



T.C.  
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

YÜKSEK  
LİSANS  
TEZİ

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE  
ÖĞRENİMİNDE ÖĞRENEN ÖZERKLİKLERİ,  
İNGİLİZCE ÖZYETERLİLİKLERİ VE  
İNGİLİZCE MOBİL UYGULAMA  
KULLANIMLARININ İNGİLİZCE AKIŞ  
DURUMLARINI YORDAMADAKİ ROLÜ

ŞENGÜL AKIL

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM  
TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

Antalya, 2025

**AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**  
**EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM TEZLİ YÜKSEK LİSANS**  
**PROGRAMI**

**LİSE ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE ÖĞRENİMİNDE ÖĞRENEN**  
**ÖZERKLİKLERİ, İNGİLİZCE ÖZYETERLİLİKLERİ VE İNGİLİZCE**  
**MOBİL UYGULAMA KULLANIMLARININ İNGİLİZCE AKIŞ**  
**DURUMLARINI YORDAMADAKİ ROLÜ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Şengül AKIL**

**Danışman:**  
**Doç. Dr. Oğuzhan Atabek**

**Antalya, 2025**

## DOĞRULUK BEYANI

Yüksek lisans olarak sunduğum bu çalışmayı, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım yapıtların kaynakçalardan gösterilenlerden oluştuğunu ve bu yapıtları her kullanışında alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım. Enstitü tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

17 / 06 / 2025

Şengül AKIL

**AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE**

Şengül Akıl'ın bu çalışması **17.06.2025** tarihinde jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans Programında **Yüksek Lisans Tezi** olarak **oy birliği** ile kabul edilmiştir.

İMZA

**Başkan : Prof. Dr. Işıl Tanrıseven**  
Mersin Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

**Üye : Doç. Dr. Arzu Taşdelen Karçkay**  
Akdeniz Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

**Üye (Danışman) : Doç. Dr. Oğuzhan Atabek**  
Akdeniz Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

**YÜKSEK LİSANS TEZİNİN ADI:**

Lise Öğrencilerinin İngilizce Öğreniminde Öğrenen Özerklikleri, İngilizce Özyeterlilikleri ve İngilizce Mobil Uygulama Kullanımlarının İngilizce Akış Durumlarını Yordamadaki Rolü

**ONAY:** Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunun ..... tarihli ve ..... sayılı kararıyla kabul edilmiştir.

**Doç. Dr. Güçlü Şekercioğlu**  
**Enstitü Müdürü**

## TEŞEKKÜR

Bu çalışmayı yapmamda bana büyük destek veren değerli danışman hocam Sayın Doç. Dr. Oğuzhan Atabek'e çok teşekkür ederim. Yüksek lisans çalışmamı yapmam için beni yüreklendiren diğer tüm hocalarıma ve arkadaşlarıma çok teşekkür ederim.

Çalışmanın uygulama aşamasında örneklem kapsamında olan okullardaki okul müdürlerine, derslerinde uygulama yapmama izin veren saygıdeğer meslektaşlarıma, ölçeklere içtenlikle yanıt veren öğrencilere teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimime başlamam için bana rehberlik eden ve derslerime düzenli katılabilmem ve çalışmamı tamamlayabilmem için özveride bulunmaktan çekinmeyen değerli eşim Süleyman Erhan Akıl'a çok teşekkür ederim. Sevgili çocuklarım İlke Neva ve İlker Mete'ye varlıklarıyla bana güç verdikleri için teşekkür ederim. Son olarak beni her zaman destekleyen sevgili kardeşim Hatice İstekli'ye, anneme ve babama çok teşekkür ederim.

**Şengül AKIL**

## ÖZET

# LİSE ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE ÖĞRENİMİNDE ÖĞRENEN ÖZERKLİKLERİ, İNGİLİZCE ÖZYETERLİLİKLERİ VE İNGİLİZCE MOBİL UYGULAMA KULLANIMLARININ İNGİLİZCE AKIŞ DURUMLARINI YORDAMADAKİ ROLÜ

Akıl, Şengül

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı  
Eğitim Programları ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans Programı  
Tez Danışmanı: Doç. Dr. Oğuzhan Atabek  
Haziran 2025, 210 sayfa

Bu çalışmada lise öğrencilerinin İngilizce öğreniminde öğrenen özerkliklerinin, İngilizce özyeterliliklerinin ve İngilizce mobil uygulama kullanımlarının İngilizce akış durumlarını ne denli yordadığının incelenmesi amaçlanmıştır. Ek olarak araştırmada lise öğrencilerinin İngilizce öğreniminde öğrenen özerklikleri, İngilizce özyeterlilikleri, İngilizce mobil uygulama kullanımları ve İngilizce akış durumlarının okul, cinsiyet, yaş, sınıf, internet ve sosyal ağ kullanımı, İngilizce mobil uygulama kullanımı gibi değişkenlere göre incelenmesi de amaçlanmıştır. Araştırmanın elverişlilik örnekleme ile oluşturulan örneklemini, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Antalya ili Aksu ilçesindeki Aksu Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi, Aksu Anadolu Lisesi ve Aksu Fen Lisesi'nde okuyan 670 gönüllü öğrenci oluşturmuştur. Veriler Öğrenen Özerkliği Ölçeği, İngilizce ile İlgili Özyeterlilik İnancı Ölçeği, Yabancı Dil Eğitsel Mobil Uygulama Kullanımı Ölçeği, İngilizce Akış Durumu Ölçeği ile kişisel bilgi formundan oluşan bir ölçme aracı ile toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde betimleyici istatistiksel tekniklere ek olarak Student's t-testi, tek yönlü varyans çözümlemesi, Pearson's r momentler çarpımı korelasyon katsayısı ve çoklu doğrusal regresyon teknikleri kullanılmıştır. Çalışma sonucunda lise öğrencilerinin okul, cinsiyet, yaş ve sınıf gibi demografik özelliklerinin Öğrenen Özerkliği Ölçeği, İngilizce ile İlgili Özyeterlilik İnancı Ölçeği, Yabancı Dil Eğitsel Mobil Uygulama Kullanımı Ölçeği ve İngilizce Akış Durumu Ölçeği toplam ve alt boyut puanları ile istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ilişkileri olduğu ortaya çıkmıştır. Ek olarak lise öğrencilerinin internet, sosyal ağ ve İngilizce öğrenmek için mobil uygulama kullanım davranışlarının da Öğrenen Özerkliği Ölçeği, İngilizce ile İlgili Özyeterlilik İnancı Ölçeği, Yabancı Dil Eğitsel Mobil Uygulama Kullanımı Ölçeği ve İngilizce Akış Durumu Ölçeği

toplam ve alt boyut puanları ile istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ilişkileri olduğu ortaya çıkmıştır. Regresyon çözümlemelerinde okuma özyeterliliği ve yabancı dil öğrenimine katkının akışı; özerklik, okuma özyeterliliği ve yazma özyeterliliğinin akış alt boyutunu; özerklik, konuşma özyeterliliği ve yabancı dil öğrenimine katkının sıkılma alt boyutunu; özerklik ve algılanan kontrolün kaygı alt boyutunu istatistiksel olarak anlamlı biçimde yordadığı ortaya çıkmıştır. Sonuçta bulgular tartışılmış ve önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar kelimeler:** *Akış, güdülenim, İngilizceye yönelik özyeterlilik, mobil öğrenme, öğrenen özerkliği, özyeterlilik.*



## **ABSTRACT**

### **THE ROLE OF HIGH SCHOOLERS' LEARNER AUTONOMY, SELF-EFFICACY, AND ENGLISH MOBILE APPLICATION USAGE IN PREDICTING THEIR FLOW STATE IN ENGLISH**

Akıl, Şengül

Master's Thesis, Department of Educational Sciences  
Curriculum and Instruction Master's Program with Thesis  
Thesis Advisor: Assoc. Prof. Dr. Oğuzhan Atabek  
June 2025, 210 pages

In this study, it was aimed to examine the extent to which high school students' learner autonomy in English, English self-efficacy, and the use of English mobile applications predict their flow state in English learning. Additionally, the study sought to investigate how students' learner autonomy, English self-efficacy, use of English mobile applications, and flow state in English learning vary according to variables such as school type, gender, age, grade level, internet, social media use and using mobile applications for English. The sample of the study, selected through convenience sampling, consisted of 670 volunteer students studying during the 2023–2024 academic year at Aksu Girls' Anatolian Imam Hatip High School, Aksu Anatolian High School, and Aksu Science High School, located in the Aksu district of Antalya, Türkiye. Data were collected using an instrument composed of the Learner Autonomy Scale, the English Self-Efficacy Belief Scale, the Foreign Language Educational Mobile Application Use Scale, the English Flow State Scale, and a personal information form. In addition to descriptive statistical techniques, the data were analyzed using Student's t-test, one-way analysis of variance (ANOVA), Pearson's product-moment correlation coefficient, and multiple linear regression analysis. The results revealed statistically significant relationships between students' characteristics—such as school type, gender, age, grade level—and their total and subscale scores on the Learner Autonomy Scale, English Self-Efficacy Belief Scale, Foreign Language Educational Mobile Application Use Scale, and English Flow State Scale. In addition, the results also revealed statistically significant relationships between students' use of internet, social media, and mobile applications for learning English and their total and subscale scores on the Learner Autonomy Scale, English Self-Efficacy Belief Scale, Foreign Language Educational Mobile Application Use Scale, and English Flow State Scale. Regression

analyses indicated that reading self-efficacy and perceived contribution to language learning significantly predicted the overall flow experience; autonomy, reading, and writing self-efficacy significantly predicted the flow subdimension; autonomy, speaking self-efficacy, and perceived contribution to language learning significantly predicted the boredom subdimension; and autonomy and perceived control significantly predicted the anxiety subdimension. In conclusion, the findings were discussed, and implications and recommendations were provided.

**Keywords:** *Flow, learner autonomy, mobile learning, motivation, self-efficacy, self-efficacy for English.*



## İÇİNDEKİLER

|                           |     |
|---------------------------|-----|
| TEŞEKKÜR.....             | i   |
| ÖZET .....                | ii  |
| ABSTRACT .....            | iv  |
| İÇİNDEKİLER.....          | vi  |
| TABLolar LİSTESİ .....    | xi  |
| ŞEKİLLER LİSTESİ .....    | xiv |
| KISALTMALAR LİSTESİ ..... | xv  |

## BÖLÜM I

### GİRİŞ

|                                   |   |
|-----------------------------------|---|
| 1.1. Araştırma Sorunu .....       | 1 |
| 1.2. Araştırmanın Amacı .....     | 4 |
| 1.3. Araştırma Sorusu .....       | 5 |
| 1.3.1. Alt Sorular .....          | 6 |
| 1.4. Araştırmanın Önemi .....     | 8 |
| 1.5. Varsayımlar (Sayıtlar) ..... | 9 |
| 1.6. Sınırlılıklar .....          | 9 |
| 1.7. Tanımlar .....               | 9 |

## BÖLÜM II

### KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

|                                                                |    |
|----------------------------------------------------------------|----|
| 2.1. İngilizce Öğrenme Başarısı .....                          | 11 |
| 2.2. Akış Kuramı .....                                         | 15 |
| 2.2.1. Grup ve Takım İçinde Akış Deneyimi .....                | 18 |
| 2.2.2. Sınıfta Akış Deneyimi .....                             | 19 |
| 2.2.3. Sürekli Akış (Yönlendirilmiş Güdülenimsel Akıntı) ..... | 20 |

|                                                                        |           |
|------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 2.2.4. Yabancı Dil (İngilizce) Öğrenmede Akış .....                    | 21        |
| 2.2.4.1. Göreve Özgü Akış.....                                         | 22        |
| <b>2.3. Öğrenen Özerkliği.....</b>                                     | <b>26</b> |
| 2.3.1. Özdenleme.....                                                  | 27        |
| 2.3.2. Özdenlemeli Öğrenme.....                                        | 28        |
| 2.3.3. Yabancı Dilde (İngilizcede) Öğrenen Özerkliği .....             | 30        |
| 2.3.4. Öğrenen Özerkliğini Artırmada Öğretmen ve Öğrenci Rollerı ..... | 31        |
| <b>2.4. Özyeterlilik.....</b>                                          | <b>36</b> |
| 2.4.1. Özyeterliliğin Kaynakları.....                                  | 40        |
| 2.4.1.1. Doğrudan Yaşantılar .....                                     | 40        |
| 2.4.1.2. Dolaylı Yaşantılar .....                                      | 41        |
| 2.4.1.3. Sözel İkna.....                                               | 41        |
| 2.4.1.4. Fizyolojik ve Duygusal Durumlar .....                         | 42        |
| 2.4.2. Yabancı Dil (İngilizce) Özyeterliliği .....                     | 42        |
| <b>2.5. Mobil Destekli Dil Öğrenme.....</b>                            | <b>46</b> |
| 2.5.1. Mobil Destekli Dil Öğrenmenin İlkeleri .....                    | 49        |
| 2.5.2. İngilizce Mobil Uygulama Kullanımı .....                        | 51        |

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

|                                                                           |           |
|---------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>3.1. Araştırma Tasarımı .....</b>                                      | <b>54</b> |
| <b>3.2. Katılımcılar.....</b>                                             | <b>54</b> |
| <b>3.3. Veri Toplama Araçları .....</b>                                   | <b>56</b> |
| 3.3.1. Kişisel Bilgi Formu .....                                          | 56        |
| 3.3.2. Öğrenen Özerkliği Ölçeği (ÖÖÖ).....                                | 57        |
| 3.3.3. İngilizce ile İlgili Özyeterlilik İnancı Ölçeği (İİÖİÖ).....       | 57        |
| 3.3.4. Yabancı Dil Eğitsel Mobil Uygulama Kullanımı Ölçeği (YDEMUKÖ)..... | 58        |
| 3.3.5. İngilizce Akış Durumu Ölçeği (İADÖ) .....                          | 58        |
| <b>3.4. İşlem .....</b>                                                   | <b>59</b> |

|                                                                |           |
|----------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>3.5. Verilerin Çözümlemesi .....</b>                        | <b>60</b> |
| 3.5.1. Normal Dağılımın Sınanmasıyla İlgili Çözümlemeler ..... | 60        |
| 3.5.2. Regresyon Varsayımlarıyla İlgili Çözümlemeler .....     | 62        |

## **BÖLÜM IV**

### **BULGULAR**

|                                                             |            |
|-------------------------------------------------------------|------------|
| <b>4.1. Birinci Alt Soruya İlişkin Bulgular .....</b>       | <b>64</b>  |
| <b>4.2. İkinci Alt Soruya İlişkin Bulgular .....</b>        | <b>65</b>  |
| <b>4.3. Üçüncü Alt Soruya İlişkin Bulgular .....</b>        | <b>67</b>  |
| <b>4.4. Dördüncü Alt Soruya İlişkin Bulgular .....</b>      | <b>73</b>  |
| <b>4.5. Beşinci Alt Soruya İlişkin Bulgular .....</b>       | <b>73</b>  |
| <b>4.6. Altıncı Alt Soruya İlişkin Bulgular .....</b>       | <b>74</b>  |
| <b>4.7. Yedinci Alt Soruya İlişkin Bulgular .....</b>       | <b>76</b>  |
| <b>4.8. Sekizinci Alt Soruya İlişkin Bulgular .....</b>     | <b>77</b>  |
| <b>4.9. Dokuzuncu Alt Soruya İlişkin Bulgular .....</b>     | <b>79</b>  |
| <b>4.10. Onuncu Alt Soruya İlişkin Bulgular .....</b>       | <b>80</b>  |
| <b>4.11. On Birinci Alt Soruya İlişkin Bulgular .....</b>   | <b>83</b>  |
| <b>4.12. On İkinci Alt Soruya İlişkin Bulgular .....</b>    | <b>84</b>  |
| <b>4.13. On Üçüncü Alt Soruya İlişkin Bulgular .....</b>    | <b>85</b>  |
| <b>4.14. On Dördüncü Alt Soruya İlişkin Bulgular .....</b>  | <b>87</b>  |
| <b>4.15. On Beşinci Alt Soruya İlişkin Bulgular .....</b>   | <b>89</b>  |
| <b>4.16. On Altıncı Alt Soruya İlişkin Bulgular .....</b>   | <b>90</b>  |
| <b>4.17. On Yedinci Alt Soruya İlişkin Bulgular .....</b>   | <b>92</b>  |
| <b>4.18. On Sekizinci Alt Soruya İlişkin Bulgular .....</b> | <b>97</b>  |
| <b>4.19. On Dokuzuncu Alt Soruya İlişkin Bulgular .....</b> | <b>101</b> |
| <b>4.20. Yirminci Alt Soruya İlişkin Bulgular .....</b>     | <b>104</b> |

|                                                              |            |
|--------------------------------------------------------------|------------|
| <b>4.21. Yirmi Birinci Alt Soruya İlişkin Bulgular .....</b> | <b>108</b> |
|--------------------------------------------------------------|------------|

