık olarak değil, öğrenme fırsatları olarak görmelerini sağladığını belirttiler. Bu da, özerkliğin öğrencilerin gelişim zihniyeti edinmesinde etkili bir rol oynadığına işaret etmektedir. Aynı zamanda mevcut araştırmadaki bulgular, Zhao vd., (2023) özerk öğrenme ile gelişim zihniyeti arasında pozitif bir ilişki bulduğu araştırmasındaki bulgulara paralellik göstermektedir. Zhao vd.'ye (2023) göre, özerk öğrenme, gelişim zihniyetini etkileyen önemli bir etkidir. Bu bulgulara dayanarak, özerklikve gelişim zihniyeti kavramlarının birlikte ele alınması, dil öğrenim sürecinin verimliliğini arttırabilir. Ayrıca, gelişim zihniyeti ve özerkliğin birbirini destekleyen doğası sayesinde öğrenciler, uzun vadeli öğrenme alışkanlıkları ve yaşam boyu öğrenme becerilerini geliştirebilir. Bu nedenle, öğretmenlerin ve eğitim tasarımcılarının öğrencilerin özerkliğini artıran stratejiler geliştirmesi ve uygulaması, dil öğrenme süreçlerinin etkinliği açısından kritik bir önem taşımaktadır.

Yukarıdaki bulgulara ek olarak, mevcut araştırma, gelişim zihniyeti ve ders dışı İngilizce katılımı arasında güçlü bir pozitif ilişki olduğunu göstermiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, gelişim zihniyetine sahip olan öğrenciler, dil becerilerinin çaba ve etkili stratejilerle gelişebileceğine inanarak, sınıf dışında okuma, dinleme, yazma ve konuşma pratiği gibi İngilizce kullanımına aktif olarak katılma olasılıkları daha yüksektir. Burnette vd. (2013) ile Claro vd. (2016) tarafından yürütülen çalışmalar da, gelişim zihniyetine sahip öğrencilerin dil edinimi de dâhil olmak üzere okul dışı akademik etkinliklere daha fazla katılım gösterdiğini ortaya koyarak mevcut araştırmadaki bulguları desteklemektedir. Bunun yanı sıra, Claro vd. (2016), daha güçlü gelişim zihniyetine sahip öğrencilerin okulda karşılaştıkları zorluklarda daha az pes ettiklerini ve resmi ortamlardaki öğrenme faaliyetlerine karşı daha fazla tutku gösterdiklerini belirtmişlerdir. Mevcut çalışma da bu bulgularla tutarlı olarak, daha güçlü gelişim zihniyetine sahip olan öğrencilerin ders dışı İngilizce katılım seviyelerinin daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bu durum, yeteneklerin geliştirilebilir olduğuna inanmanın, öğrencilerin sınıf dışında kendi inisiyatifleriyle sürdürdükleri dil

öğrenme faaliyetlerinde zorluklarla karşılaştıklarında bile azim göstermelerini teşvik ettiğini göstermektedir.

Mevcut araştırma bağlamında, yapısal eşitlik modellemesi, gelişim zihniyetinin ders dışı İngilizce katılımına doğrudan ve olumlu bir etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgu, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmede yalnızca sınıf içi çabaların değil, aynı zamanda ders dışı İngilizce etkinliklere aktif katılımın da önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Nitekim Lou ve Noels (2016) tarafından yürütülen araştırmada, gelişim zihniyetine sahip öğrenciler, hedef dili öğrenme konusunda daha güçlü bir istek sergilemiştir. Bu durum, gelişim zihniyetinin ders dışı İngilizce katılımı için güçlü bir motivasyon sunduğunu göstermektedir. Öte yandan, gelişim zihniyeti önemli bir motivasyon kaynağı olsa da, ders dışı İngilizce katılımının çevresel, sosyal ve kurumsal değişkenlerle yönlendirilen çok boyutlu bir davranış olduğunu unutulmamalıdır. Sonuç olarak, gelişim zihniyeti oluşturmak, öğrencilerin sınıf dışındaki aktif dil kullanımını teşvik etmek için kapsamlı bir stratejinin parçası olmalıdır.

Mevcut araştırmanın bir diğer bulgusu, özerkliğin gelişim zihniyeti aracılığıyla öğrencilerin ders dışı İngilizce katılımını dolaylı olarak etkilediğini ortaya çıkarmıştır. Yapısal eşitlik modellemesi, daha yüksek düzeyde özerkliğe sahip öğrencilerin daha güçlü gelişim zihniyet yapıları oluşturduğunu ve bu durumun da sınıf dışındaki İngilizce etkinliklerine daha fazla katılımı teşvik ettiğini göstermiştir. Gelişim zihniyetinin bu aracılık rolü, özerkliğin dil kullanımına dönüşmesini sağlayan psikolojik süreci vurgulamaktadır. Bu noktada araştırmanın bulgularıyla paralel olarak, Sadoughi (2023) de, ikinci dil azminin, gelişim zihniyeti ve akademik katılım arasındaki ilişkiye aracılık ettiğini öne sürmektedir. Bu nedenle, gelişim zihniyetinin bu işlevi, özerkliğin yalnızca öğrencileri doğrudan motive etmekle kalmayıp, aynı zamanda onların karşılaştıkları engelleri aşmaları için yardımcı olup ders dışı İngilizce katılımını daha sürdürülebilir hale getirebilir.

Bir diğer bulgu ise, gelişim zihniyetinin özerklik ile ders dışı İngilizce katılımı arasındaki ilişkiyi anlamlı bir şekilde düzenlediğini ortaya çıkmıştır. Mevcut araştırmadaki bu bulgu, González (2019) tarafından elde edilen bulgularla tutarlılık göstermektedir. Söz konusu araştırmada, gelişim zihniyetin ders dışı aktivitelerde olumlu bir rol üstlenmiş ve motivasyonel ve bilişsel değişkenlerin akademik davranışlar üzerindeki etkisini güçlendirmiştir. Ayrıca Bandura'nın (1997) sosyal bilişsel teorisi de mevcut araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Bu teoriye göre, gelişim zihniyetiyle ilişkili olan öz-yeterlilik inançları, öğrencilerin özerklik duygularını devamlı hale getirebilir ve hedefe odaklı davranışlara dönüştürebilir. Buna ek olarak, Zarrinabadi, Lou ve Shirzad (2021) tarafından

yapılan araştırma, üniversite öğrencilerinin öğretmenlerinden aldıkları özerk desteğin, öğrencilerin gelişim dil zihniyetini olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Bu bulgular, öğrencilerin iletişimsel yeterlik algılarını ve sınıf içi İngilizce kullanma isteklerini artırdığını göstermiştir. Bunun yanında, bu bulgulara dayanarak, gelişim zihniyetinin yalnızca bireysel bir inanç değil, aynı zamanda destekleyici öğrenme ortamlarıyla beslenen dinamik bir süreç olduğu söylenebilir. Dolayısıyla, gelişim zihniyetinin öğrencilerin hem sınıf içi hem de sınıf dışı dil kullanımı üzerindeki olumlu etkilerini maksimize etmek için, öğretmenlerin ve eğitim politikalarının öğrenci özerkliğini destekleyici yaklaşımlar benimsemesi gerekmektedir. Benzer şekilde, Dweck'in (2006) teorisi de, yeteneklerini geliştirilebilir olarak gören öğrencilerin zorlayıcı etkinliklere aktif olarak katıldıklarını ve zorunlu ders ortamları dışındaki öğrenme fırsatlarını arama olasılığının daha yüksek olduğunu vurgulamaktadır. Bu bulgulara dayanarak, yüksek düzeyde gelişim zihniyetine sahip öğrencilerin, özerk öğrenme yaklaşımlarıyla ders dışı İngilizce etkinliklerine daha etkili şekilde katıldıkları söylenebilir. Böylelikle, gelişim zihniyeti, öğrencilerin dil becerilerini çaba göstererek ilerletebileceklerine dair inançlarını güçlendirerek özerk öğrenmenin etkisini arttırabilir. Bunun sonucunda, öğrenciler sınıf dışında kendi kendine öğrenme fırsatlarını daha verimli bir şekilde değerlendirebilir. Buna karşılık, daha düşük düzeyde gelişim zihniyetine sahip olan öğrencilerde ise, özerklik ile ders dışı katılım arasındaki ilişkinin azaldığı gözlemlenebilir. Bu durum, yetenek konusundaki sabit tutumların özerk öğrenme faaliyetlerinin avantajlarını kısıtlayabilir.

Bu bağlamda, mevcut araştırma, gelişim zihniyetinin yalnızca doğrudan dil öğrenme sürecindeki etkilerini değil, aynı zamanda özerklik ve ders dışı İngilizce katılımı arasındaki ilişkide aracılık ve düzenleyicilik rollerini üstlenebileceğini ortaya koyarak alan yazındaki önemli bir boşluğu doldurmaktadır. Özellikle Türkiye bağlamında yürütülen araştırmalarda, özerklik, gelişim zihniyeti ve ders dışı İngilizce etkinliklerine katılım gibi kavramların çoğunlukla birbirinden bağımsız olarak incelendiği, bu değişkenlerin etkileşimini bir bütün olarak inceleyen ampirik araştırmaların ise oldukça sınırlı olduğu gözlemlenmektedir (Dişlen Dağgöl, 2022; Yaman ve Şahin, 2019; Mermer, 2024). Bu araştırma, bu üç kavram arasındaki ilişkiyi inceleyerek, dil öğrenme sürecine daha bütünsel bir bakış açısı sunmaktadır. Bu bütünsel yaklaşım, yalnızca teorik bilgiye katkı sağlamakla kalmaz, aynı zamanda eğitim politikaları ve öğretim programları yeniden tasarlanırken gelişim zihniyeti, özerklik ve ders dışı katılım gibi bileşenlerin birlikte değerlendirilmesi gerektiğini vurgular. Özellikle, öğrencilerin zihinsel yönelimlerini geliştirmeye yönelik farkındalık temelli öğretim

uygulamaları, sadece akademik başarıyı değil, aynı zamanda yaşam boyu öğrenme alışkanlıklarını da destekleyebilir. Bu nedenle, öğretmenler, müfredat geliştiriciler ve politika yapıcılar için bu araştırmanın bulguları, daha etkili, birey merkezli ve uzun vadeli öğrenmeyi destekleyen stratejiler geliştirme konusunda yol gösterici olabilir.



ALTINCI BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu kapsamlı araştırma, üniversite öğrencileri arasında özerklik, ders dışı İngilizce katılımı, ve gelişim zihniyeti arasındaki ilişkileri bütüncül bir yaklaşımla incelemiştir. Ayrıca, gelişim zihniyetinin ders dışı İngilizce katılımı üzerindeki doğrudan etkisi incelenmiş ve özerkliğin, gelişim zihniyeti aracılığıyla ders dışı İngilizce katılımını dolaylı yoldan etkileyip etkilemediği analiz edilmiştir. Bunun yanında, gelişim zihniyetinin özerklik ile ders dışı İngilizce katılımı arasındaki ilişkideki düzenleyicilik rolünü de analiz edilmiştir. Bu sayede, geleneksel sınıf ortamı dışında dil edinimini etkileyen temel psikolojik ve davranışsal faktörler hakkında bulgular ortaya konmuştur.

Bulgular, araştırmaya katılan öğrencilerin genel olarak yüksek düzeyde gelişim zihniyetine sahip olduğunu ve yüksek düzeyde özerklik sergilediklerini ortaya koymaktadır. Bu olumlu özellikler, öğrencilerin hevesine ve ders dışı İngilizce etkinliklerine katılma yeteneklerine büyük ölçüde katkıda bulunmaktadır. Ancak, bu avantajlara rağmen, genel olarak ders dışı İngilizce katılım düzeyinin nispeten düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, öğrencilerin okul dışındaki ortamlarda İngilizceyi kullanma isteklerini gerçekleştirmede bazı zorluklarla karşılaştıklarını göstermektedir.

Doğrulamalı faktör analizleri, araştırmada ele alınan değişkenlerin çok boyutlu ve hiyerarşik bir yapıya sahip olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu bulgu, ders dışı İngilizce katılımı, özerklik ve gelişim zihniyetinin, çok yönlü yapılar olarak ele alınması gerektiğini göstermektedir. Uygulanan bu analiz yöntemi, bulguların geçerliliğini arttırmış ve çok yönlü yapılar öğrencilerin dil öğrenme deneyimlerinde anlamlı farklılıklar yarattığını ortaya koymuştur.

Araştırmada soruları doğrultusunda yapılan analizler sonucunda, özerkliğin ders dışı İngilizce katılımı üzerinde doğrudan olumlu bir etkiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bulguya göre, öğrenme süreçlerini kendi başlarına planlayan ve uygulayan öğrencilerin yalnızca sınıf içi etkinliklerle sınırlı kalmayıp, okul dışında da İngilizceyi aktif bir şekilde kullanma eğiliminde oldukları gözlemlenmiştir. Bu bulgu, dil öğrenme sürecinde bireysel sorumluluğun ve özerkliğin, sürdürülebilir öğrenme alışkanlıklarını güçlendirdiğini ortaya çıkarmaktadır.

Bir diğerk bulguda, özerkliğın gelişim zihniyetini anlamlı bir düzeyde artırdığı ortaya çıkmıştır. Özerk öğrencilerin, çaba ve doğru strateji ile başarıya ulaşabildiklerine inandıkları görölmektedir. Bu bulgu, özerk öğrenme davranışlarının bilişsel, motivasyonel ve duyuşsal boyutlarda öğrencinin gelişimini olumlu etkilediğini ortaya koymuştur.

Bir başka bulgu da, gelişim zihniyetinin öğrencilerin ders dışı İngilizce etkinliklerine katılımı konusunda pozitif bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Becerilerinin geliştirilebilir olduğuna inanan öğrenciler, sadece ders ortamlarında değil, aynı zamanda sınıf dışındaki ortamlarda da dil becerilerini uygulama ve geliştirme konusunda istek ve azim sahibidirler. Bu bulguya göre, gelişim zihniyeti öğrencilerin dil öğrenimine karşı tutumlarını ve davranışlarını pozitif yönde etkileyen bir kaynaktır.

Araştırmanın bir başka bulgusu ise, gelişim zihniyetinin, özerklik ile ders dışı İngilizce katılımı arasındaki ilişkide aracılık rolü oynadığını ortaya çıkarmıştır. Bu bulgu, özerklik ve ders dışı İngilizce katılımı arasında gelişim zihniyetinin psikolojik bir geçiş mekanizması olduğunu göstermiştir. Bu mekanizma, özerkliğın sadece doğrudan değil, aynı zamanda zihinsel eğilimler yoluyla da davranışlara yansımada katkıda bulunmaktadır.

Bir başka bulgu, gelişim zihniyetinin aynı zamanda özerklik ve ders dışı İngilizce katılımı arasındaki ilişkide düzenleyicilik rolü oynadığını göstermiştir. Bu bulguya göre, gelişim zihniyet düzeyi yüksek olan öğrencinin sahip olduğu özerklik, ders dışı İngilizce katılımına daha güçlü bir şekilde yansımaktadır. Aksine, gelişim zihniyet düzeyi düşük olduğunda, özerkliğın ders dışı İngilizce katılımına etkisi zayıf kalmaktadır. Bu bulgu, gelişim zihniyeti yüksek düzeyde olmayan veya sabit zihniyete sahip olan öğrencilerin, özerk öğrenmelerinin potansiyel etkilerinin sınırlı olabileceğine işaret etmektedir.