## **BÖLÜM V**

### **TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER**

|                                                                        |            |
|------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>5.1. Tartışma .....</b>                                             | <b>113</b> |
| 5.1.1. Birinci Alt Soruya İlişkin Bulguların Tartışılması.....         | 113        |
| 5.1.2. İkinci Alt Soruya İlişkin Bulguların Tartışılması .....         | 114        |
| 5.1.3. Üçüncü Alt Soruya İlişkin Bulguların Tartışılması .....         | 115        |
| 5.1.4. Dördüncü Alt Soruya İlişkin Bulguların Tartışılması.....        | 117        |
| 5.1.5. Beşinci Alt Soruya İlişkin Bulguların Tartışılması.....         | 117        |
| 5.1.6. Altıncı Alt Soruya İlişkin Bulguların Tartışılması.....         | 117        |
| 5.1.7. Yedinci Alt Soruya İlişkin Bulguların Tartışılması .....        | 119        |
| 5.1.8. Sekizinci Alt Soruya İlişkin Bulguların Tartışılması.....       | 119        |
| 5.1.9. Dokuzuncu Alt Soruya İlişkin Bulguların Tartışılması .....      | 120        |
| 5.1.10. Onuncu Alt Soruya İlişkin Bulguların Tartışılması .....        | 120        |
| 5.1.11. On Birinci Alt Soruya İlişkin Bulguların Tartışılması.....     | 121        |
| 5.1.12. On İkinci Alt Soruya İlişkin Bulguların Tartışılması.....      | 121        |
| 5.1.13. On Üçüncü Alt Soruya İlişkin Bulguların Tartışılması .....     | 121        |
| 5.1.14. On Dördüncü Alt Soruya İlişkin Bulguların Tartışılması.....    | 122        |
| 5.1.15. On Beşinci Alt Soruya İlişkin Bulguların Tartışılması.....     | 122        |
| 5.1.16. On Altıncı Alt Soruya İlişkin Bulguların Tartışılması.....     | 123        |
| 5.1.17. On Yedinci Alt Soruya İlişkin Bulguların Tartışılması .....    | 123        |
| 5.1.18. On Sekizinci Alt Soruya İlişkin Bulguların Tartışılması .....  | 127        |
| 5.1.19. On Dokuzuncu Alt Soruya İlişkin Bulguların Tartışılması .....  | 128        |
| 5.1.20. Yirminci Alt Soruya İlişkin Bulguların Tartışılması .....      | 129        |
| 5.1.21. Yirmi Birinci Alt Soruya İlişkin Bulguların Tartışılması ..... | 130        |
| <b>5.2. Sonuç .....</b>                                                | <b>131</b> |
| <b>5.3. Öneriler .....</b>                                             | <b>136</b> |
| 5.3.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....                           | 136        |
| 5.3.2. Eğitimcilere Yönelik Öneriler.....                              | 136        |
| 5.3.3. Yöneticilere Yönelik Öneriler.....                              | 137        |

|                                                                               |            |
|-------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 5.3.4. Öğretim Programına Yönelik Öneriler .....                              | 138        |
| 5.3.5. Öğrencilere Yönelik Öneriler.....                                      | 139        |
| <b>KAYNAKLAR.....</b>                                                         | <b>140</b> |
| <b>EKLER .....</b>                                                            | <b>178</b> |
| EK 1. KİŞİSEL BİLGİ FORMU.....                                                | 178        |
| EK 2. ÖĞRENEN ÖZERKLİĞİ ÖLÇEĞİ .....                                          | 179        |
| EK 3. İNGİLİZCE İLE İLGİLİ ÖZYETERLİLİK İNANCI ÖLÇEĞİ .....                   | 180        |
| EK 4. YABANCI DİL EĞİTSEL MOBİL UYGULAMA KULLANIMI ÖLÇEĞİ .....               | 181        |
| EK 5. İNGİLİZCE AKIŞ DURUMU ÖLÇEĞİ.....                                       | 182        |
| EK 6. ÖĞRENEN ÖZERKLİĞİ ÖLÇEĞİ KULLANIM İZNİ.....                             | 183        |
| EK 7. İNGİLİZCE İLE İLGİLİ ÖZYETERLİLİK İNANCI ÖLÇEĞİ KULLANIM İZNİ.....      | 184        |
| EK 8. YABANCI DİL EĞİTSEL MOBİL UYGULAMA KULLANIMI ÖLÇEĞİ KULLANIM İZNİ ..... | 185        |
| EK 9. İNGİLİZCE AKIŞ DURUMU ÖLÇEĞİ KULLANIM İZNİ .....                        | 186        |
| EK 10. ETİK KURUL İZİN KARARI .....                                           | 187        |
| EK 11. MEB ARAŞTIRMA İZİN ONAY YAZISI .....                                   | 188        |
| <b>ÖZGEÇMİŞ .....</b>                                                         | <b>189</b> |
| <b>İNTİHAL RAPORU .....</b>                                                   | <b>190</b> |

## TABLÖLAR LİSTESİ

|                                                                                                                                                                          |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Tablo 3.1.</b> Katılımcılarla İlgili Demografik Değişkenlerin Betimsel Değerleri .....                                                                                | 55 |
| <b>Tablo 3.2.</b> Katılımcılarla İlgili Davranış Değişkenlerinin Betimsel Değerleri .....                                                                                | 56 |
| <b>Tablo 3.3.</b> Değişkenlerin Normallik Durumları.....                                                                                                                 | 61 |
| <b>Tablo 4.1.</b> Ölçekler ile Alt Boyutlarının Betimsel Değerleri.....                                                                                                  | 63 |
| <b>Tablo 4.2.</b> Lise Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Bir Günde Ortalama İnternet ve Sosyal Ağ Kullanım Süresi Üzerinde Yapılan t-Testi Sonuçları .....              | 64 |
| <b>Tablo 4.3.</b> Lise Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre ÖÖÖ, İİÖİÖ, YDEMUKÖ ve İADÖ Toplam Puanları Üzerinde Yapılan t-Testi Sonuçları.....                            | 66 |
| <b>Tablo 4.4.</b> Lise Öğrencilerinin İÖMUK Durumlarına Göre ÖÖÖ, İİÖİÖ, YDEMUKÖ ve İADÖ Toplam Puanları ve Ölçek Alt Boyutları Üzerinde Yapılan t-Testi Sonuçları ..... | 68 |
| <b>Tablo 4.5.</b> Lise Öğrencilerinin Yaşları ile Bir Günde Ortalama İnternet ve Sosyal Ağ Kullanım Süresi Arasındaki Pearson's r Çözümlemesi Sonuçları.....             | 73 |
| <b>Tablo 4.6.</b> Lise Öğrencilerinin İngilizce Öğrenmek İçin Mobil Uygulama Kullanımı (İÖİMUK) Durumlarına Göre Yaşları Üzerinde Yapılan t-Testi Sonuçları.....         | 74 |
| <b>Tablo 4.7.</b> Lise Öğrencilerinin Yaşları ile ÖÖÖ, İİÖİÖ, YDEMUKÖ ve İADÖ Toplam Puanlarının ve Alt Boyutlarının Pearson's r Çözümlemesi Sonuçları.....              | 75 |
| <b>Tablo 4.8.</b> Lise Öğrencilerinin Bir Günde Ortalama İnternet Kullanım Süresinin Sınıflarına Göre Betimleyici Değerleri.....                                         | 76 |
| <b>Tablo 4.9.</b> Lise Öğrencilerinin Bir Günde Ortalama İnternet Kullanım Süresinin Sınıflarına Göre Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi Sonuçları.....                       | 76 |
| <b>Tablo 4.10.</b> Lise Öğrencilerinin Bir Günde Ortalama Sosyal Ağ Kullanım Süresinin Sınıflarına Göre Betimleyici Değerleri.....                                       | 77 |
| <b>Tablo 4.11.</b> Lise Öğrencilerinin Bir Günde Ortalama Sosyal Ağ Kullanım Süresinin Sınıflarına Göre Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi Sonuçları.....                     | 77 |
| <b>Tablo 4.12.</b> Lise Öğrencilerinin Bir Günde Ortalama Sosyal Ağ Kullanım Süresinin Sınıflarına Göre Tukey HSD İkili Karşılaştırma Çözümlemeleri Sonuçları ....       | 78 |
| <b>Tablo 4.13.</b> Lise Öğrencilerinin ÖÖÖ'den Aldıkları Toplam Puanların Sınıflarına Göre Betimleyici Değerleri.....                                                    | 79 |
| <b>Tablo 4.14.</b> Lise Öğrencilerinin ÖÖÖ'den Aldıkları Toplam Puanların Sınıflarına Göre Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi Sonuçları .....                                 | 80 |

|                                                                                                                                                             |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Tablo 4.15.</b> Lise Öğrencilerinin İİÖİÖ'den Aldıkları Toplam Puanların Sınıflarına Göre<br>Betimleyici Değerleri.....                                  | 80 |
| <b>Tablo 4.16.</b> Lise Öğrencilerinin İİÖİÖ'den Aldıkları Toplam Puanların Sınıflarına Göre Tek<br>Yönlü Varyans Çözümlemesi Sonuçları.....                | 81 |
| <b>Tablo 4.17.</b> Lise Öğrencilerinin İİÖİÖ'den Aldıkları Toplam Puanların Sınıflarına Göre<br>Tukey HSD İkili Karşılaştırma Çözümlemeleri Sonuçları ..... | 82 |
| <b>Tablo 4.18.</b> Lise Öğrencilerinin YDEMUKÖ'den Aldıkları Toplam Puanların Sınıflarına<br>Göre Betimleyici Değerleri.....                                | 83 |
| <b>Tablo 4.19.</b> Lise Öğrencilerinin YDEMUKÖ'den Aldıkları Toplam Puanların Sınıflarına<br>Göre Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi Sonuçları.....              | 83 |
| <b>Tablo 4.20.</b> Lise Öğrencilerinin İADÖ'den Aldıkları Toplam Puanların Sınıflarına Göre<br>Betimleyici Değerleri.....                                   | 84 |
| <b>Tablo 4.21.</b> Lise Öğrencilerinin İADÖ'den Aldıkları Toplam Puanların Sınıflarına Göre Tek<br>Yönlü Varyans Çözümlemesi Sonuçları.....                 | 84 |
| <b>Tablo 4.22.</b> Lise Öğrencilerinin ÖÖÖ'den Aldıkları Toplam Puanların Okullarına Göre<br>Betimleyici Değerleri.....                                     | 85 |
| <b>Tablo 4.23.</b> Lise Öğrencilerinin ÖÖÖ'den Aldıkları Toplam Puanların Okullarına Göre Tek<br>Yönlü Varyans Çözümlemesi Sonuçları.....                   | 85 |
| <b>Tablo 4.24.</b> Lise Öğrencilerinin ÖÖÖ'den Aldıkları Toplam Puanların Okullarına Göre<br>Tukey HSD İkili Karşılaştırma Çözümlemeleri Sonuçları .....    | 86 |
| <b>Tablo 4.25.</b> Lise Öğrencilerinin İİÖİÖ'den Aldıkları Toplam Puanların Okullarına Göre<br>Betimleyici Değerleri.....                                   | 87 |
| <b>Tablo 4.26.</b> Lise Öğrencilerinin İİÖİÖ'den Aldıkları Toplam Puanların Okullarına Göre Tek<br>Yönlü Varyans Çözümlemesi Sonuçları.....                 | 87 |
| <b>Tablo 4.27.</b> Lise Öğrencilerinin İİÖİÖ'den Aldıkları Toplam Puanların Okullarına Göre<br>Tukey HSD İkili Karşılaştırma Çözümlemeleri Sonuçları .....  | 88 |
| <b>Tablo 4.28.</b> Lise Öğrencilerinin YDEMUKÖ'den Aldıkları Toplam Puanların Okullarına<br>Göre Betimleyici Değerleri.....                                 | 89 |
| <b>Tablo 4.29.</b> Lise Öğrencilerinin YDEMUKÖ'den Aldıkları Toplam Puanların Okullarına<br>Göre Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi Sonuçları.....               | 90 |
| <b>Tablo 4.30.</b> Lise Öğrencilerinin İADÖ'den Aldıkları Toplam Puanların Okullarına Göre<br>Betimleyici Değerleri.....                                    | 90 |

|                                                                                                                                                           |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Tablo 4.31.</b> Lise Öğrencilerinin İADÖ'den Aldıkları Toplam Puanların Okullarına Göre Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi Sonuçları .....                  | 91  |
| <b>Tablo 4.32.</b> Lise Öğrencilerinin İADÖ'den Aldıkları Toplam Puanların Okullarına Göre Tukey HSD İkili Karşılaştırma Çözümlemeleri Sonuçları .....    | 91  |
| <b>Tablo 4.33.</b> Lise Öğrencilerinin ÖÖÖ, İİÖİÖ, YDEMUKÖ ve İADÖ Toplam Puanlarının ve Alt Boyutlarının Pearson's r Çözümlemesi Sonuçları .....         | 94  |
| <b>Tablo 4.34.</b> İADÖ'nün Toplam Puanı Üzerinde Gerçekleştirilen Çoklu Doğrusal Regresyon Modelinin Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi Sonuçları .....       | 99  |
| <b>Tablo 4.35.</b> İADÖ'nün Toplam Puanı Üzerinde Gerçekleştirilen Çoklu Doğrusal Regresyon Çözümlemesi Sonuçları .....                                   | 100 |
| <b>Tablo 4.36.</b> İADÖ'nün Akış Alt Boyutu Üzerinde Gerçekleştirilen Çoklu Doğrusal Regresyon Modelinin Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi Sonuçları .....    | 102 |
| <b>Tablo 4.37.</b> İADÖ'nün Akış Alt Boyutu Üzerinde Gerçekleştirilen Çoklu Doğrusal Regresyon Çözümlemesi Sonuçları .....                                | 104 |
| <b>Tablo 4.38.</b> İADÖ'nün Sıkılma Alt Boyutu Üzerinde Gerçekleştirilen Çoklu Doğrusal Regresyon Modelinin Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi Sonuçları ..... | 106 |
| <b>Tablo 4.39.</b> İADÖ'nün Sıkılma Alt Boyutu Üzerinde Gerçekleştirilen Çoklu Doğrusal Regresyon Çözümlemesi Sonuçları .....                             | 108 |
| <b>Tablo 4.40.</b> İADÖ'nün Kaygı Alt Boyutu Üzerinde Gerçekleştirilen Çoklu Doğrusal Regresyon Modelinin Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi Sonuçları .....   | 110 |
| <b>Tablo 4.41.</b> İADÖ'nün Kaygı Alt Boyutu Üzerinde Gerçekleştirilen Çoklu Doğrusal Regresyon Çözümlemesi Sonuçları .....                               | 112 |

## ŞEKİLLER LİSTESİ

|                                                                                                                                                                                           |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Şekil 2.1.</b> Akış ve Dil Edinimi Arasındaki İlişkiyi Açıklayan Model (Egbert, 2003). ....                                                                                            | 22  |
| <b>Şekil 4.1.</b> İADÖ'nün Toplam Puanı Üzerinde Gerçekleştirilen Çoklu Doğrusal Regresyon<br>Çözümlemesinin Artık Değerlerinin Yordanmış Değerlerine Göre Saçılım<br>Çizgesi.....        | 100 |
| <b>Şekil 4.2.</b> İADÖ'nün Akış Alt Boyutu Üzerinde Gerçekleştirilen Çoklu Doğrusal Regresyon<br>Çözümlemesinin Artık Değerlerinin Yordanmış Değerlerine Göre Saçılım<br>Çizgesi.....     | 103 |
| <b>Şekil 4.3.</b> İADÖ'nün Sıkılma Alt Boyutu Üzerinde Gerçekleştirilen Çoklu Doğrusal<br>Regresyon Çözümlemesinin Artık Değerlerinin Yordanmış Değerlerine Göre<br>Saçılım Çizgesi. .... | 107 |
| <b>Şekil 4.4.</b> İADÖ'nün Kaygı Alt Boyutu Üzerinde Gerçekleştirilen Çoklu Doğrusal Regresyon<br>Çözümlemesinin Artık Değerlerinin Yordanmış Değerlerine Göre Saçılım<br>Çizgesi.....    | 111 |

## KISALTMALAR LİSTESİ

|              |                                                                                          |
|--------------|------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>AGFI</b>  | : Ayarlanmış Uyum İyiliği Dizini ( <i>Adjusted Goodness-of-Fit Index</i> )               |
| <b>CFI</b>   | : Karşılaştırılmalı Uyum Dizini ( <i>Comparative Fit Index</i> )                         |
| <b>EBA</b>   | : Eğitim ve Bilişim Ağı                                                                  |
| <b>IFI</b>   | : Artımsal Uyum Dizini ( <i>Incremental Fit Index</i> )                                  |
| <b>İADÖ</b>  | : İngilizce Akış Durumu Ölçeği                                                           |
| <b>İİÖİÖ</b> | : İngilizce ile İlgili Özyeterlilik İnancı Ölçeği                                        |
| <b>İÖMUK</b> | : İngilizce Öğrenmek İçin Mobil Uygulama Kullanımı                                       |
| <b>Maks.</b> | : Maksimum                                                                               |
| <b>Min.</b>  | : Minimum                                                                                |
| <b>NFI</b>   | : Normlaştırılmış Uyum Dizini ( <i>Normed Fit Index</i> )                                |
| <b>NNFI</b>  | : Normlaştırılmamış Uyum Dizini ( <i>Nonnormed Fit Index</i> )                           |
| <b>ÖÖÖ</b>   | : Öğrenen Özerkliği Ölçeği                                                               |
| <b>Özy.</b>  | : Özyeterlilik                                                                           |
| <b>PNFI</b>  | : Sıkılık Normlaştırılmış Uyum Dizini ( <i>Parsimony Normed Fit Index</i> )              |
| <b>RFI</b>   | : Göreli Uyum Dizini ( <i>Relative Fit Index</i> )                                       |
| <b>RMR</b>   | : Kök Ortalama Kare Artık ( <i>Root Mean Square Residual</i> )                           |
| <b>RMSEA</b> | : Kök Ortalama Kare Yaklaşık Hatalası ( <i>Root Mean Square Error of Approximation</i> ) |
| <b>SD</b>    | : Serbestlik Değeri ( <i>Degree of Freedom</i> )                                         |

|                |                                                                                                 |
|----------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>SRMR</b>    | : Standartlaştırılmış Kök Ortalama Kare Artık ( <i>Standardized Root Mean Square Residual</i> ) |
| <b>SS</b>      | : Standart Sapma                                                                                |
| <b>VIF</b>     | : Varyans Büyütme Etkeni ( <i>Variance Inflation Factor</i> )                                   |
| <b>YDEMUKÖ</b> | : Yabancı Dil Eğitsel Mobil Uygulama Kullanımı Ölçeği                                           |



## BÖLÜM I

### GİRİŞ

Tezin bu bölümünde araştırma sorunu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, araştırma sorusu, araştırmanın alt soruları, araştırmayla ilgili varsayım ve sınırlılık ile tanımlara yer verilmiştir.

#### 1.1. Araştırma Sorunu

İletişim alanında yaşanan yeniliklerin toplumlar arasındaki sınırları en aza indirmesiyle, yabancı dil öğrenimine duyulan gereksinim yadsınamayacak ölçüde artmıştır (Özer ve Korkmaz, 2016). Öyle ki, yabancı dil bilmek artık bilgi çağında yaşamakta olan çağdaş insanın özellikleri arasında görülmektedir (Doğan, 2008). İngilizcenin dünya genelinde iletişimin ortak dili olması, dünyanın birçok ülkesinde olduğu gibi Türkiye’de de İngilizcenin yabancı dil olarak öğretilmesine neden olmuştur (Aydın, 2006). İngilizce öğrenimi temel olarak okullarda gerçekleşmektedir ve İngilizce öğreniminde başarıya ulaşılması gelecek kuşakların amaçlarına ulaşmasına yardımcı olmaktadır (Şan ve Çoban, 2021). Tüm dünyada olduğu gibi İngilizce öğreniminin Türkiye’de de önem kazanmasının bir sonucu olarak, 2013-2014 eğitim-öğretim yılından beri, İngilizce dersi artık ilkokul ikinci sınıftan başlayarak lise son sınıfa dek zorunlu ders olarak okutulmaktadır (Gömleksiz ve Kılınç, 2014).

İngilizce öğreniminin sonunda öğrenenlerin İngilizce iletişim becerilerini kazanması, dört temel dil becerisi olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinde istenen bir düzeye ulaşması ve İngilizcenin yapı, sesletim ve sözcük bilgilerini öğrenmiş olmaları gerekmektedir (Doğan, 2008). Ancak amaçlanan işbu İngilizce öğrenme başarısı, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) kitaplarının yetersizliği (Valizadeh, 2021), öğrenme ortamının sınıfla sınırlı kalması, okul dışında İngilizceyle karşılaşma oranının düşük olması (Priadi ve Nuha, 2019), İngilizce öğretim programının yoğun ve uygulamasının güçlüğü (Sönmez ve Köksal, 2022), İngilizce ders araçlarının ve fiziki koşulların yetersizliği (Songbatumis, 2017), ders saatlerinin azlığı (Özmat ve Senemoğlu, 2020), öğrencilerin İngilizce dersine karşı önyargılı oluşları, hazır bulunuşluk düzeylerinin düşüklüğü, öğretmenlerin geleneksel yöntemlerle ders işlemeleri (Tunç ve Kozikoğlu, 2022) ve İngilizce konuşma becerisinin göz ardı edilmesi (Dunifa, 2023) gibi nedenlerden dolayı istenen düzeyde değildir.

Uzun zamandır İngilizce öğrenimine diğer derslerle karşılaştırıldığında göreceli olarak daha yüksek düzeyde kaynak ayrılmasına karşın, Türkiye’de özellikle kamu okullarında İngilizce dersinde akademik başarı istenen düzeyde değildir (Günday, 2007). Ayrıca Türkiye, Uluslararası İngilizce Yeterlilik Endeksi’nin 2023 yılı sonuçlarına göre 113 ülke arasında 66. sırada bulunarak İngilizce düzeyi düşük (*low proficiency*) olan ülkeler arasında yer almıştır (English Proficiency Index, 2023). İngilizce öğrenmedeki başarının istenen düzeyde olmaması öğrenciler açısından başarısızlık kaynaklı olarak güdülenim (motivasyon) düşüklüğüne, İngilizce dersine karşı önyargı geliştirmeye, özgüven eksikliğine; öğretmenler açısından mesleki yıpranmaya (Tunç ve Kozikoğlu, 2022); toplum açısından ise İngilizce öğreniminde genel bir özgüven eksikliğine neden olmaktadır (Yaman, 2018). Dolayısıyla İngilizce öğreniminde amaçlanan başarıya ulaşılması öğrenciler, öğretmenler ve toplum için birçok yarar sağlayacaktır.

Okuldaki ders başarısının düşük olması depresyon ve okulu bırakma gibi istenmeyen sonuçlara yol açabilmekte ve bu durumlar da öğrencilerin yaşam doyumları ile psikososyal gelişimlerini olumsuz anlamda etkileyebilmektedir (Koca ve Dadandı, 2019). Bu sorunları önlemek için öğrenme başarısı üzerinde belirleyici olan etkenleri bilmek gerekmektedir (Koca ve Dadandı, 2019). İngilizce öğrenme başarısını öğrenci, öğretmen, İngilizce dersinin işlenişi, okul, aile, çevresel etkenler ve eğitim dizgesi etkilemektedir (Hanus, 2016). Ayrıca İngilizce öğrenmeye yönelik tutum, güdülenim, kaygı, özgüven gibi etkenlerin yanında öğrencilerin kişisel özellikleri ve duygu durumları da İngilizce öğrenme başarısı üzerinde etkili olmaktadır (Genç vd., 2004; Tseng vd., 2006). İngilizce öğreniminde amaçlanan başarıya ulaşmak için, güdülenim, tutum, özgüven, bağlanma gibi etkenlerle yakından ilişkili olan akış durumunun anlamlılığı ve diğer etkenlerle olan söz konusu ilişkilerinin aydınlatılması gerekmektedir (Eryılmaz ve Ergünay, 2018). Akış kişinin kendini fark etmeden bir etkinlikten zevk alması, edimiyle ilgili olarak bilgili olması, etkinliğe yüksek düzeyde katılmakta olması, açık, kesin ve anlaşılabilir amaçları olması olarak tanımlanmıştır (Jackson ve Marsh, 1996). Akış kuramı, kişinin bir etkinliğe ya da işe tam anlamıyla kendini kaptırdığı, onunla iç içe olduğu zamanlarda deneyimlenen bütüncül bir bakış açısını açıkladığı için içsel bir güdülenim kuramıdır (Aydın, 2005; Pintrich ve Schunk, 1996). Akış kuramına göre, bireylerin becerileri ve karşılaştıkları güçlükler arasında bir denge kurulması, öğrenmenin yüksek düzeyde gerçekleşmesine katkı sağlamaktadır (Csikszentmihalyi ve Rathunde, 1993). Akış halinde bireyler, o anki göreve yoğun bir biçimde odaklanma, yaptıkları eylemleri kontrol etme, gelecek ile baş edebileceklerine inanma gibi davranışlar sergilemektedir (Piniel ve Albert, 2019). Akışta

yaşanan bu yoğun odaklanma, eylem ve farkındalığı birleştirerek bireylerin bütünüyle etkinliğe dalarak kendilerini ya da eylemlerini fark etmemelerine diğer bir deyişle yansıtıcı öz bilinçlerini yitirmelerine yol açmaktadır (Piniel ve Albert, 2019). Akışta bireyler içsel olarak güdülendirildiği etkinliklere katıldıkları için, zaman bireyin bakış açısına göre normalden daha hızlı geçme eğilimi göstermektedir (Nakamura ve Csikszentmihalyi, 2002). Dolayısıyla akışı deneyimleyen öğrenciler öğrenme etkinliklerine daha çok ilgi duymakta ve derslere daha çok katılmaktayken; akışı deneyimlemeyen öğrenciler ise öğrenme etkinliklerini eğlenceli ve ilgi çekici bulmadıkları için derslerde sıkılmaktadırlar (Suryaratri vd. 2022). Dolayısıyla İngilizce öğreniminde akış sağlandığında dil öğrenimi daha etkin, eğlenceli ve keyifli bir hale gelmekte ve İngilizce öğrenme başarısı artmaktadır (Leminen vd., 2023).

İngilizce öğrenme ortamlarındaki akış, öğrenci kontrolünden diğer bir deyişle öğrenen özerkliğinden etkilenmektedir. Öğrenen özerkliği; öğrencilerin öğrenme sırasında öğrenmenin amaç ve içerik boyutlarında söz sahibi olabilmeleri, kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alabilme yeteneği, kendi öğrenmeleriyle ilgili kararlar alma ve uygulama biçiminde açıklanmıştır (Orakçı vd., 2019). Dil öğrenmede akış, bireyin çevresi ve öğrenme etkinlikleriyle olan etkileşimi sonucu oluşmakta ve her birey bu akışı kendisi yönlendirmektedir (Egbert, 2003). Dolayısıyla öğrencinin özerklik düzeyi, onun akış deneyimine etki etmektedir. Bu nedenle özerk öğrenme ortamları ve etkinlikleri düzenlenerek, öğrencilerin akış sürecinde daha bağımsız ve özerk olmaları desteklenmektedir (Egbert, 2003).

İngilizce öğrenme akışıyla yakından ilişkili olan diğer bir psikolojik yapı ise özyeterlilik. Özyeterlilik, davranışların oluşmasında etkili olan bir nitelik ve bireyin, belli bir edimi göstermek için gerekli etkinlikleri düzenleyip, başarılı bir biçimde yapma sıgası hakkında kendine ilişkin inancı olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1977). İngilizce öğrenme ortamında akış sağlandığında öğrenciler herhangi bir görevde başarısız olsalar bile, o görevle uğraştıkları ve o göreve ilgi duydukları için öğrenmeden keyif alabilmekte ve kendilerini yeterli olarak hissedebilmektedirler (Abuhamdeh ve Csikszentmihalyi, 2012). Öğrencilerin başarısızlık durumunda bile özyeterliliklerinin yüksek olması, akış kuramında, “yeterlilik değerlendirmesi” ile ilişkilendirilmektedir (Leminen vd., 2023).

İngilizce öğrenme akışı, mobil aygıtların yaygınlaşması ve insanların bu aygıtlara olan ilgilerinin artmasıyla mobil destekli dil öğrenme ortamlarında da gerekli bir etken haline gelmiştir (Lu vd., 2022). Çevrimiçi ve mobil destekli İngilizce öğretiminde akışı sağlamak, daha etkili ve eğlenceli bir öğrenme deneyimi için belirleyici etkenlerden biridir (Liu ve Song, 2021; Zhao ve Khan, 2022). Çevrimiçi öğrenme akışı, “bilgisayar aracılığıyla gerçekleşen

öğrenme bağlamında çevrimiçi öğrencilerin yaşayabileceği belirli bir deneyim” olarak tanımlanmıştır (Shin, 2006, s. 706). Mobil destekli dil öğrenimi ise, dil öğrenimine katkı sağlamak amacıyla tabletler, cep telefonları ve dizüstü bilgisayarlar gibi taşınabilir mobil aygıtların kullanıldığı bir dil öğrenme yöntemidir (Adijaya vd., 2023). Mobil destekli dil öğrenimi, öğrencilere okulda ve okul dışında zengin içerikli, gerçek zamanlı, kullanışlı, işbirlikçi, bağlamsal ve sürekli öğrenme deneyimleri sunmaktadır (Kukulska-Hulme, 2005). Mobil destekli dil öğreniminin sağladığı yararlar göz önünde bulundurulduğunda, teknolojinin eğitimle bütünleştirilmesi İngilizce öğreniminde etkililiği ve başarıyı artırma olanağı bulunmaktadır. Mobil destekli dil öğreniminin yanı sıra, bilgisayar teknolojisiyle desteklenen uygulamaların kullanımı da akışa (Ghani ve Deshpande, 1994) ve öğrenen özerkliğine (Egbert, 2003) ve de dolayısıyla İngilizce başarısına olumlu katkı sağlamaktadır.

Bu bağlamda İngilizce öğrenme akışını yordadığı düşünülen İngilizce öğrenen özerkliği, İngilizce özyeterliliği ve İngilizce mobil uygulama kullanımı arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmak, öğrencilerin İngilizce öğrenme ortamlarında akış deneyimi edinmelerini sağlayacak öğretim programlarının ve eğitim teknolojilerinin geliştirilmesine ve amaçlanan İngilizce öğrenme başarısına ulaşılmasına yardımcı olacaktır. Ayrıca bu ilişkilerin ortaya çıkarılmasından elde edilecek bilgi ve içgörü, öğretmenlerin eğitim ortamlarını daha etkili, keyifli ve kalıcı bir İngilizce öğrenimi için düzenlemelerine rehberlik edebilecektir. Benzer bir biçimde, İngilizce öğrenme akışı, İngilizce öğrenen özerkliği, İngilizce özyeterliliği ve İngilizce mobil uygulama kullanımı arasındaki ilişkilerin aydınlatılması sonucunda ortaya çıkacak bilgi ve içgörü, İngilizce dersinde kullanılacak daha uygun strateji, yöntem, teknik ve daha üstün eğitim teknolojilerin tasarlanıp geliştirilmesinde ve işbu teknolojilerin eğitimle daha başarılı bir biçimde bütünleştirilmesinde kullanılabilecek bilgi birikimine katkı sağlayacaktır.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Daha önce yapılan araştırmalarda, İngilizce öğreniminde amaçlanan başarıya ulaşamadığı ve bu durumun öğrenciler, öğretmenler ve toplum üzerinde olumsuz etkileri olduğu ortaya çıkarılmıştır (English Proficiency Index, 2023, Dunifa, 2023, Günday, 2007, Özmat ve Senemoğlu, 2020, Priadi ve Nuha, 2019, Songbatumis, 2017, Sönmez ve Köksal, 2022, Valizadeh, 2021). Bu sorunun üstesinden gelinebilmesi için İngilizce öğrenme başarısına etki eden görüngülerin daha iyi anlaşılması gerekmektedir. Öte yandan, İngilizce öğrenme ortamlarında akış durumunun sağlanmasının İngilizce öğrenimi üzerinde belirleyici bir etkisi

bulunmaktadır (Eryılmaz ve Ergünay, 2018). İngilizce öğreniminde akış durumu sağlandığında, dil öğrenimi daha etkin, rahat ve keyifli bir hale gelmekte ve bu yolla İngilizce öğrenme başarısının artmasına katkı sağlanmaktadır (Leminen vd., 2023). İngilizce öğrenme akışını etkileyen etkenlerin başında başarı güdülenimi, özyeterlilik ve özerklik gelmektedir (Markamad ve Khuzaemah, 2019). Diğer bir yandan, mobil aygıtların yaygınlaşması ve insanların bu aygıtlara olan ilgilerinin artmasıyla mobil destekli dil öğrenme ortamlarında da İngilizce öğrenme akışının sağlanması gerekmektedir (Lu vd., 2022). Mobil ve bilgisayar destekli uygulamaların kullanımı akışa (Ghani ve Deshpande, 1994); öğrenen özerkliğine (Egbert, 2003) ve dolayısıyla İngilizce öğrenme başarısına olumlu katkı sağlamaktadır.