Bunun yanı sıra, bu araştırmada hem öğretmenler, hem öğrenciler hem de öğretim programı tasarımcıları için çeşitli öneriler de sunulmaktadır. Öncelikle, öğretmenlerin gelişim zihniyetine sahip öğrencilerin ve yüksek özerklik düzeylerine sahip öğrencilerin ders dışı İngilizce katılımını olumlu yönde etkilediği göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin bu iki kavramı destekleyen bir sınıf ortamı oluşturmaları büyük önem taşımaktadır. İngilizce öğretmenleri, öğrencilerin yalnızca dilbilgisi kurallarını öğrenmelerine değil, aynı zamanda aktif bir şekilde öğrenme sürecine katılmalarına ve sorumlulukları üstlenmelerine öncülük etmelidir. Bu noktada, öğrencilerin karar verme süreçlerine katılımını teşvik eden özerklik destekleyici öğretim yaklaşımları benimsenmelidir. Bu yaklaşımlar, hata yapmanın öğrenmenin doğal bir parçası olduğunu vurgulamalı ve öğrencilere çaba ve stratejiye dayalı geri bildirimler vermelidir.

Bununla birlikte, öğrenciler yalnızca sınıf içinde değil, sınıf dışında da öğrenmeye devam etmeleri için teşvik edilmelidir. Öğrencilerin, dijital araçlar, mobil uygulamalar, çevrimiçi oyunlar, sosyal medya toplulukları ve sanal değişim programları gibi kaynakları kullanarak dili daha doğal ve anlamlı bağlamlarda deneyimlemelerine olanak tanınmalıdır. Ayrıca sınıf dışı öğrenme sürecinin sürdürülebilirliğini artırmak için, öğrencilere bu kaynaklara nasıl erişebilecekleri ve onları nasıl etkili bir şekilde kullanabilecekleri konusunda rehberlik edilmelidir. Örneğin, öğrencilere seviyelerine uygun YouTube kanalları, İngilizce altyazılı dizi ve film listeleri ve LingQ, Duolingo ve BBC Learning English gibi uygulamalar önerilebilir. Öğrencilere bu tür araçların ders sırasında kısa süreli tanıtılması, teknoloji destekli öğrenmeye daha olumlu bir bakış açısı geliştirmelerine yardımcı olur. Ayrıca, sınıf dışında yapılan bu etkinliklerin sınıf içinde paylaşılması, örneğin haftalık “ne öğrendim” sunumları, hem öğrencilerin motivasyonunu arttırabilir hem de topluluk içinde öğrenmeyi teşvik edebilir. Bunun yanı sıra, dil öğrenimi, öğrencilerin sadece bir okul görevi olarak değil, yaşam boyu gelişim gerektiren bir süreç olarak görmeleri sağlanmalıdır.

Bu süreçlerin başarılı bir şekilde yürütülebilmesi için öğretim programları da bu anlayışla yeniden tasarlanmalıdır. Öğretim programları tasarımcıları, öğrencilerin kendi kendine yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olabilecekleri, kendi tercihlerini yapabilecekleri ve bireysel sorumluluklar üstlenebilecekleri bir öğrenme ortamına sahip olmasını sağlayacak şekilde öğrenme ortamlarını tasarlamalıdır. Müfredat, gelişim zihniyetini destekleyen öğrenci merkezli değerlendirme yöntemleri içermelidir. Sürece dayalı geri bildirim, portföy değerlendirmesi ve öz değerlendirme gibi yöntemler, öğrencilerin motivasyonunu ve öğrenme farkındalığını arttırabilir.

Son olarak, gelişim zihniyeti temelli öğrenme yaklaşımları ve özerklik destekleyici pedagojiler, öğretmen yetiştirme programlarında yer almalıdır. Öğretmen adaylarının yalnızca materyal hakkında değil, aynı zamanda öğrenen psikolojisini anlamak ve uygun öğretim stratejileri oluşturmak için gerekli becerilere sahip olmaları gerekmektedir. Bu nedenle, vaka analizleri, gelişim zihniyetini temel alan sınıf içi uygulamalar ve yansıtıcı düşünmeyi teşvik eden etkinlikler öğretmen eğitime dâhil edilmelidir.

Bu öneriler, dil öğretiminin yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda duyuşsal, sosyal ve bireysel farkındalıkla desteklenmesi gereken bir süreç olduğunu göstermektedir. Gelecekte yapılacak araştırmalar, bu ilişkileri farklı yaş grupları, bağlamlar ve yöntemlerle daha derinlemesine araştırarak alana yönelik bilgi birikimini daha da zenginleştirecektir.

6.1. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışma, gelişim zihniyeti, özerklik ve ders dışı İngilizce katılımı arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkilere ışık tutarken, birkaç sınırlılık da barındırmaktadır.

Öncelikle, çalışma kesitsel bir tasarım kullanılmıştır, bu da değişkenler arasındaki nedensel ilişkileri belirleme kapasitesinde bir sınırlılığa neden olmuştur. Uzun vadeli çalışmalar veya deneysel tasarımlar, bu etkileşimlerin zaman içindeki yönünü ve kalıcılığını değerlendirmeye yardımcı olabilir.

İkincisi, veriler anket yanıtları yoluyla toplanmıştır, bu da sosyal arzu edilebilirlik yanlılığı veya yanlış öz değerlendirme nedeniyle çarpıtılmış olabilir. Öğretmen değerlendirmeleri, gözlemsel veriler veya dil performans ölçümleri gibi birleşik veri kaynaklarının dâhil edilmesi, daha kapsamlı bir resim sunabilir.

Üçüncüsü, araştırmanın katılımcılarını sınırlı bir örneklem grubu oluşturmaktadır, bu da bulguların genellenebilirliğini etkileyebilir. Gelecek çalışmalar, dış geçerliliği artırmak için bu bağlantıları diğer kültürel ve eğitimsel bağlamlarda inceleyebilir.

Son olarak, araştırma özerk öğrenme, gelişim zihniyeti ve okul dışı katılım gibi kritik faktörleri dikkate alırken, dil yeterliliği, kişilik özellikleri ve sosyoekonomik durum gibi farklı faktörleri dâhil etmemiştir ancak bu dinamikleri etkilemede önemli bir rol oynayabilir. Bu ek değişkenleri incelemek, olguların daha kapsamlı bir şekilde anlaşılmasına yol açacaktır.