Bu araştırmada, akışla yakından ilişkili olan öğrenen özerkliği, özyeterlilik ve mobil uygulama kullanımı yapılarının incelenmesinin sonucunda elde edilecek bulgularla işbu değişkenler arasındaki ilişkilerin aydınlatılması amaçlanmıştır. Araştırma bulgularının sonuçlarına göre, amaçlanan İngilizce öğrenme başarısına ulaşabilmek için geliştirilecek strateji, yöntem, teknik ve eğitim teknolojilerinin tasarlanıp geliştirilmesinde, işbu teknolojilerin eğitimle bütünleştirilmesinde ve öğretim programlarının geliştirilmesinde kullanılabilecek bilginin artırılması amaçlanmıştır.

Dolayısıyla bu araştırmanın amacı, lise öğrencilerinin İngilizce öğreniminde öğrenen özerklikleri, İngilizce özyeterlilikleri ve İngilizce mobil uygulama kullanım durumlarının İngilizce akış durumlarını ne denli yordadığını incelemektir. Ayrıca bu araştırmada lise öğrencilerinin İngilizce öğreniminde öğrenen özerklikleri, İngilizce özyeterlilikleri, İngilizce mobil uygulama kullanımı ve İngilizce akış durumlarının demografik özellikleriyle olan ilişkilerinin de incelenmesi amaçlanmıştır.

### **1.3. Araştırma Sorusu**

Araştırmanın amacına erişmek için birincil olarak aşağıdaki soruya yanıt aranmıştır:

1. Lise öğrencilerinin İngilizce öğreniminde öğrenen özerklikleri, İngilizce özyeterlilikleri ve İngilizce mobil uygulama kullanım durumları İngilizce akış durumlarını istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

İkincil olarak ise aşağıdaki sorulara da yanıt aranmıştır:

2. Lise öğrencilerinin okul, cinsiyet, yaş ve sınıf gibi demografik özellikleri ile İngilizce öğreniminde öğrenen özerklikleri, İngilizce özyeterlilikleri ve İngilizce mobil uygulama kullanım durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ilişkiler var mıdır?
3. Lise öğrencilerinin internet, sosyal ağ ve İngilizce öğrenmek için mobil uygulama kullanım davranışları ile İngilizce öğreniminde öğrenen özerklikleri, İngilizce özyeterlilikleri ve İngilizce mobil uygulama kullanım durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ilişkiler var mıdır?

#### 1.3.1. Alt Sorular

1. Lise öğrencilerinin bir günde ortalama internet kullanım süresi ve bir günde ortalama sosyal ağ kullanım süresi cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermekte midir?
2. Lise öğrencilerinin Öğrenen Özerkliği Ölçeği, İngilizce ile İlgili Özyeterlilik İnancı Ölçeği, Yabancı Dil Eğitsel Mobil Uygulama Kullanım Ölçeği ve İngilizce Akış Durumu Ölçeği toplam puanları cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermekte midir?
3. Lise öğrencilerinin Öğrenen Özerkliği Ölçeği, İngilizce ile İlgili Özyeterlilik İnancı Ölçeği, Yabancı Dil Eğitsel Mobil Uygulama Kullanım Ölçeği ve İngilizce Akış Durumu Ölçeği toplam puanları ile işbu ölçeklerin alt boyutlarından aldıkları puanlar İngilizce öğrenmek için mobil uygulama kullanım durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermekte midir?
4. Lise öğrencilerinin yaşları ile bir günde ortalama internet kullanım süresi ve bir günde ortalama sosyal ağ kullanım süresi arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?
5. Lise öğrencilerinin yaşları İngilizce öğrenmek için mobil uygulama kullanımı durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermekte midir?
6. Lise öğrencilerinin yaşları ile Öğrenen Özerkliği Ölçeği, İngilizce ile İlgili Özyeterlilik İnancı Ölçeği, Yabancı Dil Eğitsel Mobil Uygulama Kullanımı Ölçeği ve İngilizce Akış Durumu Ölçeği'nden aldıkları toplam puanlar ile işbu ölçeklerin alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?

7. Lise öğrencilerinin bir günde ortalama internet kullanım süresi sınıflarına göre anlamlı fark göstermekte midir?
8. Lise öğrencilerinin bir günde ortalama sosyal ağ kullanım süresi sınıflarına göre anlamlı fark göstermekte midir?
9. Lise öğrencilerinin Öğrenen Özerkliği Ölçeği'nden aldıkları toplam puanlar sınıflarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermekte midir?
10. Lise öğrencilerinin İngilizce ile İlgili Özyeterlilik İnancı Ölçeği'nden aldıkları toplam puanlar sınıflarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermekte midir?
11. Lise öğrencilerinin Yabancı Dil Eğitsel Mobil Uygulama Kullanımı Ölçeği'nden aldıkları toplam puanlar sınıflarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermekte midir?
12. Lise öğrencilerinin İngilizce Akış Durumu Ölçeği'nden aldıkları toplam puanlar sınıflarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermekte midir?
13. Lise öğrencilerinin Öğrenen Özerkliği Ölçeği'nden aldıkları toplam puanlar okullarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermekte midir?
14. Lise öğrencilerinin İngilizce ile İlgili Özyeterlilik İnancı Ölçeği'nden aldıkları toplam puanlar okullarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermekte midir?
15. Lise öğrencilerinin Yabancı Dil Eğitsel Mobil Uygulama Kullanımı Ölçeği'nden aldıkları toplam puanlar okullarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermekte midir?
16. Lise öğrencilerinin İngilizce Akış Durumu Ölçeği'nden aldıkları toplam puanlar okullarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermekte midir?
17. Lise öğrencilerinin Öğrenen Özerkliği Ölçeği, İngilizce ile İlgili Özyeterlilik İnancı Ölçeği, Yabancı Dil Eğitsel Mobil Uygulama Kullanımı Ölçeği ve İngilizce Akış Durumu Ölçeği toplam puanları ile işbu ölçeklerin alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?
18. Lise öğrencilerinin Öğrenen Özerkliği Ölçeği, İngilizce ile İlgili Özyeterlilik İnancı Ölçeği ve Yabancı Dil Eğitsel Mobil Uygulama Kullanımı Ölçeği'nden aldıkları toplam puanlar ile işbu ölçeklerin alt boyutlarından aldıkları puanlar İngilizce Akış Durumu Ölçeği'nden aldıkları toplam puanı yordamakta mıdır?

19. Lise öğrencilerinin Öğrenen Özerkliği Ölçeği, İngilizce ile İlgili Özyeterlilik İnancı Ölçeği ve Yabancı Dil Eğitsel Mobil Uygulama Kullanımı Ölçeği'nden aldıkları toplam puanlar ile işbu ölçeklerin alt boyutlarından aldıkları puanlar İngilizce Akış Durumu Ölçeği'nin akış alt boyutundan aldıkları puanları yordamakta mıdır?
20. Lise öğrencilerinin Öğrenen Özerkliği Ölçeği, İngilizce ile İlgili Özyeterlilik İnancı Ölçeği ve Yabancı Dil Eğitsel Mobil Uygulama Kullanımı Ölçeği'nden aldıkları toplam puanlar ile işbu ölçeklerin alt boyutlarından aldıkları puanlar İngilizce Akış Durumu Ölçeği'nin sıkılma alt boyutundan aldıkları puanları yordamakta mıdır?
21. Lise öğrencilerinin Öğrenen Özerkliği Ölçeği, İngilizce ile İlgili Özyeterlilik İnancı Ölçeği ve Yabancı Dil Eğitsel Mobil Uygulama Kullanımı Ölçeği'nden aldıkları toplam puanlar ile işbu ölçeklerin alt boyutlarından aldıkları puanlar İngilizce Akış Durumu Ölçeği'nin kaygı alt boyutundan aldıkları puanları yordamakta mıdır?

#### 1.4. Araştırmanın Önemi

İngilizce dersinde amaçlanan başarı düzeyine ulaşmak ve öğrencilerin ders başarılarını arttırmak için İngilizce akış durumunu yordayan değişkenlerden İngilizce öğrenen özerkliği, İngilizce özyeterliliği ve İngilizce mobil uygulama kullanımının incelenmesi gerekmektedir. Şu ana değin yapılan araştırmalarda öğrencilerin İngilizce öğrenen özerklikleri (Bayat, 2007; Çoban, 2022; Dağgöl, 2022; Kurt, 2016; Kurt ve Acat, 2019; Kuyumcu Vardar, 2011; Orakçı ve Gelişli, 2017; Orakçı vd., 2019; Tanyeli ve Kuter, 2013; Yapıörner, 2013) İngilizce özyeterlilikleri (Ghoonsoly vd., 2012; Gömleksiz ve Kılınç, 2014; Heidari vd., 2012; Hsieh ve Kang, 2010) İngilizce mobil uygulama kullanımı (Lan ve Hsieh, 2009; Köse vd., 2013; Ozan, 2013; Uygun, 2022) ve İngilizce akış durumları (Eryılmaz ve Ergünay; Ibrahim, 2020; Leminen vd., 2023; Şentürk, 2012) ayrı ayrı ele alınarak incelenmiştir. İngilizce akış durumuna etki eden işbu değişkenleri ortaöğretim örnekleminde ve öğrencilerin demografik özellikleri ile tek bir ilişkisel tasarımda inceleyen bir çalışma bulunmamaktadır. Bu değişkenler arasındaki ilişkilerin ve bu değişkenlerin İngilizce akış durumunu yordama düzeylerinin incelenmesi sonucu elde edilecek bilgi ve içgörü, daha etkili İngilizce öğretim programlarının geliştirilmesi, daha etkili bir İngilizce öğreniminin gerçekleşmesi ve İngilizce dersinde hedeflenen öğrenme başarısına daha üstün bir düzeyde ulaşılması için kullanılabilir.

### 1.5. Varsayımlar (Sayıtlar)

1. Araştırmanın tasarım özellikleri ile çalışmanın yürütülmesi sırasındaki işlemlerin örneklemin evreni yeterli ölçüde temsil etmesini sağladığı kabul edilmiştir.
2. Bu tez çalışmasında tüm öğrencilerin ölçekleri içtenlikle ve kendi yaşamlarına göre doldurdukları kabul edilmiştir.

### 1.6. Sınırlılıklar

Araştırma, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Antalya ili Aksu ilçesinde bulunan Aksu Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi, Aksu Anadolu Lisesi, Aksu Fen Lisesi'nde öğrenim görmekte olan öğrencilerin İngilizce öğrenen özerkliği, İngilizce özyeterliliği, İngilizce mobil uygulama kullanımı ve İngilizce akış düzeyi ile sınırlıdır. Araştırmada İngilizce öğrenen özerkliği yalnızca Öğrenen Özerkliği Ölçeği ile, İngilizce özyeterliliği yalnızca İngilizce ile İlgili Özyeterlilik İnancı Ölçeği ile, İngilizce mobil uygulama kullanımı yalnızca Yabancı Dil Eğitsel Mobil Uygulama Kullanımı Ölçeği ve 3 demografik soru ile ve son olarak İngilizce akış durumu yalnızca İngilizce Akış Durumu Ölçeği ile ölçülmüştür.

### 1.7. Tanımlar

|                                   |                                                                                                                                                                                           |
|-----------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Akış</b>                       | : “İnsanların kendilerini tam anlamıyla vererek yaptıkları işlerde duyumsadıkları bütüncül algılama durumudur”. (Cziksentmihalyi, 1975a, s.36).                                           |
| <b>Akış Durumu</b>                | : Akış durumu, fiziksel gereksinimlerin fark edilmediği, tüm dikkatin verilen görevi gerçekleştirmeye adanmış ve zamanın nasıl geçtiğinin fark edilmediği bir durumdur (Franciosi, 2011). |
| <b>İngilizce Öğrenme Akışı</b>    | : Dil öğrenme akışı, bireyin çevresi ve öğrenme etkinlikleriyle olan etkileşimi sonucu ortaya çıkan bir işlemdir (Egbert, 2003).                                                          |
| <b>İngilizce Öğrenme Başarısı</b> | : Öğrenenlerin İngilizce iletişim ve etkileşim becerilerini kazanması, dört temel dil becerisi olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinde istenen bir düzeye ulaşması            |

|                                    |                                                                                                                                                                                                                                          |
|------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                    | ve İngilizcenin yapı, sesletim ve sözcük bilgilerini öğrenmiş olmalarıdır (Waluyo ve Panmei, 2021).                                                                                                                                      |
| <b>İngilizce Özyeterliliği</b>     | : Bireyin yabancı dil öğrenmedeki özyeterliliği, o dilde yapılabilecek okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerileriyle oluşturulan etkinlikleri yapabilme inancıdır (Gömleksiz ve Kılınç, 2014).                                          |
| <b>Mobil Destekli Dil Öğrenimi</b> | : Mobil destekli dil öğrenimi, dil öğrenimine katkı sağlamak amacıyla tabletler, cep telefonları ve dizüstü bilgisayarlar gibi taşınabilir mobil aygıtların kullanıldığı bir dil öğrenme yöntemidir (Adijaya vd., 2023).                 |
| <b>Öğrenen Özerkliği</b>           | : Öğrencilerin öğrenme sırasında, öğrenmenin amaç ve içerik boyutlarında söz sahibi olabilmeleri, kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alabilme yeteneği, kendi öğrenmeleriyle ilgili kararlar alma ve uygulamalarıdır (Orakçı vd., 2019). |
| <b>Özerklik</b>                    | : “Bireyin kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alma kapasitesidir”. (Benson, 2001, s. 8).                                                                                                                                                   |
| <b>Özyeterlilik</b>                | : “Önceden belirlenmiş amaçlara ulaşmak için gereken eylemleri düzenleme ve yürütme beceresiyle ilgili inançlardır”. (Bandura, 1997, s. 3).                                                                                              |

## BÖLÜM II

### KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Tezin bu bölümünde araştırmanın kuramsal çerçevesini oluşturmak amacıyla, araştırmanın bileşenleriyle ilgili literatür incelenerek araştırmanın amacıyla bağlantılandırılmaya çalışılmıştır. Bölüm boyunca İngilizce öğrenme başarısı, İngilizce akış durumu, İngilizce öğreniminde öğrenen özerkliği, İngilizce özyeterliliği ve İngilizce mobil uygulama kullanımı ile ilgili kuramsal bilgilere ve önceki araştırmalardan elde edilen sonuçlara yer verilmiştir.