KAYNAKÇA

- Akman, E. (2024). *The role of mobile-assisted language learning (MALL) in learners' speaking skills: Its impacts on learner autonomy and motivation as an extramural English activity*. Pamukkale Üniversitesi. Yüksek Lisans Tezi.
- Altunay, U., & Bayat, Ö. (2009). The relationship between autonomy perception and classroom behaviors of English language learners. *Dil Dergisi*(144), 7-15.
- Altunel, İ. (2019). *An investigation into the relationship between mindset and foreign language anxiety*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.33504.10244>
- Altunel, İ. (2020). Mind matters: How is mindset correlated with demographic variables in foreign language learning? *Journal of Language Research (JLR)* 4(1), 27-40.
- Aydın, Z. (2023). *An investigation of the relationship between English proficiency and learner autonomy through out-of-class activities*. Amasya Üniversitesi. Yüksek Lisans Tezi.
- Aydoğdu, Ç. (2019). The relationship between undergraduate students' use of language learning strategies and their attitude towards English. *Bingöl Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 158–171.
- Babbie, E. R. (2020). *The practice of social research*. Cengage AU.
- Bai, B., & Wang, J. (2020). The role of growth mindset, self-efficacy and intrinsic value in selfregulated learning and English language learning achievements. *Language Teaching Research*. <https://doi.org/10.1177/1362168820933190>
- Bakır, C.M. (2024). *Examining the relationship between L2 grit, learner autonomy, and academic resilience in foreign language learning: A multifaceted analysis*. Bahçeşehir Üniversitesi. Yüksek Lisans Tezi.
- Balçıkanlı, C. (2008). Fostering learner autonomy in EFL classrooms. *Kastamonu Education Journal*, 16(1), 277-284.
- Balçıkanlı, C. (2010). Learner autonomy in language learning: Student teachers' beliefs. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(1). <https://doi.org/10.14221/ajte.2010v35n1.8>
- Bandura, A., & Wessels, S. (1997). *Self-efficacy* (pp. 4-6). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bardak, M. (2023). *High school students' practice of extramural English*. Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa. Yüksek Lisans Tezi.
- Bedford, S. (2017). Growth mindset and motivation: A study into secondary school science learning. *Research Papers in Education*, 32(4), 424–443. <https://doi.org/10.1080/02671522.2017.1318809>
- Benson, P. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*. Longman.
- Benson, P. (2007). Autonomy in language teaching and learning. *Language Teaching*, 40, 21–40.

- Benson, P. (2011). *Teaching and researching autonomy in language learning* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315833767>
- Benson, P. (2013). Learner autonomy. *TESOL Quarterly*, 47(4), 839–843.
- Brysbaert, M., De Wilde, V., & Eyckmans, J. (2018). Learning English through out-of-school exposure: Which levels of language proficiency are attained and which types of input are important? *Bilingualism*, 23. <https://doi.org/10.1017/S1366728918001062>
- Cheung, G. W., & Lau, R. S. (2008). Testing mediation and suppression effects of latent variables: Bootstrapping with structural equation models. *Organizational Research Methods*, 11(2), 296–325.
- Claro, S., Paunesku, D., & Dweck, C. S. (2016). Growth mindset tempers the effects of poverty on academic achievement. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 113(31), 8664–8668.
- Coskun, A., & Mutlu, H. T. (2017). Investigating high school students' use of extramural English: A scale development study. *Online Submission*, 6(1), 571–590.
- Creswell, J. W. (2017). *Eğitim araştırmaları: Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi*. Edam.
- Crum, A. J., Salovey, P., & Achor, S. (2013). Rethinking stress: the role of mindsets in determining the stress response. *Journal of personality and social psychology*, 104(4), 716.
- Crystal, D. (2003). *English as a global language*. Cambridge University Press.
- Çakıcı, D. (2015). Autonomy in language teaching and learning process. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 31-42. <https://doi.org/10.17679/iuefd.16168538>
- Dağ Akbaş, R. (2011). *An investigation into the relationship between learner autonomy, language engagement, and academic achievement*. Karadeniz Teknik Üniversitesi. Yüksek Lisans Tezi.
- DeMaris, A. (2004). *Regression with social data: Modeling continuous and limited response variables*. John Wiley & Sons.
- Demirci, E. (2022). *Exploring the relationship between mindfulness and learner autonomy in EFL context*. Çag Üniversitesi. Yüksek Lisans Tezi.
- Derakhshan, A., Fathi, J., Pawlak, M., & Kruk, M. (2024). Classroom social climate, growth language mindset, and student engagement: The mediating role of boredom in learning English as a foreign language. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 45(8), 3415–3433.
- Deregözü, A. (2014). Development of a scale for the measurement of autonomous learning. *Pakistan Journal of Statistics*, 30(6).
- Deregözü, A., & Hatipoğlu, S. (2018). An investigation on prospective German language teachers' autonomous learning level. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 14(1), 1–10.

- Dickinson, L. (1987). *Self-instruction in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dickinson, L. (1995). Autonomy and motivation a literature review. *System*, 23(2), 165-174.
- Dişlen Dağgöl, G. (2022). Revisiting EFL students' language learning autonomy and lifelong learning tendencies. *Rumelide Dil Ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*(30), 1061-1075. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1188790>
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.
- Dweck, C. S., Walton, G. M., & Cohen, G. L. (2014). *Academic tenacity: Mindsets and skills that promote long-term learning*. Bill and Melinda Gates Foundation.
- Erden, B., & Yıldız, S. (2023). Gelişim odaklı zihniyet inançları ölçeği geliştirme çalışması ve psikometrik özellikleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 98–117.
- Ergen (2019). *Exploring the relationship between teachers' mindset and their technology self-efficacy among the secondary school EFL teachers*. Başkent Üniversitesi. Yüksek Lisans Tezi.
- Engin, T. (2023). *Exploring the influence of extramural English activities on the academic success of university English preparatory level students*. Bursa Uludağ Üniversitesi. Yüksek Lisans Tezi.
- Fernández González, Manuel. (2019). *Character Growth Mindset Enhancement in Extracurricular Activities: an International Study*. 254-267. 10.22364/atee.2019.itre.17.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. Sage.
- Firth, A. (1996). The discursive accomplishment of normality: On 'lingua franca' English and conversation analysis. *Journal of Pragmatics*, 26(2), 237–259.
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39–50.
- Fraenkel, J., Wallen, N., & Hyun, H. (1993). *How to design and evaluate research in education* (10th ed.). McGraw-Hill Education.
- Francis R Jones, Self-Instruction and Success: A Learner-Profile Study, *Applied Linguistics*, Volume 19, Issue 3, September 1998, Pages 378–406, <https://doi.org/10.1093/applin/19.3.378>
- Gardner, D., & Miller, L. (1999). *Establishing self-access: From theory to practice*. Cambridge University Press.
- George, D., & Malley, P. (2010). *SPSS for Windows step by step: A simple study guide and reference*. Pearson.

- Gökçe, S. (2024). *Determining the relationship between middle school students' attitudes regarding learning English at school and out-of-class English learning experiences*. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi. Yüksek Lisans Tezi.
- Graddol, D. (2006). *English next: Why global English may mean the end of 'English as a foreign language'*. British Council.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2019). *Multivariate data analysis* (8th ed.). Cengage Learning.
- Hayes, A. F. (2017). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. Guilford publications.
- Hsieh, H.-C., & Hsieh, H.-L. (2019). Undergraduates' Out-Of-Class Learning: Exploring EFL Students' Autonomous Learning Behaviors and Their Usage of Resources. *Education Sciences*, 9(3), 159. <https://doi.org/10.3390/educsci9030159>
- Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Pergamon.
- İpek, O. F., & Mutlu, H. (2022). English outside the classroom in the age of technology: A concurrent triangulation mixed method study. *International Online Journal of Education and Teaching*, 9(1), 104–122.
- İşler, Ö. (2019). *Learner autonomy outside the classroom – Students' beliefs on how active learners they are outside the classroom*. Akdeniz Üniversitesi. Yüksek Lisans Tezi.
- Jenkins, J. (2000). *The phonology of English as an international language*. Oxford University Press.
- Jenkins, J. (2009). *World Englishes: A resource book for students*. Routledge.
- Jiang, Y., Tian, L., & Lou, N. (2024). From growth mindset to positive outcomes in L2 learning: Examining the mediating roles of autonomous motivation and engagement. *System*. <https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103519>
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Kırkgöz, Y. (2009). Globalization and English language policy in Turkey. *Educational Policy*, 23. <https://doi.org/10.1177/0895904808316319>
- Kılıç, A & Uzun, L. (2022). The relationship between tertiary level EFL learners' attitudes towards English and technology and their autonomy levels. *Journal of Language Education and Research*, 8(2), 227- 248.
- Kızıldağ, A. (2009). Teaching English in Turkey: Dialogues with teachers about the challenges in public primary schools. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 1.
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th ed.). Guilford Press.
- Koçak, A. (2003). *A Study on Learners' Readiness for Autonomous Learning of English as a Foreign Language*. Orta Doğu Teknik Üniversitesi. Akdeniz Üniversitesi. Yüksek Lisans Tezi.

- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon.
- Krashen, S. D. (2006). The autonomous language acquirer (ALA). In E. M. Skier & M. Kohyama (Eds.), *More autonomy you ask!* (pp. 1–8). Japan Association for Language Teaching.
- Kulaksız, E. (2023). *Yabancı dil olarak İngilizce ortamında zihniyet, öz düzenleme, akademik öz kavram, hedefli motivasyon eğilimleri ve akademik başarıyı araştırmak*. Hacettepe Üniversitesi. Akdeniz Üniversitesi. Yüksek Lisans Tezi.
- Larsen-Freeman, D. (2011). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford University Press.
- Little, D. (1991). *Learner Autonomy: Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik.
- Little, D., Ridley, J., & Ushioda, E. (2002). *Towards greater learner autonomy in the foreign language classroom*. Dublin: Authentik.
- Little, D. (2007). Language learner autonomy: Some fundamental considerations revisited. *International Journal of Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), 14-29.
- Littlewood, W. (1996). “Autonomy”: An anatomy and a framework. *System*, 24(4), 427-435.
- Xianghu, Liu. (2014). *Students’ Perceptions of Autonomous Out-of-Class Learning through the Use of Computers*. *English Language Teaching*. 7. 74-74. 10.5539/elt.v7n4p74.
- Lou, N. M., Chaffee, K. E., & Noels, K. A. (2022). Growth, fixed and mixed mindsets: Mindset system profiles in foreign language learners and their role in engagement and achievement. *Studies in Second Language Acquisition*.
- Lou, N. M., & Noels, K. A. (2016). Changing language mindsets: Implications for goal orientations and responses to failure in and outside the second language classroom. *Contemporary Educational Psychology*, 46, 22–33.
- Lou, N. M., & Noels, K. A. (2019a). Sensitivity to language-based rejection in intercultural communication: The role of language mindsets and implications for migrants’ crosscultural adaptation. *Applied Linguistics*, 40(3), 478–505.
- Lou, N. M., & Noels, K. (2019b, April). *Does my teacher believe I can improve? Meta-perceptions of potential mediate the effect of teachers’ feedback on ESL students’ mindsets and need satisfaction*. Paper presented at the American Educational Research Association (AERA) Conference, Toronto, ON.
- Lou, N. M., & Noels, K. (2020). Language mindset, meaning-making, and motivation. In M. Lamb, K. Csizér, A. Henry, & S. Ryan (Eds.), *Palgrave Macmillan handbook of motivation for language*, Palgrave Macmillan.
- Macnamara, B. N., & Burgoyne, A. P. (2023). Do growth mindset interventions impact students’ academic achievement? A systematic review and meta-analysis with recommendations for best practices. *Psychological Bulletin*, 149(3–4), 133.

- Mercer, S., & Ryan, S. (2009). A mindset for EFL: Learners' beliefs about the role of natural talent. *ELT Journal*, 64(4), 436–444.
- Mercer, S. (2011). *Towards an understanding of language learner self-concept*. Springer.
- Mermer, Z. (2024). *An investigation into the relationship between academic motivation of high school foreign language learners and their mindset*. Necmettin Erbakan Üniversitesi. Yüksek Lisans Tezi.
- Molway, L., & Mutton, T. (2019). *Changing mindsets in the modern foreign languages*.
- Noels, K. A., & Lou, M. (2015). Mindsets, goal orientations and language learning: What we know and what we don't. In P. D. MacIntyre, T. Gregersen, & S. Mercer (Eds.), *Positive psychology in SLA* (pp. 225–241). Multilingual Matters.
- Noels, K. A., & Lou, N. (2020). Language mindsets and motivation. In M. Lamb, K. Csizér, A. Henry, & S. Ryan (Eds.), *The Palgrave Macmillan handbook of motivation for language learning* (pp. 335–353). Palgrave Macmillan.
- Norton, B. (2000). *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. Pearson Education.
- Nunan, D. (1999). *Second language teaching & learning*. Heinle & Heinle.
- Nunan, D. (2003). *Nine steps to learner autonomy*.
- Nussbaum, A. D., & Dweck, C. S. (2008). Defensiveness versus remediation: Self-theories and modes of self-esteem maintenance. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34(5), 599–612.
- Okumuş Ceylan, N. (2017). The relationship between learner autonomy and language learning strategies. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 114–125.
- Ommundsen, Y., Haugen, R., & Lund, T. (2005). Academic self-concept, implicit theories of ability, and self-regulation strategies. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49(5), 461–474.
- O'Neill, C. (2014). *Assessment in modern foreign languages*. Routledge.
- Oldaç, B. & Aydın, S. (2023). Teachers' mindsets in foreign language classrooms. *The Literacy Trek*. 9. 1-29. 10.47216/literacytrek.1231866.
- Oxford, R. L. (2016). *Teaching and researching language learning strategies: Self-regulation in context* (2nd ed.). Routledge.
- Öztürk, S. Y. (2020). An investigation of student teachers' engagement in autonomous outside-the-classroom learning activities. *PASAA*, 59(1), 131–153.
- Pandis, N. (2014). Cross-sectional studies. *American Journal of Orthodontics and Dentofacial Orthopedics*, 146(1), 127–129. doi: 10.1016/j.ajodo.2014.05.005

- Parsons, S., Hinson, S., & Brown, K. (2019). Is a growth mindset enough? Implications of implicit theories for motivation in an introductory computer science course. *Proceedings of the 50th ACM Technical Symposium on Computer Science Education*, 711–717.
- Peacock, M. (2021). The influence of growth mindset and language proficiency on L2 motivation and anxiety: A longitudinal study. *Language Learning*, 71(4), 1367–1400.
- Pearson, N. (2004, September). The idiosyncrasies of out-of-class language learning: A study of mainland Chinese students studying English at tertiary level in New Zealand. In *Proceedings of the Independent Learning Conference 2003* (Vol. 20).
- Pennycook, A. (1997) 'Cultural Alternatives and Autonomy', in Benson, P. & Voller, P. (Eds) *Autonomy and Independence in Language Learning*, Longman, London & New York.
- Phan, H. P. (2012). The development and validation of the Academic Motivation Scale in higher education. *Learning and Individual Differences*, 22(5), 587–592.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J. Y., & Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of Applied Psychology*, 88(5), 879–903.
- Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior research methods*, 40(3), 879-891
- Ryan, S., & Mercer, S. (2012). Implicit theories: Language learning mindsets. In *Psychology for language learning: Insights from research, theory and practice* (pp. 74-89). London: Palgrave Macmillan UK.
- Sadoughi, M., Hejazi, S. Y., & Khajavy, G. H. (2024). Protecting language teachers from burnout: The roles of teaching mindset, teaching grit, and emotion regulation. *Language Teaching Research*.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23–74.
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11, 17-46. <http://dx.doi.org/10.1093/applin/11.2.129>
- Seidlhofer, B. (2001). Closing a conceptual gap: The case for a description of English as a lingua franca. *International journal of applied linguistics*, 11(2), 133-158.
- Seidlhofer, B. (2013). *Understanding English as a lingua franca*. Oxford University Press.
- Shrout, P. E., & Bolger, N. (2002). Mediation in experimental and nonexperimental studies: new procedures and recommendations. *Psychological methods*, 7(4), 422.
- Simon Borg, Saleh Al-Busaidi, Teachers' beliefs and practices regarding learner autonomy, *ELT Journal*, Volume 66, Issue 3, July 2012, Pages 283–292, <https://doi.org/10.1093/elt/ccr065>