#### 2.1. İngilizce Öğrenme Başarısı

Dil düşünebilmek, geçmişle gelecek arasında bağlantı kurabilmek, toplum içinde birey ve ulus olmak için gerekli ölçütlerin başında gelmektedir (Kolaç, 2008). Dil öğrenme gereksinimi insanın var olmasıyla ortaya çıkmıştır. İlk başta yakın çevredeki kişilerle iletişim kurmak için ana dili öğrenmeye; sonrasında ise diğer uluslardan insanlarla tanışmak ve iletişim kurmak için yabancı dil öğrenmeye gereksinim duyulmuştur (Özer ve Korkmaz, 2016). Dil aracılığıyla geçmişten getirilen kültürel miras ve bilgi birikimi edinilmekte ve kültürlerarası iletişim, etkileşim ve bilgi paylaşımı gerçekleştirilmektedir (Şahin, 2009). Son yıllarda küreselleşme ve teknolojik gelişmelerin insanlar ve toplumlar arası iletişimi daha gerekli kılmasıyla, insanların hem kendi dillerini hem de diğer dilleri bilme ve etkili bir biçimde kullanma gereksinimi artmıştır (Özer ve Korkmaz, 2016). Soner (2007), ana dille iletişim sağlamanın yanında, yabancı ülkelerin dillerini öğrenerek iletişim kurmanın toplumlar arası ilişkileri artırmak için gerekli olduğunu belirtmiştir.

Bilimsel ve teknolojik gelişmeleri izleyerek bu gelişmelere uyum sağlamak, süregelen bilgi birikimini edinmek ve ona katkıda bulunmak ancak yabancı dil öğrenmek ile olanaklıdır (Uslu, 2016). Yabancı dil öğrenimi, evrensel bilgiye ulaşmayı kolaylaştırmasına ek olarak mesleki ve kişisel gelişimi desteklediği için gerekli görülmektedir (Arslan, 2009). Ayrıca yabancı dil bilmek, çağdaş insanın en belirgin özellikleri arasında yer almaktadır (Doğan, 2008).

Toplumlar eğitim, ticaret, siyaset, ekonomi ve değerler gibi birçok konuda 21. yüzyılda yaşanan hızlı ve etkili küreselleşme nedeni ile daha çok ortak özelliği olan yaşam biçimleri geliştirmiştir (Crşyral, 2003). İngilizce, toplumları ortak çerçevede birleştiren birçok konuda küresel iletişimi sağladığı için dünyanın ortak değeri olarak kabul edilmekte ve evrensel bir dil olarak kullanılmaktadır (Bozkurt ve Ekşioğlu, 2018). Dünya genelinde 1 milyar 750 milyon insan İngilizce konuşmakta olup 67 ülkenin yanı sıra özerk olmayan 27 bölge İngilizceyi resmi dil olarak kabul etmektedir (Acıroğlu, 2020). İngilizcenin bu denli yaygınlaşmasıyla Türkiye’de yabancı dil olarak İngilizce öğretimi 2013-2014 eğitim-öğretim yılından bu yana artık ilkokuldan başlayarak yükseköğretime dek sürdürülmektedir (Gömlüksiz ve Kılınç, 2014). Diğer yandan, Türkiye’de İngilizce öğretimi örgün ve yaygın eğitimin yanında Üniversiteler Arası Kurul Dil Sınavı (ÜDS) ve Test of English as a Foreign Language (TOEFL) gibi sınavlara hazırlık için birçok özel dersane ya da dil kursu tarafından da verilmektedir (Yavuzer ve Göver, 2012). Ancak tüm bu yoğun uygulamalara karşın, Türkiye’de İngilizce öğretme ve öğrenme konusunda yetersizlikler ve eksiklikler bulunmaktadır (Suna ve Durmuşçelebi, 2013). Dolayısıyla dünya genelinde yaygın bir dil haline gelen İngilizcenin öğrenimi ve öğretimi gerek dünyada gerekse Türkiye’de daha çok araştırılarak daha zengin içgörüler edinilmesi gereken bir konu haline gelmiştir (Aydın ve Zengin, 2008).

İngilizcenin bu denli yaygınlaşması ve belirleyici olmasıyla İngilizce öğreniminde başarılı olma gereksinimi doğmuştur. “Yabancı dil başarısı” bireyin hedef dilde kendisini anlatabilmesi, anlatılanları anlayabilmesi ve etkili iletişim kurabilmesi olarak tanımlanmıştır (Chomsky, 2006). İngilizce öğreniminde başarı, öğrenenlerin İngilizce iletişim ve etkileşim becerilerini kazanması, dört temel dil becerisi olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinde istenen bir düzeye ulaşması ve İngilizcenin yapı, sesletim ve sözcük bilgilerini öğrenmiş olmalarıdır (Doğan, 2008). Ancak İngilizce öğrenme başarısıyla ilgili yapılan araştırmalar, İngilizce öğreniminde amaçlanan başarının sağlanamadığını göstermektedir (Uslu, 2016). Okullarda hedeflenen başarıya ulaşamaması, öğrencilerin yaşam doyumları ile psikososyal gelişimlerini olumsuz anlamda etkilemektedir (Koca ve Dadandı, 2019). İngilizce öğrenme başarısının istenen düzeyde olmaması öğrencilerin yanı sıra öğretmenleri ve toplumu da olumsuz etkilediği için İngilizce öğreniminde amaçlanan başarıya etki eden görüngüleri bilmek, işbu başarıya ulaşılmasında belirleyici olacaktır.

İngilizce öğrenme başarısının hangi görüngülerle ne ölçüde ilişkili olduğunu ortaya çıkarmak, bu alanda yapılan çalışmaların başlıca amaçlarından biri haline gelmiştir. İngilizce öğrenme başarısında kız öğrencilerin erkek öğrencilerden, normal öğretimdeki öğrencilerin

diğer öğretim türündeki öğrencilerden ve yabancı dil ağırlıklı lise mezunu öğrencilerin diğer lise türlerinden mezun olan öğrencilerden anlamlı düzeyde daha başarılı olduğu ancak İngilizce öğrenme başarısının yaşla anlamlı düzeyde ilişkili olmadığı belirlenmiştir (Aydın, 2006). İngilizcenin günlük yaşamda kullanımı, özyeterlilik, tamamlayıcı değerlendirmeyi seçme düzeyi, cinsiyet, eğitim düzeyi ve güdülenme İngilizce başarısını anlamlı düzeyde yordamaktadır (Uslu, 2016). Benzer biçimde, üniversite öğrencilerin başarı güduları ve başarıları arasında cinsiyetlerine, yaşlarına ve sınıflarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark ve ilişki olduğu; yüksek lisans öğrencilerinin başarı güdülerinin ve başarılarının lisans öğrencilerine oranla daha yüksek olduğu, birinci öğretim öğrencilerinin başarı güdülerinin ve başarılarının ikinci öğretim öğrencilerine oranla daha yüksek olduğu bulunmuştur (Madran, 2006). Ancak Karabıyık (2016) cinsiyet, yaş ve öğrencilerin akademik ana dalları ile İngilizce başarısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığını rapor etmiştir. Madran (2006) ve Karabıyık (2016) tarafından değişik sonuçların bulunmasının nedeni Karabıyık'ın (2016) araştırma örnekleminde derse katılım durumunun ders başarısını cinsiyet, yaş ve sınıfa oranla daha çok etkilemesidir.

İngilizce öğrenme başarısı, bazı çalışmalarda internet kullanımı, sosyal ağ kullanımı, İngilizce oyun oynama ve mobil uygulama kullanımı ile ilişkilendirilmiştir (Aygül, 2019; Çokyaman ve Şimşek, 2022; Kabak ve Korucu, 2021; Koç ve Ayık, 2017; Mursidin vd., 2022; Ramzan vd., 2023; Rodriguez vd., 2022; Tanrıverdi ve Sağır, 2014; Türel ve Toraman, 2015; Uygun, 2022; Yeşilbağ vd., 2020). Müzik dinleme ya da bilgi amaçlı kullanılan günlük internet kullanımı akademik başarıyı artırabilmekte; ancak sosyal ağ kullanımı akademik başarıyı olumsuz yönde etkileyebildiği için sınırlandırılması gerekmektedir (Rodriguez vd., 2022). Bununla koşut bir biçimde, internet bağımlılığı daha düşük düzeyde olan öğrencilerin akademik başarı düzeyleri daha yüksektir (Türel ve Toraman, 2015). Ayrıca, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre, meslek lisesi öğrencilerinin diğer lise türlerinde okuyan öğrencilere göre ve sözel alan öğrencilerinin diğer alanlarda okuyan öğrencilere göre internet bağımlılığı ortalamalarının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır (Türel ve Toraman, 2015).

Ortaokul örnekleminde, İngilizce ders başarısı üzerinde Facebook sosyal ağ uygulamasının olumlu etkileri olduğu bulunmuştur (Koç ve Ayık, 2017). Bu bağlamda sosyal medya kullanımı, İngilizce öğrenme başarısını belirgin ölçüde iyileştirmektedir (Ramzan vd., 2023). Benzer bir biçimde öğrencilerin sosyal ağ kullanım amaçlarının ve sosyal ağları benimseme düzeyleri akademik başarısını anlamlı düzeyde etkilemektedir (Tanrıverdi ve Sağır, 2014).

Lise örnekleminde, öğrencilerin İngilizce ders başarıları ve İngilizce dersine yönelik tutumları üzerinde bilgisayar oyunlarının olumlu katkıları olduğu rapor edilmiştir (Yeşilbağ vd., 2020). Aynı doğrultuda, çevrimiçi bilgisayar oyunları öğrencilerin İngilizce yazma ve konuşma başarılarını istatistiksel olarak anlamlı düzeyde etkilemektedir (Mursidin vd., 2022). Ayrıca eğitimsel dijital oyunlar, öğrencilerin İngilizce başarı ve güdülenme düzeylerini artırmaktadır (Çokyaman ve Şimşek, 2022).

İngilizce akademik başarıları mobil destekli dil öğrenme ortamları bağlamında bazı çalışmalara konu edilmiştir (Aygül, 2019, Kabak ve Korucu, 2021; Uygun, 2022). İngilizce ders başarıları üzerinde, mobil destekli dil öğrenme ortamlarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir etkisi bulunmaktadır (Aygül 2019). Benzer bir biçimde, İngilizce dersinde kullanılan mobil uygulamalar, sınıf içindeki başarıyı olumlu yönde etkilemektedir (Uygun, 2022). Ayrıca Kabak ve Korucu (2021), öğrencilerin İngilizce dersi kapsamında kendi içeriklerini geliştirmelerine izin veren bir mobil uygulamanın, öğrencilerin akademik başarılarına, İngilizce dersine ve bilgisayar destekli öğretime yönelik tutumlarına katkı sağlayabileceği yönünde bulgular elde etmiştir.

Öğrenenlerin bireysel farklılıkları dil öğrenme yaşantılarına yansıdığı için İngilizce öğrenme karmaşık hale gelmektedir (Littlewood, 2001). İngilizce öğrenme başarısına öğrenci, öğretmen, çevre, aile, eğitim dizgesi kaynaklı etkenlerin yanında (Hanus, 2016), öğrencilerin kişisel özellikleri, duygu durumları, tutum, güdülenme, kaygı ve özgüven de etki etmektedir (Genç vd., 2004; Tseng vd., 2006). Bu bağlamda, İngilizce öğrenme başarısına etki eden güdülenme ve özerklik gibi ana etkenleri içeren akış durumu, İngilizce öğrenme ortamlarıyla ilgili en belirleyici psikometrik yapılardan biridir (Leminen vd., 2023). Akış ve akış durumu akış kuramı ile açıklanmaktadır. Akış kuramı, bir etkinliğe tam katılım sağlandığında, içsel güdülenme sağlayan deneyimlerin, en üst deneyim olarak tanımlanan “akış” durumuna yol açtığını ortaya koymaktadır (Csikszentmihalyi, 1988, 1990). Akış kuramına göre, içsel güdülenme gerektiren deneyimler insanları en üst öğrenme düzeyine çıkararak akışa neden olmakta ve işbu akış durumu da amaçlanan başarıya ulaşılmasına katkı sağlamaktadır (Csikszentmihalyi, 1990a). Bakker (2008) ise akış kuramını akademik bağlamda ele alarak, akademik akışı bir kişinin öğrenme işine dalmışken eğlenmesi olarak tanımlamıştır. Benzer bir biçimde akademik akışın, akademik etkinlikler sırasında zevk deneyimi yaşayan bir kişinin içsel durumu olduğu belirtilmiştir (Suryaratri vd., 2022).

Akış kişinin kendini fark etmeden bir etkinlikten zevk alması, edimiyle ilgili olarak bilgili olması, etkinliğe yüksek düzeyde katılmakta olması, açık, kesin ve anlaşılabilir amaçları olması olarak tanımlanmıştır (Jackson ve Marsh, 1996). Bu tanımdan yola çıkarak, akışın öğrenmeyi daha keyifli hale getirdiği ve daha etkili bir öğrenme sağladığı anlaşılmaktadır. Akış, dil öğrenmeyi kavramsallaştırma ve değerlendirme bakımından ilginç ve yararlı bir çerçeve sunmaktadır (Egbert, 2003). Dolayısıyla İngilizce öğreniminde akış sağlandığında dil öğreniminin daha etkin, eğlenceli ve keyifli bir hale geldiği ve İngilizce öğrenme başarısının arttığı biçiminde bir açıklamaya ulaşılmaktadır (Leminen vd., 2023).

## 2.2. Akış Kuramı

Pozitif psikoloji, bireylerin mutluluğunu ve öznel iyi oluş durumlarını belirli bir ölçüde yansıtabilmekte ve memnuniyet, umut, doyum, keyif, zevk, akış ve mutluluk gibi öznel deneyimlerle ilgilenmektedir (İbrahim ve Al-Hoorie, 2019; Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000). Pozitif psikolojinin çalışma alanında zevk, homeostatik gereksinimlerin karşılanması sonucu kısa süreli sevinç duyguları yaşatan bir durum olarak tanımlanmışken; keyif ise insanların homeostazın sınırlarını aştıklarında duyumsadıkları iyi duygular ve daha uzun süreli mutluluk olarak tanımlanmıştır (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000). Benzer bir biçimde eğlenme, gerçek katılım sonucunda oluşan olgun bir mutluluk olarak tanımlanmıştır (MacIntyre ve Gregersen, 2012).

Eğlenme, Aristoteles tarafından “*eudaimonia*” ve “hedonik eğlenme” olmak üzere iki değişik biçimde ele alınmıştır (Waterman, 1993). *Eudaimonia*, yalnızca insanların temel gereksinimlerinin karşılanmasıyla ilgiliyken; hedonik eğlenme entelektüel odaklanma, yüksek dikkat ve belirli düzeyde güçlük gerektiren etkinliklere katılımı içermektedir (Boudreau vd., 2018). Pozitif psikoloji açısından değerlendirildiğinde, gerçek mutluluk, fizyolojik gereksinimlerin giderilmesinin çok daha ötesinde kişinin kendisini iyi hissettiği etkinliklere katılımıdır. İşbu etkinlikler bir matematikçinin denklem çözmesi, bir bestecinin nota çalışması, bir bilgenin bilgi dolu kitaplara bakması, yorgun bir koşucunun bitiş çizgisine yaklaşması gibi genellikle akış deneyimine yol açan etkinliklerdir (MacIntyre ve Gregersen, 2012).

Akış, 1950’lerde Amerika Birleşik Devletleri’nde yaratıcılık üzerine yapılan araştırmalarla birlikte ortaya çıkmıştır (Guilford, 1950). Bu araştırmaların çalışma konusu yaratıcı düşünme süreci ve bireyin bu süreçte edindiği kişisel deneyimlerden oluşmuştur (Getzels ve Csikszentmihalyi, 1976). Araştırmaların içeriği daha sonra, bireyin zaman,

yorgunluk ve diğer her şeyi unutacak ölçüde yüksek düzeyde güdülenerek ve tam katılım göstererek katıldıkları tüm etkinlikleri kapsayacak biçimde genişletilmiştir (Lamd vd., 2019). İşbu çalışmalardan sonra akış, “bireylerin bir şeye tam anlamıyla katıldıkları ve zamanı, yorgunluğu, her şeyi unuttuklarını rapor ettikleri kişisel bir deneyimi” tanımlamak için kullanılmıştır (Csíkszentmihályi vd., 2005, s. 600). Akış, “insanların kendilerini tam anlamıyla vererek yaptıkları işlerde duyumsadıkları bütüncül algılama durumu” olarak tanımlanmaktadır (Cziksentmihalyi, 1975a, s. 36). “Optimum deneyim” olarak da adlandırılan akış, insanların belirli bir işte ya da etkinlikte kendilerini en iyi fark ettikleri ve en üst düzeyde keyif aldıkları anda gerçekleşen bilişsel durumu anlatmaktadır (Zollars, 2017, s. 44-45). Akış, odaklanmış dikkat, tam katılım, içsel güdülenim, görevi kontrol etme ve görevden zevk alma sonucu ortaya çıkan üst düzey bir deneyim olarak açıklanmıştır (İbrahim, 2020). Öyle ki akış deneyimini yaşayan özel gereksinimli bireyler ya da kötü sağlık koşulları içinde olan kişiler bile, doğru stratejileri kullanarak kişisel ve toplumsal gelişimlerine olumlu anlamda katkı sağlayabilmektedir (Fave vd., 2011). Akış, Csikszentmihalyi (1975a) tarafından, kaygı ve sıkılma duyguları arasında bulunan daha rahat bir zihinsel durumu anlatmak için kullanılmıştır. Bu bağlamda, akış durumundaki bir etkinlik, kaygılandırıcı olacak düzeyde zor değildir, ancak sıkıcı olacak düzeyde de kolay değildir (Franciosi, 2011).

Akış kuramı, kişinin bir etkinliğe ya da işe tam anlamıyla kendini kaptırdığı, onunla iç içe olduğu zamanlarda deneyimlenen bütüncül bir bakış açısını açıkladığı için içsel bir güdülenim kuramıdır (Aydın, 2005; Pintrich ve Schunk, 1996). Akış kuramının temeli insanların yaşadıkları deneyimleri nasıl anlamlandırdıklarına dayanmaktadır (Yılmaz, 2021). Akışta yaşanan bilişsel durumun, kendini gerçekleştirme düzeyinde bulunan tam odaklanma ve öz farkındalığın yitmesiyle yaşanan deneyimle çok benzer olduğu belirtilmiştir (Özkara ve Özmen, 2016). Akış halinde bireyler, o anki göreve yoğun bir biçimde odaklanma, yaptıkları eylemleri kontrol etme, gelecek ile baş edebileceklerine inanma gibi davranışlar sergilemektedir (Piniel ve Albert, 2019). Akışta yaşanan bu yoğun odaklanma, eylem ve farkındalığı birleştirerek bireylerin bütünüyle etkinliğe dalarak kendilerini ya da eylemlerini fark etmemelerine diğer bir deyişle yansıtıcı öz bilinçlerini yitirmelerine yol açmaktadır (Piniel ve Albert, 2019). Akış sırasında “insanlar, deneyimledikleri durum dışında başka hiçbir şeyin önemi olmadığını, bu deneyimin çok keyifli olduğunu düşündükleri için yaşadıkları deneyim çok maliyetli olsa bile eylemi sürdürmektedirler” (Csikszentmihalyi, 1990, s. 4). Akışın keyif verici bir durum olduğu gerçeği Guastello vd. (1997) tarafından rapor edilmiştir ve insanların akışı deneyimledikleri etkinliklere katılmaya içsel olarak güdülendikleri belirtilmiştir. Akışta

bireyler içsel olarak güdülendikleri etkinliklere katıldıkları için, zaman bireyin bakış açısına göre normalden daha hızlı geçme eğilimi göstermektedir (Nakamura ve Csikszentmihalyi, 2002).

Akış durumu, fiziksel gereksinimlerin fark edilmediği, tüm dikkatin verilen görevi gerçekleştirmeye adanmış ve zamanın nasıl geçtiğinin fark edilmediği bir durumdur (Franciosi, 2011). Marr (2001), akış sırasında hızlı karar verme ve zor bir göreve katılım ile ilişkilendirilen dopamin salınımı nedeniyle buharlaşma duygusunun yaşanabileceğini öne sürmüştür. Csikszentmihalyi, akış durumundaki yoğun odaklanma ve buharlaşma durumunu şu sözlerle daha iyi anlatmaya çalışmıştır:

*Dikkatim nefes almak gibidir... Asla onu düşünmem. Gerçekten de başladıktan sonra çevremi fark etmem. Telefonun çalabileceğini, kapının zilinin çalabileceğini veya evin yanabileceğini düşünüyorum ya da başka bir şey... Başladığımda gerçekten dünyayı dışarıda tutuyorum. Bir kez durduğumda, tekrar içeri alabilirim (2014, s. 216-217).*

Akış durumu, çeşitli özellikleri nedeniyle çok yönlü bir deneyim olarak değerlendirilmektedir (Engeser ve Schiepe-Tiska, 2012; Nakamura ve Csikszentmihalyi, 2002). Her ne ölçüde akış çok boyutlu bir deneyim olsa da belirli koşullar altında daha kolay yaşanabilmektedir. Akışı kolaylaştıran en yaygın koşullar hedefler, geri bildirim ve beceri-güçlük dengesidir (Franciosi, 2011). Belirlenen hedefler bireylerin görev sürecine bağlılıklarını artırırken; geri bildirim, bireyin ilerleme düzeyine ilişkin bilgi sunar; beceri-güçlük dengesi ise başarılı performans için gerekli çaba ve yetkinliğin varlığını açıklamaktadır (Franciosi, 2011). Akış için gerekli görülen diğer ön koşullar yoğun odaklanma, kontrol duygusu, ilgi, keyif, öz bilinçsizlik, farkındalık ve zamanın daha hızlı geçtiği algısıdır (Şentürk, 2012). İşbu koşulların yanı sıra bireysel özellikler, ilgi alanları, değerler ve kaçınma eğilimleri de akış deneyimini etkilemektedir (Salen ve Zimmerman, 2004).

Akış kuramı, şu ana değin birçok bilim alanında araştırılmış olmasına karşın, bireylerde içsel güdülenimi uyandırması nedeniyle (Csikszentmihalyi, 2000), eğitim bilimlerinde daha dikkatle ele alınmıştır (Shernoff vd., 2003; Ay, 2022). Akış durumu öğrenme görevlerine tam anlamıyla katılım sağlandığında, öğrencilerin psikolojik durumlarını olumlu anlamda etkileyen içsel güdülenimi sağlamakta (Csikszentmihalyi, 1975a) ve işbu nedenle öğrencilerin yaşamlarının iyileştirilmesine bir çeşit rehberlik rolünde katkı yapabilmektedir (Csikszentmihalyi, 1990a). Bu bağlamda, akış durumunun bireylerin çoğunlukla sıkıntı ve kaygı gibi olumsuz duygular yaşadığı okul ya da işte sağlanması gerekmektedir (Ay, 2022;

Csikszentmihalyi, 1988). Bu nedenle akış durumu son yıllarda dil öğrenme ortamlarında da daha kapsamlı bir biçimde araştırılmaya başlanmıştır (Abbott, 2000; Csikszentmihalyi, 1990a; Egbert, 2003; Tardy ve Snyder, 2004). Akış durumunda olmak, öğrenme görevlerine tam katılımı sağlaması, eğlenceli ve keyifli öğrenme yaşantıları sunması ve öğrenci güdülenimini uyandırmasıyla akademik başarı ve belirlenen eğitim hedeflerine ulaşmada belirleyici bir rol oynayabilmektedir (Csikszentmihalyi, 1990a). Ayrıca, akış yaşantıları benlik saygısını ve akademik çalışmaya ayrılan zamanı artırmaktadır (Ay, 2022).

### 2.2.1. Grup ve Takım İçinde Akış Deneyimi

Akış, genellikle bireysel düzeyde incelenmiş olsa da bazı öğrencilerin grup düzeyinde de akışı deneyimleyebileceklerini düşünülerek toplu akış deneyimine odaklanılmıştır (Piniel ve Albert, 2019). Bu bağlamda grup akışı (*group flow*) “grupların en iyi performanslarını sergiledikleri akış türüdür” (Sawyer, 2015, s.29). Grup akışının deneyimlenebilmesi ve yüksek düzeyde performans gösterilebilmesi için; hedeflerin görevle ilgili açık ve anlaşılabilir olması, grup konsantrasyonun yüksek ve grup iletişiminin rahat olması, başarısızlığı normal kabul etme, grup kontrolü, çevreye anında tepki verilmesini sağlayan yakın dinleme, grubun tek bir birey gibi davranması, göreve eşit katılım, grup üyelerinin yakın beceri düzeyinde olması, ortak grup anlayışı ve görevi ilerletme gibi gerekli koşulların sağlanması gerekmektedir (Sawyer, 2015).

Akış kuramında grup akışıyla yakından ilişkili olan diğer bir bileşen ise takım akışıdır (*team flow*). Takım akışı, takım üyelerinin ortak bir hedef doğrultusunda ilerlerken bireysel olarak akış deneyimi yaşamalarıyla oluşan toplu bir deneyimdir (Van den Hout vd., 2016). Takım akışının gerçekleşebilmesi için uyumlu kişisel hedefler, yüksek beceri, takım hırsı, takım konsantrasyonu, birlik duygusu, güven ve ortak ilerleme koşullarının sağlanması gerekmektedir (Piniel ve Albert, 2019; Van den Hout vd., 2016). Hem grup hem de takım akışında, etkileşim ve kişiler arası ilişkiler takımın ya da grubun performans sonucunda belirgin bir rol oynamaktadır (Sawyer, 2015).

Grup ve takım akışı deneyim kesişimi, toplumsal akış, ağ tabanlı akış ve akış senkronizasyonu ile de ilişkilidir (Piniel ve Albert, 2019). Kesişim (*crossover*), Bakker (2005) tarafından duygu geçişiyle paralellik kurularak, akışın bir kişiden diğer bir kişiye aktarılması olarak tanımlanmıştır. Bu tanıma göre, bir öğretmenin ders sırasında yaşadığı akış durumunun öğrencilere, ya da öğrencilerdeki akışın öğretmene geçmesi söz konusu olabilmektedir. Toplumsal akış (*social flow*) ise öğretmen ile öğrenciler arasındaki olumlu etkileşimlere

odaklanmakta ve bu etkileşimlerin sınıf dışındaki ilişkileri de olumlu yönde etkileyebileceğini belirtmektedir (Walker, 2010). Piniel ve Albert (2019), toplumsal akışın bireysel akış deneyimlerinden daha ilgi çekici olduğunu belirtmiştir. Ağ tabanlı akış (*networked flow*) ise çevrimiçi öğrenme ortamlarında bir grup bireyin ortak bir zihinsel deneyim yaşamasıdır (Gaggioli vd., 2011). Ağ tabanlı akışın sağlanmasında, grup akışından değişik olarak herhangi bir fiziksel yakınlık ön koşulu gerekli değildir (Gaggioli vd., 2011; Piniel ve Albert, 2019). Çevrimiçi öğrenme ortamlarında görevlerine odaklanan öğrencilerin zaman algılarını yitirdikleri ve daha olumlu öğrenme deneyimleri yaşadıkları gözlemlenmiştir (Heutte vd., 2016). Akış senkronizasyonu (*flow synchronization*) ise, akış durumundayken katılımcıların eylem ve düşüncelerinin eş zamanlı hale gelmesidir (Magyaródi ve Oláh'ın, 2015). Deneyim kesişimi ve duygusal bulaşmayla benzerlik taşıyan bu eş zamanlı hale gelme durumu, grup ya da takım başarısını belirgin ölçüde artırmaktadır (Piniel ve Albert, 2019).

### 2.2.2. Sınıfta Akış Deneyimi

Öğrenciler genel olarak okul ortamında öğrenmeyi ilgi çekici ve güdüleyici bulmamaktadır (Csikszentmihalyi ve Larson, 1984). Sınıfta akış deneyimi (*flow experiences in the classroom*), öğrencilerin sınıftaki öğrenme deneyimlerini iyileştirme, güdülenim eksikliklerini giderme, duyarsızlık ve sıkılma duygularını azaltmaktadır (Piniel ve Albert, 2019).

Sınıf içinde akışın ana bileşenleri, öğrenci bağımsızlığını sağlayacak düzeyde kontrol; öğrenci etkileşimini ve grup topluluğu duygusunu sağlayacak biçimde iş birliği ve çeşitli öğretim yöntemlerinin esnek bir biçimde kullanımıdır (Shernoff ve Csikszentmihalyi, 2009). Ayrıca, sınıfta akış deneyimi için belirli hedefler, kurallar ve etkili bir öğrenme ortamı da gereklidir (Shernoff vd., 2014). Sınıftaki akışı etkileyen etkenlerin başında öğretmen, öğretim ortamı ve öğretilecek konunun özellikleri gelmektedir (Piniel ve Albert, 2019). Shernoff ve Csikszentmihalyi (2009), fen ve matematik gibi derslerin öğrencilerin ilgisini çektiğini, işbu durumun da öğrencilerin derslere daha çok odaklanmasına ve akış deneyimlerinin artmasına katkı sağladığını belirtmiştir. Öte yandan resim ve müzik gibi derslerin öğrencilerin beceri ve duygusal durumlarına odaklanması ve derslere katılımlarını desteklemesiyle akışı artırdığı gözlemlenmiştir (Philp ve Duchesne, 2016).

Sınıfta akış üzerinde bireysel ve grup çalışması arasında anlamlı bir fark bulunmamakta olup her iki yöntem de öğrencilerin dikkatini çekerek iyi hissettirebilmekte, güdülenimi yükseltip sonuç olarak akış deneyimlerini artırabilmektedir (Piniel ve Albert, 2019).

Öğrencilerin akışı en üst düzeyde deneyimlenebilmesi için öğretmenin yeterli destek ve yardımı gerekmektedir (Shernoff vd., 2016). Öğretmenin akademik ve duygusal desteği, öğrencilerin verilen görevin zorluk durumuyla başa çıkma, göreve yüksek katılımını teşvik etme, göreve odaklanmalarını sağlama ve iş birlikli bir öğrenme ortamı içinde akış deneyimleri yaşamaları için gereklidir (Shernoff, 2013). Söz konusu sınıf içi etkenlerin yanı sıra öğrencilerin bireysel özellikleri ile öğretilecek konunun ya da verilen görevin özellikleri de akış üzerinde etkilidir (Shernoff vd., 2003). Öğrenciler becerileri ile görev zorluğu arasında uygun bir denge kurduğunda, görevi anlamlı bulduklarında ve görev üzerinde yeterli düzeyde kontrol hissettiklerinde akış olasılığı daha yüksek olmakta; ancak kontrol duygusu gerektirmeyen dinleme ve video izleme gibi edilgen etkinliklerde ise beklenen ölçüde akış deneyimi yaşanmamaktadır (Shernoff vd., 2003). Dolayısıyla en üst düzeyde akış deneyiminin yaşanabilmesi adına anlam ve kontrol gerektiren etkinliklerin, eğlenceli etkinliklerle desteklenmesi gerekmektedir (Piniel ve Albert, 2019).

### **2.2.3. Sürekli Akış (Yönlendirilmiş GÜDÜLENİMSEL AKINTI)**

Kısa süreli duyguların yanı sıra, uzun süreli güdülenim ve iyi ruh hali içeren deneyimleri incelemek olumlu etki ve güdülenim arasındaki ilişkiyi anlamak adına gereklidir (İbrahim, 2020). Sürekli akış (*sustained flow*) ya da diğer bir söyleyişle yönlendirilmiş güdülenimsel akıntı (*directed motivational current*) durumunda belirli amaçları olan bir görevde akış ortaya çıktığı için (İbrahim ve Al-Hoorie, 2019), olumlu etki hem tek bir görevde hem de birden çok görevde uzun bir katılım süreci boyunca (Dörnyei vd., 2015) incelenmektedir.

Sürekli akış ya da güdülenimsel yönlendirilmiş akıntı, belirli amaçlara dayalı bir etkinlikte derinlemesine katılımın uzun sürdüğü bir durumdur (Dörnyei vd., 2014; İbrahim ve Al-Hoorie, 2019). Sürekli akış durumu, büyük ölçüde emek, görevlere ulaşmak için iyi yapılandırılmış bir süreç, yüksek güdülenim, sürekli katılım ve kesintisiz çaba gerektirmektedir (İbrahim, 2020).