- Singh, A. S., & Masuku, M. B. (2014). Sampling techniques & determination of sample size in applied statistics research: An overview. *International Journal of economics, commerce and management*, 2(11), 1-22.
- Sylvén, L. K., & Sundqvist, P. (2012). Gaming as extramural English L2 learning and L2 proficiency among young learners. *ReCALL*, 24(3), 302-321.
- Sockett, Geoffrey. (2014). *The Online Informal Learning of English*. 10.1057/9781137414885
- Sundqvist, P. (2009). *Extramural English matters: Out-of-school English and its impact on Swedish ninth graders' oral proficiency and vocabulary*. Karlstad Üniversitesi. Doktora Tezi.
- Sundqvist, P., & Sylvén, L. K. (2014). Language-related computer use: Focus on young L2 English learners in Sweden. *ReCALL*, 26(1), 3-20.
- Şencan, H. 2005. *Reliability and Validity in Social and Behavioural Measurement*. Seçkin Publishing.
- Unding, I. R. B., & bin Mydin Kutty, F. (2023). Hubungan antara Strategi Pengajaran Guru dan Autonomi Pelajar Terhadap Kesiapan Pembelajaran Terarah Kendiri. *Malaysian Journal of Social Sciences and Humanities (MJSSH)*, 8(2), e002101-e002101.
- Uztosun, M. S., & Kök, M. (2024). L2 skill-specific anxiety and communication apprehension: the role of extramural English in the Turkish context. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 18(1), 17-31.
- Tekkol, İ. and Demirel, M. (2018) An investigation of self-directed learning skills of undergraduate students. *Frontiers in Psychology*, 9, Article No. 2324.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02324>
- Wang, Q., & Zhang, L. (2024). Growth mindset and motivation: The mediating role of self-efficacy in language learning. *Language Teaching Research*.
<https://doi.org/10.1177/13621688231166668>
- Wang, X., & Cheng, Z. (2020). Cross-sectional studies: Strengths, weaknesses, and recommendations. *Chest*, 158(1), S65-S71.
- Yaman, İ., & Sahin, M. (2019). Review: Extramural English in teaching and learning: From theory and research to practice. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 20(2), 223-226.
- Yeager, D. S., & Dweck, C. S. (2012). Mindsets that promote resilience: When students believe that personal characteristics can be developed. *Educational psychologist*, 47(4), 302-314.
- Yılmaz, A. (2020). The relationship between in-service teachers' mindset types and their efficacy beliefs in instructional strategies. *İZÜ Eğitim Dergisi*, 2(4), 191-203.
- Yıldırım, Ö. (2008). Turkish EFL learners' readiness for learner autonomy. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(1).

- Zarrinabadi, N., Lou, N. M., & Shirzad, M. (2021). Autonomy support predicts language mindsets: Implications for developing communicative competence and willingness to communicate in EFL classrooms. *Learning and Individual Differences*, 86, 101981.
- Zhao, Y., Huang, Z., Wu, Y., & Peng, K. (2023). Autonomy matters: Influences of causality orientations on Chinese adolescents' growth mindset. *Journal of Pacific Rim Psychology*, 17, 18344909231157466.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, 41(2), 64-70.
- Zuo, X., Weaver, R., MacRae, J., & Wang, L. (2019). How much do emotional, behavioral, and cognitive factors actually impact college student attitudes towards English language learning? A quantitative and qualitative Study. *Information*, 10(5), 166.



EKLER

Ek 1: Yayın Etik Kurulu Onayı



T.C.
BİNGÖL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE
YAYIN ETİĞİ KURULU KARARI

Toplantı Tarihi	Toplantı Sayısı	Karar Numarası
24.04.2025	03	10

Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Prof. Dr. Mehmet Emin BARS başkanlığında 24.04.2025 tarihinde perşembe günü saat 12.00'de imzaları bulunan üyelerin katılımlarıyla toplanarak aşağıdaki karar almıştır.

KARAR 10: Bingöl Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Müdürlüğü Yabancı Diller Bölümünde çalışan Dr. Öğr. Üyesi Çilem AYDOĞDU'nun sorumlu araştırmacı yüksek lisans öğrencisi Berat GÜRSAÇTI'nı araştırmacı olduğu "Dil Öğrenme Sürecinde Ders Dışı Katılım, Özerk Öğrenme ve Çelişim Zihniyeti'nin Etkisi: Yapısal Eşitlik Modellemesinden Bulgular" başlıklı yüksek lisans tez çalışmasının; fikri, hukuki ve telif hakları bakımından sorumluluğu başvuran kişiye ait olmak üzere etik olarak "UYGUN OLDUĞUNA" oy birliğiyle karar verildi.

BAŞKAN	Prof. Dr. Mehmet Emin BARS	
ÜYE	Prof. Dr. Halim TATLI	
ÜYE	Prof. Dr. Sait PATİR	
ÜYE	Prof. Dr. Yaşar BAŞ	
ÜYE	Prof. Dr. Sıtkı ULUERLER	
ÜYE	Prof. Dr. Sahip BEROJE	
ÜYE	Prof. Dr. İbrahim ÖZDEMİR	

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır...

Ek 2: Demografik Sorular

Department *

- ☐ English Language Teaching
- ☐ English Language and Literature
- ☐ English Translation and Interpretation

Gender *

- ☐ Male
- ☐ Female

Age *

1. 18
2. 19
3. 20
4. 21
5. 22
6. 23
7. 24
8. 25
9. 26
10. 27
11. 28
12. 29
13. 30
14. 30+

Class *

- ☐ Preparatory Class
- ☐ 1st
- ☐ 2nd
- ☐ 3rd
- ☐ 4th

How long have you been learning English? *

1. 1 year
2. 2 years
3. 3 years
4. 4 years
5. 5 years
6. 6 years
7. 7 years
8. 8 years
9. 9 years
10. 10 years
11. 10+ years

How long have you been learning English? *

1. 1 year
2. 2 years
3. 3 years
4. 4 years
5. 5 years
6. 6 years
7. 7 years
8. 8 years
9. 9 years
10. 10 years
11. 10+ years

Ek 3: Okul Dışı İngilizce Kullanım Ölçeği (İngilizce Versiyonu)