Akış ve sürekli akış, yönlendirilmiş odak, tam katılım, yüksek ilgi ve hedefe yönelik güdülenim gibi ortak temel özellikler taşımaktadırlar (İbrahim, 2020) Bununla birlikte sürekli akışın istenen hedef, öğrenmeyi kolaylaştıran ve iyi yapılandırılmış yapı ve olumlu duygusallık olmak üzere üç ana özelliği bulunmaktadır (Dörnyei vd., 2014, 2015). Akış genellikle resim yapma, okuma, müzik gibi kısa süreli görevlerle ya da yinelenen kısa süreli benzer bölümlerle ilgiliyken; sürekli akış genellikle birkaç hafta, ay hatta yıllarca sürebilmektedir (İbrahim, 2020). Sürekli akış halinde bireyler yeteneklerini geliştirerek zorluk-beceri dengesini bozabilmektedir

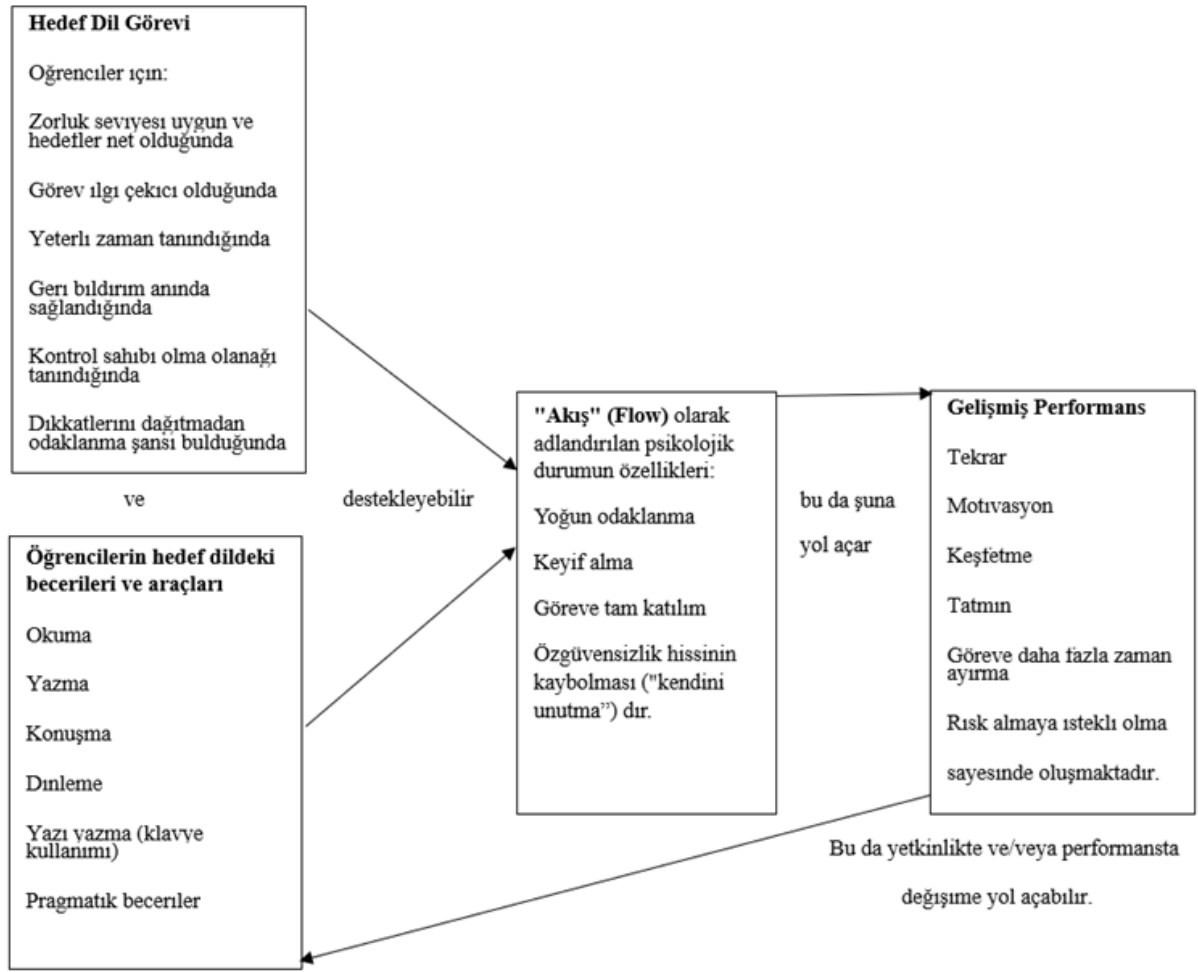
(Aydın, 2005). Ayrıca, sürekli akışta bütünüyle amaçla ilgili bir güdülenim bulunmaktayken; akışta amaç yalnızca açık ve anlaşılabilir bir yapı sunmak için bulunmaktadır (İbrahim, 2020). Bununla ilgili olarak, akış ödüllendirici bir göreve katılımı gerektirmekte ve görevi gerçekleştirmenin içsel zevkiyle ilgilenmekte diğer bir deyişle “*ototelik*” iken; sürekli akış uzun süreli bir hedefe ulaşmayı amaçlamakta ve yalnızca bir etkinliği uygulamaktan kaynaklanan keyiften daha çoğunu içermektedir. (Dörnyei vd., 2016). İnsanların çalışma ve özel yaşamlarında yaptıkları işleri sürekli akış sağlayan etkinliklere dönüştürmeleri iş ve aile yaşamlarında daha iyi ilişkiler kurmalarına ve daha keyifli deneyimler yaşamalarına katkı sağlamaktadır (Aydın, 2005; Csikszentmihalyi, 1990a).

#### **2.2.4. Yabancı Dil (İngilizce) Öğrenmede Akış**

Akış kuramına göre yüksek beceri ve zorluk içeren etkinlikler, bireylerin içsel güdülenimini en üst düzeye taşımaktadır (Moneta, 2004). İçsel güdülenim, bir göreve yalnızca keyifli ya da ilginç olduğu için katılma eğilimi iken; dışsal güdülenim, ödül ya da ceza beklentisiyle göreve katılma eğilimidir (Deci ve Ryan, 1985). Eğitimsel etkinliklerin birçoğu dışsal güdülenim kaynaklarına dayanmasına karşın, dil öğrencilerinin ilgileri, öğrenmeye katılımları ve akış deneyimleri içsel güdülenim gerektiren görevlerle artmaktadır (Şentürk, 2012).

Akış, göreve odaklanarak ve kişide görev sırasında üretken olma güdülenimi uyandırarak, öğrencinin dil becerilerinin gelişmesine olumlu anlamda katkı sağlamaktadır (Czimmermann ve Piniel, 2016). Dil öğreniminde, öğretmenler öğrenme ortamını biçimlendirirken, dil öğrenme görevlerini dikkatle planlayarak, görevin içeriğine dikkat çekerek, öğrenciler için ilginç ve anlamlı görevler sunarak sınıftaki akış deneyimini artırabilmektedir (Grabe ve Stoller, 1997). Dolayısıyla akış deneyimini sağlamak ve sürdürmek için görev bağlamında tasarlanmış bir dil öğrenme ortamı, daha olumlu öğrenme deneyimi ve daha başarılı bir dil öğreniminin gerçekleştirilmesine katkı sağlamaktadır (Czimmermann ve Piniel, 2016; MacIntyre ve Gregersen, 2012).

Dil öğrenme akışı, bireyin çevresi ve öğrenme etkinlikleriyle olan etkileşimi sonucu ortaya çıkan bir işlemdir (Egbert, 2003). Egbert (2003) akış ile dil öğrenimi arasında güçlü bir ilişki olduğunu belirterek, öğrencilerin bireysel özellikleri, sınıf ortamı ve öğretilecek konunun özelliklerini dikkate alan bir akış ve dil edinimi modeli önermiştir. İşbu model Şekil 2.1.’de gösterilmiştir.



Şekil 2.1. Akış ve Dil Edinimi Arasındaki İlişiyi Açıklayan Model (Egbert, 2003).

#### 2.2.4.1. Göreve Özgü Akış

Akışın en üst düzeyde deneyimlenme olasılığı, yeterli beceri düzeyine erişildiğinde ve yeterli düzeyde zorluk içeren iyi yapılandırılmış etkinliklere katıldığında ortaya çıkmaktadır (Csikszentmihalyi, 1997). Akış görev ve etkinlikleri odaklanmış dikkat, yüksek düzeyde katılım ve belirli bir uzmanlık düzeyi gerektirmektedir (Czimmermann ve Piniel, 2016). Görev sözü “belirli hedefleri ve net bir amacı olan ve performans sırasında dil yerine anlama odaklanan bağımsız bir girişim” olarak tanımlanmıştır (Brown, 2000; Bygate vd., 2001; Egbert, 2003, s. 501). Göreve özgü akış (*task flow*), görev olarak belirlenen hedefe ulaşmak için gereksinim duyulan tüm bilgi ve eylemleri kapsamaktadır (Czimmermann ve Piniel, 2016). Ayrıca görev, etkinlikten daha kapsamlı ve karmaşıktır çünkü hedeflere ulaşmak üzere belirlenen görev birçok etkinlikten oluşmaktadır (Egbert, 2003). Görevin araştırılabilir davranış biçimleri ve süreç odaklı uygulamaları sağlıyor olması nedeniyle, görev odaklı düzenlenen öğrenme ortamları dil öğrenmeye anlamlı düzeyde katkı sağlamaktadır (Dörnyei, 2005). Egbert

(2003), öğrencilerin dil sınıflarında görev odaklı bir yaklaşım benimseyerek, özellikle görev zorluğu ile öğrencilerin becerilerinin dengede olduğu, görevin ilgi çekici olduğu ve öğrencilerin görev üzerinde kontrol sahibi olduğu durumlarda akış deneyiminin yaşandığını rapor etmiştir. Dolayısıyla, akışı daha iyi anlamlandırabilmek için, akış deneyimlerini yalnızca grup ve sınıf düzeyinde değil, göreve özgü düzeyde de değerlendirmek gerekmektedir (Czimmermann ve Piniel, 2016).

Egbert (2003), görev odaklı akışı açıklayan dört temel boyutu, zorluk ve beceriler dengesi, kesintisizlik ve odaklanmış dikkat, ilgi ve algılanan kontrol olarak belirlemiştir ve işbu dört temel bileşeni aşağıda sıralandığı gibi açıklamıştır:

1. **Zorluk-beceriler dengesi:** Zorluk ve beceriler dengesi, görev zorluğu ile birey becerisi arasındaki en yüksek düzeyde dengenin sağlanması gerektiğini, işbu dengenin öğrencide görevi keşfetme isteği yaratmasını ve bu istek aracılığıyla görevin başarıyla tamamlanmasını açıklamaktadır (Egbert, 2003).
2. **Kesintisizlik ve odaklanmış dikkat:** Akış kuramında odaklanma en üst düzey yoğunlaşma ve kendiliğinden yapma durumları ile yakından ilişkilidir (Csikszentmihalyi, 1997). Dil öğrenme ortamlarında sürekli geri bildirim, öğrencilerin göreve odaklanabilmeleri, yeni öğrenilen dil bilgisi yapılarını ve dilin yeni öğelerini edinebilmeleri için dikkatli kalmalarını sağlamaktadır (Czimmermann ve Piniel, 2016). Egbert (2003), akış durumuyla yakından ilgili olan kendiliğinden odaklanmanın ve daha bilinçli bir dikkat biçimi olan farkında olmanın dil öğrenimine katkı sağladığını belirtmiştir.
3. **İlgi:** Akışın yaşanabilmesi için görevin ilginç ve güdüleyici olması gerekmektedir (Czimmermann ve Piniel, 2016). Dil öğrenme ortamlarında öğrencilerin ilgisini anlamlı, gerçekçi, yaratıcı ve açık uçlu görevler çekmektedir (Egbert, 2003). Benzer biçimde, öğrencilerin ilgilerini çekmek ve güdülenimlerini artırmak adına öğrenmenin kişiselleştirilmesi ve beklenmeyen görevlerle öğrenme ortamının çeşitlendirilmesi gerekmektedir (Dörnyei ve Csizér, 1998).
4. **Algılanan kontrol:** Öğrenme durumunun açık kurallarla ve karşılıklı sorumluluklar ile biçimlendirilerek, öğrencilere kendi öğrenmelerinin kontrolünü ele alma olanağı ve özgürlük duygusu verilmesidir (Czimmermann ve Piniel, 2016).

Egbert (2003) ile benzer biçimde, Czimmermann ve Piniel (2016) de, görev ile öğrenci katılımı, ilginç içerik, öğrenci kontrolü, görev zorluğu ile öğrenci beceri dengesi arasında olumlu ilişkiler olduğunu gözlemlemiştir. Ayrıca, göreve özgü akış deneyimleri öğrenci başarısını arttırmakta; kontrol ve başarı eksikliği ise akışı engellemektedir (Aubrey, 2017b; Piniel ve Albert, 2019).

İngilizce öğrenme akışı, ödüllendirici ve keyifli dil öğrenme deneyimleri yaratmanın bir aracı olarak İngilizce öğrenme başarısını yordayan başlıca değişkenlerden birisidir (Jimnin ve Qi, 2023; Mustafa vd., 2010, Olcar vd., 2021). Bu bağlamda Olcar vd. (2021) öğrencilerin öğrenme sırasında akışı deneyimlemelerinin başarı ile anlamlı düzeyde ilişkili olduğunu ve akışın öğrencilerin genel iyi oluşlarına anlamlı katkılar sağladığını rapor etmiştir. Aynı doğrultuda, öğrenme akışı daha yüksek düzeyde olan öğrenciler akademik olarak daha yüksek başarı göstermektedir (Jimnin ve Qi, 2023). Benzer bir biçimde, Mustafa vd. (2010), akış durumunda olmanın yüksek akademik performansa katkıda bulunabileceğini gözlemlemiştir.

İngilizce öğreniminde akış deneyimi ve güdülenim birbiri ile ilişkili olup İngilizce öğrenme ortamlarında öğrencileri güdüleyici görevler tasarlamak, onların ilgisini, öğrenmeye katılımını ve akış deneyimini artırmaktadır (Şentürk, 2012). Ayrıca, İngilizcenin yabancı bir dil olarak öğrenildiği ortamlarda içsel güdülenimi yüksek olan öğrenciler, içsel güdülenimi düşük olan öğrencilere oranla akış deneyimini daha çok yaşamaktadır (Schmidt vd., 1996). Benzer bir biçimde, öğrencilerin güdülenim düzeyi ne denli yüksekse, akış yaşama olasılıkları da o denli yüksek olmaktadır (Piniel ve Albert, 2017). Guan (2013), akışın öğrenmeyi daha keyifli ve eğlenceli hale getirdiğini, öğrencilerin öğrenme güdülenimini ve zor görevlere meydan okuma isteğini güçlendirdiğini belirtmiştir.

Dil öğreniminde verilen görev üzerinde kontrol sahibi olmak, başarı ve doyum duygularının oluşmasına, kişinin etkinliğe tam katılım sağlamasına ve akış halinde kalmasına katkı sağlamaktadır (Cho, 2018). Dolayısıyla İngilizce öğrenme akışı, öğrenci kontrolünden ve öğrenen özerkliğinden etkilenmektedir. Dil öğrenme akışı bireyin çevresi ve öğrenme etkinlikleriyle olan etkileşimi sonucunda oluşmakta, her birey bu akışı kendisi yönlendirmekte ve dil öğrenmede özerk olan öğrenciler akışı daha çok deneyimlemektedir (Egbert, 2003). Lise öğrencilerinin günlük yaşamlarında deneyimledikleri akış yaşantılarında dikkatlerini toplama süreleri ve özerklikleri değişik düzeylerde ancak özerk öğrenme ortamları oluşturularak öğrencilerin akışı daha çok deneyimleyebilmektedir (Özşahin, 2005).