Extramural English Use Scale					
Name: _____ Department: _____ Class: _____ Age: _____					
Reading	1	2	3	4	5
I read literary works in English (e.g., stories/novels)	Never ☐	Rarely ☐	Sometimes ☐	Often ☐	Always ☐
I read English comics/manga	Never ☐	Rarely ☐	Sometimes ☐	Often ☐	Always ☐
I read English newspapers/magazines	Never ☐	Rarely ☐	Sometimes ☐	Often ☐	Always ☐
I read English texts on social media (e.g., Facebook)	Never ☐	Rarely ☐	Sometimes ☐	Often ☐	Always ☐
I read English texts on different websites	Never ☐	Rarely ☐	Sometimes ☐	Often ☐	Always ☐
In social life, I read English texts that I do not understand and learn new words	Never ☐	Rarely ☐	Sometimes ☐	Often ☐	Always ☐
On the Internet, I use search engines in English	Never ☐	Rarely ☐	Sometimes ☐	Often ☐	Always ☐
I play online video games that I think contribute to my English reading skills	Never ☐	Rarely ☐	Sometimes ☐	Often ☐	Always ☐
I use smart phone applications that I think contribute to my English reading skills	Never ☐	Rarely ☐	Sometimes ☐	Often ☐	Always ☐
I read English manuals and product descriptions	Never ☐	Rarely ☐	Sometimes ☐	Often ☐	Always ☐
Writing	1	2	3	4	5
I keep an English diary	Never ☐	Rarely ☐	Sometimes ☐	Often ☐	Always ☐
I write English comments on foreign social sharing platforms	Never ☐	Rarely ☐	Sometimes ☐	Often ☐	Always ☐
I write English e-mails	Never ☐	Rarely ☐	Sometimes ☐	Often ☐	Always ☐
I send English messages to my friends (e.g., SMS/WhatsApp)	Never ☐	Rarely ☐	Sometimes ☐	Often ☐	Always ☐
I write to native English speakers via Internet	Never ☐	Rarely ☐	Sometimes ☐	Often ☐	Always ☐
I write English stories/compositions	Never ☐	Rarely ☐	Sometimes ☐	Often ☐	Always ☐
I play online video games that I think contribute to my English writing skills	Never ☐	Rarely ☐	Sometimes ☐	Often ☐	Always ☐
I use smart phone applications that I think contribute to my English writing skills	Never ☐	Rarely ☐	Sometimes ☐	Often ☐	Always ☐
Speaking	1	2	3	4	5
I speak to native English speakers via Internet	Never ☐	Rarely ☐	Sometimes ☐	Often ☐	Always ☐
I speak English with my friends	Never ☐	Rarely ☐	Sometimes ☐	Often ☐	Always ☐
I speak English with foreign tourists in social life	Never ☐	Rarely ☐	Sometimes ☐	Often ☐	Always ☐
I attend an English course to have speaking practice	Never ☐	Rarely ☐	Sometimes ☐	Often ☐	Always ☐
I participate in overseas programs to improve my English-speaking skills	Never ☐	Rarely ☐	Sometimes ☐	Often ☐	Always ☐
I play (online) video games that I think contribute to my English-speaking skills	Never ☐	Rarely ☐	Sometimes ☐	Often ☐	Always ☐
I use smart phone applications that I think contribute to my English-speaking skills	Never ☐	Rarely ☐	Sometimes ☐	Often ☐	Always ☐
Listening	1	2	3	4	5
I watch English movies/ series/animations in Turkish subtitles	Never ☐	Rarely ☐	Sometimes ☐	Often ☐	Always ☐
I watch English movies/series/animations with subtitles	Never ☐	Rarely ☐	Sometimes ☐	Often ☐	Always ☐
I watch English channels	Never ☐	Rarely ☐	Sometimes ☐	Often ☐	Always ☐
I watch English videos and clips (e.g., Youtube)	Never ☐	Rarely ☐	Sometimes ☐	Often ☐	Always ☐
I listen to English radio	Never ☐	Rarely ☐	Sometimes ☐	Often ☐	Always ☐
I listen to English music	Never ☐	Rarely ☐	Sometimes ☐	Often ☐	Always ☐
I listen to the lyrics of English songs and learn their meaning	Never ☐	Rarely ☐	Sometimes ☐	Often ☐	Always ☐
I play (online) video games that I think contribute to my English listening skills	Never ☐	Rarely ☐	Sometimes ☐	Often ☐	Always ☐
I use smart phone applications that I think contribute to my English listening skills	Never ☐	Rarely ☐	Sometimes ☐	Often ☐	Always ☐

Ek 4: Okul Dışı İngilizce Kullanım Ölçeği (Türkçe Versiyonu)

Okul Dışı İngilizce Kullanım Ölçeği					
Ad - Soyad: _____		Bölüm: _____		Sınıf: _____ Yaş: _____	
Okuma	1	2	3	4	5
İngilizce edebi eserler okurum (ör. hikayeler/romanlar).	Hiçbir Zaman ☐	Nadiren ☐	Arın sıra ☐	Sık sık ☐	Her zaman ☐
İngilizce çizgi roman/manga okurum.	Never ☐	Rarely ☐	Sometimes ☐	Often ☐	Always ☐
İngilizce gazete/dergi okurum.	Never ☐	Rarely ☐	Sometimes ☐	Often ☐	Always ☐
Sosyal medyada İngilizce metinler okurum (ör. Facebook).	Never ☐	Rarely ☐	Sometimes ☐	Often ☐	Always ☐
Farklı web sitelerinde İngilizce metinler okurum.	Never ☐	Rarely ☐	Sometimes ☐	Often ☐	Always ☐
Sosyal hayatta anlamadığımı İngilizce metinler okurum ve yeni kelimeler öğrenirim.	Never ☐	Rarely ☐	Sometimes ☐	Often ☐	Always ☐
İnternette İngilizce arama motorlarını kullanıyorum.	Never ☐	Rarely ☐	Sometimes ☐	Often ☐	Always ☐
İngilizce okuma becerilerime katkıda bulunduğunu düşündüğüm çevrimiçi video oyunları oynuyorum.	Never ☐	Rarely ☐	Sometimes ☐	Often ☐	Always ☐
İngilizce okuma becerilerime katkı sağladığımı düşündüğüm akıllı telefon uygulamalarını kullanıyorum.	Never ☐	Rarely ☐	Sometimes ☐	Often ☐	Always ☐
İngilizce kılavuzları ve ürün açıklamalarını okurum.	Never ☐	Rarely ☐	Sometimes ☐	Often ☐	Always ☐
Yazma	1	2	3	4	5
İngilizce günlük tutuyorum.	Never ☐	Rarely ☐	Sometimes ☐	Often ☐	Always ☐
Yabancı sosyal paylaşım platformlarında İngilizce yorumlar yazıyorum.	Never ☐	Rarely ☐	Sometimes ☐	Often ☐	Always ☐
İngilizce e-postalar yazıyorum.	Never ☐	Rarely ☐	Sometimes ☐	Often ☐	Always ☐
Arkadaşımla İngilizce mesajlar gönderirim (ör. SMS/WhatsApp).	Never ☐	Rarely ☐	Sometimes ☐	Often ☐	Always ☐
İnternet üzerinden anadili İngilizce olan kişilere yazıyorum.	Never ☐	Rarely ☐	Sometimes ☐	Often ☐	Always ☐
İngilizce hikayeler/kompozisyonlar yazıyorum.	Never ☐	Rarely ☐	Sometimes ☐	Often ☐	Always ☐
İngilizce yazma becerilerime katkıda bulunduğunu düşündüğüm çevrimiçi video oyunları oynuyorum.	Never ☐	Rarely ☐	Sometimes ☐	Often ☐	Always ☐
İngilizce yazma becerilerime katkı sağladığımı düşündüğüm akıllı telefon uygulamalarını kullanırım.	Never ☐	Rarely ☐	Sometimes ☐	Often ☐	Always ☐
Konuşma	1	2	3	4	5
İnternet üzerinden anadili İngilizce olan kişilerle konuşuyorum.	Never ☐	Rarely ☐	Sometimes ☐	Often ☐	Always ☐
Arkadaşımla İngilizce konuşurum.	Never ☐	Rarely ☐	Sometimes ☐	Often ☐	Always ☐
Yabancı turistlerle sosyal hayatta İngilizce konuşurum.	Never ☐	Rarely ☐	Sometimes ☐	Often ☐	Always ☐
Konuşma pratiği yapmak için bir İngilizce kursuna katılıyorum.	Never ☐	Rarely ☐	Sometimes ☐	Often ☐	Always ☐
İngilizce konuşma becerilerimi geliştirmek için deniz aşırı programlara katılıyorum.	Never ☐	Rarely ☐	Sometimes ☐	Often ☐	Always ☐
İngilizce konuşma becerilerime katkıda bulunduğunu düşündüğüm (çevrimiçi) video oyunları oynuyorum.	Never ☐	Rarely ☐	Sometimes ☐	Often ☐	Always ☐
İngilizce konuşma becerilerime katkı sağladığımı düşündüğüm akıllı telefon uygulamalarını kullanırım.	Never ☐	Rarely ☐	Sometimes ☐	Often ☐	Always ☐
Dinleme	1	2	3	4	5
İngilizce film/dizi/animasyonları Türkçe altyazılı izliyorum.	Never ☐	Rarely ☐	Sometimes ☐	Often ☐	Always ☐
İngilizce filmleri/dizileri/animasyonları altyazılı izliyorum.	Never ☐	Rarely ☐	Sometimes ☐	Often ☐	Always ☐
İngilizce kanalları izliyorum.	Never ☐	Rarely ☐	Sometimes ☐	Often ☐	Always ☐
İngilizce videolar ve klipler izliyorum (ör. Youtube).	Never ☐	Rarely ☐	Sometimes ☐	Often ☐	Always ☐
İngilizce radyo dinliyorum.	Never ☐	Rarely ☐	Sometimes ☐	Often ☐	Always ☐
İngilizce müzik dinlerim.	Never ☐	Rarely ☐	Sometimes ☐	Often ☐	Always ☐
İngilizce şarkıların sözlerini dinlerim ve anlamlarını öğrenirim.	Never ☐	Rarely ☐	Sometimes ☐	Often ☐	Always ☐
İngilizce dinleme becerilerime katkıda bulunduğunu düşündüğüm (çevrimiçi) video oyunları oynuyorum.	Never ☐	Rarely ☐	Sometimes ☐	Often ☐	Always ☐
İngilizce dinleme becerilerime katkı sağladığımı düşündüğüm akıllı telefon uygulamalarını kullanırım.	Never ☐	Rarely ☐	Sometimes ☐	Often ☐	Always ☐

Ek 5: Özerk Öğrenme Ölçeği (İngilizce Versiyonu)

Development of a Scale for the Measurement of Autonomous Learning

APPENDIX

Autonomous Learning Scale (ALS)

Planning	1. I identify my learning needs.
	2. I decide on the order of my learning.
	3. I decide on my own what to learn.
	4. I arrange my learning environment according to my learning.
Performing	5. I use sources that support my learning.
	6. I find out appropriate material for my learning.
	7. I use various sources, when my learning isn't as desired.
Evaluating	8. I prepare a list of my learning objectives.
	9. I use different methods during my learning process.
	10. I evaluate what and how I learn during my learning process.
	11. I evaluate the time of my learning.
	12. I evaluate my own learning.
	13. I evaluate to what extent I've reached my learning objectives.
	14. I evaluate to what extent my learning materials have supported my learning.

EK 6: Özerk Öğrenme Ölçeği (Türkçe Versiyonu)

Özerk Öğrenme Ölçeği

	Çok Sık	Sık	Bazen	Hemen hemen başla	Hiç
1. Kendime öğrenme hedefi koyarım.					
2. Öğrenmem gerekenleri öncelik sırasına koyarım					
3. Öğrenmem gereken konuları tek başıma belirlerim					
4. Ders çalışma ortamımı öğrenme şeklime göre düzenlerim					
5. Ders çalışırken yardımcı kaynaklar kullanırım (internet, medya vb.).					
6. Çalıştığım konulara uygun materyal bulmaya çalışırım.					
7. Derste anlamadığım konuları başka kaynaklardan araştırırım (kütüphane, internet vb.)					
8. Derse çalışmadan önce kendime bir çalışma programı hazırlarım.					
9. Ders çalışırken farklı yöntemleri denerim.					
10. Dersleri çalışırken neyi nasıl öğrendiğime bakarım					
11. Ders çalışırken öğrenme süreme bakarım.					
12. Öğrendiklerimi değerlendiririm.					
13. Öğrenme hedeflerime ulaştım mı diye bakarım.					
14. Kullandığım kaynakların öğrenmemi sağlayıp sağlamadığına bakarım.					

Ek 7: Dweck'in Zihniyet Anketi (İngilizce Versiyonu)

	1 Strongly Agree	2 Agree	3 Mostly Agree	4 Mostly Disagree	5 Disagree	6 Strongly Disagree
1) You have a certain amount of intelligence, and you really can't do much to change it.						
2) Your intelligence is something about you that you can't change very much.						
3) No matter who you are, you can significantly change your intelligence level.						
4) To be honest, you can't really change how intelligent you are.						
5) You can always substantially change how intelligent you are.						
6) You can learn new things, but you can't really change your basic intelligence.						
7) No matter how much intelligence you have, you can always change it quite a bit.						
8) You can change even your basic intelligence level considerably.						

	1 Strongly Agree	2 Agree	3 Mostly Agree	4 Mostly Disagree	5 Disagree	6 Strongly Disagree
9) You have a certain amount of talent, and you can't really do much to change it.						
10) Your talent in an area is something about you that you can't change very much.						
11) No matter who you are, you can significantly change your level of talent.						
12) To be honest, you can't really change how much talent you have.						
13) You can always substantially change how much talent you have.						
14) You can learn new things, but you can't really change your basic level of talent.						
15) No matter how much talent you have, you can always change it quite a bit.						
16) You can change even your basic level of talent considerably.						

Ek 8: Dweck'in Zihniyet Anketi (Türkçe Versiyonu)

Dweck Zihniyet Anketi

Yönerge: Aşağıdaki her cümleyi okuyunuz ve her birine ne kadar katıldığınızı gösteren kutucuğu işaretleyiniz. Doğru veya yanlış cevap yoktur.

1 = Hiç Katılmıyorum	2 = Katılmıyorum	3 = Kararsızım	4 = Katılıyorum	5 = Kesinlikle Katılıyorum	
1. Belirli bir miktar dil zekasına sahipsindir ve bunu değiştirmek için gerçekten çok şey yapamazsın.	1	2	3	4	5
2. Dil zekan kendin hakkında çok değiştiremeyeceğin bir şeydir.	1	2	3	4	5
3. Kim olursan ol, dil zeka seviyeni önemli oranda değiştirebilirsin.	1	2	3	4	5
4. Dürüst olmak gerekirse, dil öğrenme konusunda ne kadar zeki olduğunu gerçekten değiştiremezsin.	1	2	3	4	5
5. Dil öğrenme konusunda ne kadar zeki olduğunu daima önemli oranda değiştirebilirsin.	1	2	3	4	5
6. Yeni şeyler öğrenebilirsin ancak temel dil zekanı gerçekten değiştiremezsin.	1	2	3	4	5
7. Ne kadar dil zekasına sahip olursan ol, bunu daima biraz değiştirebilirsin.	1	2	3	4	5
8. Dil öğrenmedeki temel zekanı bile bir hayli değiştirebilirsin.	1	2	3	4	5
9. Dil öğrenme için belirli miktarda bir yeteneğin vardır ve bunu değiştirmek için çok bir şey yapamazsın.	1	2	3	4	5
10. Dil öğrenme yeteneğin kendin hakkında değiştirmek için çok bir şey yapamayacağın bir şeydir.	1	2	3	4	5
11. Kim olursan ol, dil öğrenme yeteneğinin seviyesini önemli oranda değiştirebilirsin.	1	2	3	4	5
12. Dürüst olmak gerekirse, dil öğrenme konusunda ne kadar yeteneğin olduğunu değiştiremezsin.	1	2	3	4	5
13. Dil öğrenmedeki yeteneğini daima önemli oranda değiştirebilirsin.	1	2	3	4	5
14. Yeni şeyler öğrenebilirsin, ancak temel dil becerini gerçekten değiştiremezsin.	1	2	3	4	5
15. Dil öğrenme için ne kadar yeteneğin olursa olsun, bunu daima biraz değiştirebilirsin.	1	2	3	4	5
16. Dil öğrenmedeki temel yetenek seviyeni bile bir hayli değiştirebilirsin.	1	2	3	4	5