İngilizce öğrenme ortamlarındaki özyeterlilik ve akış kuramındaki yeterlilik değerlendirmesi birbiri ile ilişkilidir (Leminen vd., 2023). İngilizce öğrenme ortamında akış sağlandığında öğrenciler herhangi bir görevde başarısız olsalar bile, o göreve katıldıkları ve o göreve ilgi duydukları için öğrenmeden keyif almakta ve kendilerini yeterli olarak hissetmektedir (Abuhamdeh ve Csikszentmihalyi, 2012). Dil sınıflarında, yüksek başarı düzeyindeki öğrencilerin güdülenimleri daha yüksek olup öğrencilerin dil yeterlilikleri arttıkça özyeterlilikleri de artmaktadır (Mills, 2014). Ayrıca, güdülenimleri daha düşük öğrencilerin, güdülenimleri daha yüksek öğrencilere göre İngilizce özyeterlilikleri daha düşük düzeydedir (Czimmermann ve Piniel, 2016). Güdülenim, akış ve özyeterlilik ilişkisi göz önünde bulundurulduğunda, özyeterliliği daha yüksek olan öğrencilerin akışı deneyimleme olasılıklarının daha yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Üredi ve Üredi (2014), özyeterliliği daha yüksek olan bireylerin, özyeterliliği daha düşük bireylere göre verilen görevi gerçekleştirme konusunda kendilerine daha çok güvendiklerini ve güdülenimlerini arttırmaya yönelik daha çok davranış sergilediklerini belirtmiştir. Akademik özyeterlilik ve toplumsal destek, öğrencilerin çevrimiçi öğrenme akışını olumlu ve belirgin bir biçimde etkilemektedir (Suryaratri vd., 2022). Ayrıca özyeterliliği daha yüksek olan öğrencilerin dil kaygısı yaşama olasılıkları, özyeterliliği daha düşük olan öğrencilere oranla daha azdır (Horwitz ve Young, 1991).

İngilizce öğrenme akışı, son yıllarda mobil aygıtların yaygınlaşması ve insanların bu aygıtlara olan ilgilerinin artmasıyla mobil destekli dil öğrenme ortamlarında daha da gerekli hale gelmiştir (Lu vd., 2022). Akış deneyimi mobil öğrenme uygulamalarının sürekli kullanımını anlamlı bir biçimde artırmaktadır (Wang vd., 2019). İngilizce mobil öğrenme uygulamalarının yararı ve kullanım kolaylığına ilişkin olumlu algıların öğrenme akışı ve memnuniyeti ile anlamlı bir ilişkisi var olup; mobil uygulamaların yararı ve kullanım kolaylığına yönelik olumlu algıları olan kişiler, hem mobil öğrenme uygulamalarından daha memnun olmakta hem de akışı deneyimleme olasılıkları daha yüksek olmaktadır (Lu vd., 2022). Benzer bir biçimde Yang (2024), mobil öğrenme uygulamalarının akış deneyimiyle olumlu ilişkili olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca Li vd. (2019), akışın mobil uygulama kullanımına odaklanma üzerinde olumlu bir etkisi olduğu bulgusuna ulaşmıştır. İşbu çalışmalardan elde edilen bulgulardan, İngilizce öğrenen özerkliği, öğrenen özyeterliliği ve mobil uygulama kullanma durumunun İngilizce öğrenme ortamlarındaki akış durumunu yordadığı anlaşılmaktadır.

### 2.3. Öğrenen Özerkliği

18. yüzyıldan bu yana bireysel olarak özerk olma düşüncesi, Avrupa’da özgürlükçü, insancıl ve demokratik düşüncenin temelini oluşturarak onurlu insan olmanın ön koşulu olmuştur (Karaslan, 2016; Lindley, 1986). Eğitim ve öğrenmede özerklik ise Galileo, Jean Jacques Rousseau, John Dewey, Carl Rogers ve William Kilpatrick gibi düşünürler tarafından belirgin bir biçimde vurgulanmıştır (Benson, 2001). Dolayısıyla öğrencilerin öğrenmede özerk olması gerektiği düşüncesinin uzun bir geçmişi vardır (Karaslan, 2016).

Özerklik “bireyin toplumsal olaylarda sorumlu davranma” becerilerini geliştirerek “yaşam niteliğini” destekleyen toplumsal eylemlere dayanmaktadır (Holec, 1980, s. 2; Kurt, 2016). Özerklik, en genel haliyle nesnel olma, eleştirel düşünme, bireysel karar verme ve bağımsız davranma kapasitesi olarak tanımlanmaktadır (Kurt, 2016). Özerkliği doğru bir biçimde açıklayabilmek ve alt boyutlarından ayırt edebilmek için onu açık bir biçimde tanımlamak gerekmektedir (Bayat, 2007). Özerkliğin tanımını yapmak, özerk öğrenenlerin özelliklerini belirlemek, etkili özerk öğrenme stratejilerini saptamak ve elde edilen bulgular sonucunda özerk öğrenmeyi destekleyen eğitim programları hazırlamak ve öğretmenlerin özerk öğrenciler yetiştirmesini sağlamak, eğitim araştırmacılarının çalışma alanı olmuştur (Benson, 2001; Chan, 2001; Esch, 1997; Voller, 1997).

Öğrenen özerkliği “bireyin kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alma kapasitesi” olarak tanımlanmıştır (Benson, 2001, s. 8). Holec (1981, s.3), öğrenen özerkliğini “öğrenenin kendi öğrenmesinin yükümlülüğünü tümüyle üstlenebilme ve sürdürebilme becerisi” olarak tanımlamıştır. Gardner’a (1988) göre öğrenen özerkliği bireyin kendi öğrenmesini oluşturması ile ilgilidir. Dam’a (1990) göre, öğrenen özerkliği bireyin öğrenmesini kontrol altında tutması için öğrenenin istekli olmasıdır. Öğrenen özerkliği, öğrencinin kendi öğrenmesiyle ilgili kararlar alma ve öğrenme boyunca gerçekleşen bilişsel süreçleri yönetme becerisidir (Fidan, 2022). Öğrenen özerkliğini anlamlandırmak için yapılan tanımlar bireyin kendi öğrenmesinden sorumlu olması ile kendi öğrenmesinin kontrolünü tamamen yönetmesi arasında değişmektedir (Benson, 2001; Benson ve Voller, 1997; Cotterall ve Crabbe, 1999; Dam, 1995; Dickinson, 1987; Holec, 1981; Kurt, 2016; Little, 1991; Wenden, 1987). Bir yandan tam öğrenen özerkliği durumunda öğrenenin herhangi bir öğretmene ya da öğrenme materyaline gereksinim duymadığı belirtilmişken (Dickinson, 1987; Musayev, 2020); öte yandan öğretmenin desteği olmadan özerk öğrenciler yetiştirmenin olanaklı olmadığı belirtilmiştir (Kurt, 2016). Öğrenen özerkliğini tanımlamak güç olsa da (Little, 1991), bu yapıyı doğru bir biçimde tanımlamak bu konuda içgörü kazanmak ve yapılan çalışmaları daha iyi anlamak için gereklidir. Öğrenen

özerkliği aracılığıyla öğrenmenin etkililiği, kalıcılığı ve sürekliliği sağlanmaktadır (Dağgöl, 2022). Öğrenen özerkliği güçlü olan kişiler belirli amaçları olan, bu amaçlara ulaşmak için kendi öğrenmesini düzenleyen ve ne denli ilerlediğinin değerlendirmesini yapabilen kişilerdir (Leeck, 2012). Öğrenen özerkliği daha yüksek olan bireyler, kendi öğrenmelerini kişiselleştirmekte, istedikleri öğrenme içeriğini seçmekte, kendi öğrenmelerini yönlendirmekte ve öğrenme sonucunda özgün ürünler ortaya koymakta daha başarılı olmaktadır (Benson, 2001; Luke, 2006). Kısacası öğrenen özerkliği arttıkça, öğrenciler öğrenmeleriyle ilgili amaçların ve içeriğin belirlenmesinde, kullanılacak yöntem ve tekniklerin seçiminde, kazanım sürecinin kontrolü ve değerlendirilmesiyle ilgili kararların alınmasında daha yetkin olmaktadır (Holec, 1980). Öğrenen özerkliği, bireyin kendi öğrenmesini bireysel olarak yalnızca kendisinin başkalarından göreceli olarak daha az destek alarak ya da hiç destek almadan düzenlemesini gerektirdiğinden özdüzenleme ve özdüzenlemeli öğrenme ile de yakından ilişkilidir.

### **2.3.1. Özdüzenleme**

Özdüzenleme bir amacı gerçekleştirmek için bilişsel, duyuşsal ve davranışsal işlevleri etkin bir biçimde kullanma olarak tanımlanmıştır (Cengiz, 2023). Özdüzenleme, bireyin duygularını, düşüncelerini, dürtülerini ve davranışlarını yönetme becerisidir ve işbu nedenle yaşamda belirleyici bir yeri vardır (Gailliot vd., 2008). Özdüzenleme bireyin duygu, düşünce ve davranışlarını amaçları doğrultusunda dizgeli bir biçimde düzenlemesini gerektiren bir beceridir (Schunk ve Ertmer, 2000; Usher ve Schunk, 2018). Bir diğer tanıma göre özdüzenleme, bireyin öğrenme amaçlarını kendisinin belirlediği biliş, güdülenme ve davranış bakımından etkin ve bütüncül bir yapıdır (Arslan ve Gelişli, 2015). Blair ve Raver (2015) öz düzenlemeyi odaklanma, duygu ve stres düzenlenmesi, yeterince bilgi birikimi, yaşam deneyimi ve olumlu toplumsal ilişkiler sürdürmeyi gerektiren bir beceri olarak tanımlamıştır. Bireyin özdüzenleme becerisinin yüksek olması onun yaşamı üzerinde olumlu etkiler yaratmaktadır (Cengiz, 2023). Özdüzenleme becerisi arttıkça akademik başarı düzeyi artmakta, bunalım ve kötü hissetme olasılığı azalmakta (Buckner vd., 2009; Coyne vd., 2019, Ertürk Kara vd., 2018) ve ruhsal iyi oluş artmaktadır (Baumeister ve Vohs, 2003, Bauman vd., 2005). Ayrıca özdüzenleme becerisi daha güçlü olan bireyler diğer bireylerle daha iyi ilişkiler kurmakta (Diamond, 2013) ve toplumsal yaşamda daha rahat etmektedirler (Cengiz, 2023). Dolayısıyla özdüzenleme bireylerin çevresiyle en iyi biçimde iletişim kurmasını sağlayarak (Wills vd., 2006), kendi amaçlarını biçimlendirmesine ve yönetmesine olanak tanıyarak sorumluluk

bilinçlerinin gelişmesine ve daha başarılı bir yaşam sürmelerine katkı sağlamaktadır (Aydın vd., 2013).

### 2.3.2. Özdüzenlemeli Öğrenme

Özdüzenlemeli öğrenme, bireylerin kendi öğrenmelerinde kişisel sorumluluk almaları (Zimmerman, 2000) ve kendi öğrenmelerine ilişkin neyi, ne zaman, nasıl ve neden öğrenmeleri gerektiğine karar verme becerisi (Veenman vd., 2006; Weinert 1982) olarak tanımlanmıştır (Wirth vd., 2020). Pintrich (2000) özdüzenlemeli öğrenmeyi öğrencilerin öğrenme amaçlarını saptadıkları, bilişsel durumlarını ve davranışlarını düzenleyip kontrol ettikleri bir döngü olarak açıklamıştır. Özdüzenlemeli öğrenme, öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu aldığı, bilişsel strateji ve güdülenim arasındaki etkileşime dayanan bir döngüdür (Turingan ve Yang, 2009). Bir diğer tanıma göre özdüzenlemeli öğrenme, öğrencilerin kendi öğrenmeleri için amaçlar belirlediği, bu amaçlara uygun bilişsel ve güdülenimsel stratejileri seçtikleri, öğrenmelerini değerlendirdikleri ve bu değerlendirmeler doğrultusunda gelecekteki öğrenmelerini oluşturdukları bir döngüdür (Kuyumcu Vardal, 2011). Özdüzenlemeli öğrenme birbirinden değişik görüşlere dayanan çeşitli tanımlarla açıklanmaya çalışılsa da (Wirth vd., 2020) işbu görüşlerin ortak noktalarından birisi bilişsel, üstbilişsel, güdülenimsel ve davranışsal süreçleri eş zamanlı bir biçimde harekete geçirmesi nedeniyle özdüzenlemeli öğrenmenin karmaşık bir yapıda olmasıdır (Boekaerts, 1997; Winne ve Hadwin 1998). Özdüzenlemeli öğrenme sırasında bu süreçler birbirleriyle sürekli olarak bir etkileşim içerisinde ve bu etkileşimden gelen sürekli geri dönüt aracılığıyla öğrenenler kendi öğrenmelerini döngüsel bir yapı içinde düzenlemektedir (Leopold ve Leutner, 2015; Schneider ve Pressley, 1989; Zimmerman, 2008). Özdüzenlemeli öğrenmeyle ilgili görüşlerin birleştiği diğer bir ortak nokta, özdüzenleme becerisi daha güçlü olan öğrencilerin, öğrenmelerini planlama, öğrenmelerinin amacını belirleme, öğrenmelerini düzenleme, izleme ve değerlendirme süreçlerine daha bilinçli olarak katılmalarıdır (Glogger vd., 2012; Wirth ve Leutner, 2008). Özdüzenlemeli öğrenme sırasında yapılan izleme etkinlikleri; öğrenmeyi denetlemeyi, öğrenmeyi güçleştiren etkenleri belirlemeyi, ilerlemeyi değerlendirmeyi ve öğrenme sonucunda ortaya çıkması olası durumları ön görmeyi içermektedir (Kuyumcu Vardal, 2011). Özdüzenlemeli öğrenme aracılığıyla öğrenenler bilişsel, üstbilişsel, güdülenimsel ve davranışsal öğrenme stratejilerini bilinçli olarak kullanarak, kendi öğrenmelerini sürekli olarak izlemekte ve değerlendirmektedirler (Glogger vd., 2012; Wirth ve Leutner, 2008; Wirth vd., 2020). Bu bağlamda özdüzenlemeli öğrenme becerisini güçlendirmek için, öğrencilerin amaç belirleme, etkin öğrenme stratejisi kullanma,

güdülenme, öz değerlendirme ve izleme alanlarında öğretmenleri tarafından desteklenmeleri gerekmektedir (Cheng, 2011).

Özdüzenlemeli öğrenme öğrencilerin bilişlerini, güdülenimlerini ve davranışlarını kendi öğrenme durumlarına göre düzenlemesini, açık ve anlaşılabilir öğrenme amaçları belirlemesini, öğrenme düzeylerini izleyip değerlendirmesini ve kendi davranışlarını yönetmesini sağlamaktadır (Kuyumcu Vardal, 2011). Özdüzenlemeli öğrenme aracılığıyla öğrencilerin elinde bulunan kaynakların etkin bir biçimde denetlenerek davranışın düzenlenmesi, öğrencilerin yeterlilik ve kaygı gibi inançlarının denetlenerek güdülenimin düzenlenmesi ve bilişsel stratejilerin kontrol edilerek bilişin düzenlenmesi olanaklı hale gelmektedir (Pintrich, 1995).

Özdüzenleme becerisi yüksek olan öğrenciler, açık ve anlaşılabilir öğrenme amaçları belirlemekte, öğrenme stratejilerini etkin kullanmakta, kendi öğrenmelerini değerlendirmekte, gerekli durumlarda yardım almakta ve amacına ulaştığında daha etkili yeni amaçlar belirlemektedir (Kuyumcu Vardal, 2011). Zimmerman ve Schunk (2007, s.1-2) etkin bir biçimde özdüzenleme yapabilen öğrencilerin özelliklerini şu biçimde sıralamıştır:

1. Bilişsel stratejiler hakkında bilgilidirler ve nasıl kullanacaklarını bilirler.
2. Öğrenme amaçlarına ulaşmak için bilişsel süreçlerini nasıl planlayacaklarını ve yönlendireceklerini bilirler.
3. Akademik özyeterlilik düzeyleri yüksek olduğu için öğrenme amaçlarını gerçekleştirecekleriyle ilgili olumlu duygular geliştirirler ve gereksinimlerine göre güdülenimsel inançlarını düzenlerler.
4. Kendilerine uygun çalışma ortamı hazırlama, etkili zaman planlaması yapma ve gerekli durumlarda öğretmenlerinden ve arkadaşlarından yardım alma konularında iyidirler.
5. Kendilerine verilen öğrenme görevlerine katılımları yüksektir.
6. Öğrenme görevlerini gerçekleştirirken, güdülenimlerini ve odaklarını belirli bir düzeyde tutmaya çalışırlar.

Tüm bu özellikler göz önünde bulundurularak, özdüzenleme becerisi güçlü olan öğrencilerin, yüksek düzeyde bilişsel farkındalık, özyeterlilik ve güdülenme düzeyinde olduğu, amaçlarını iyi belirledikleri, zaman ve çaba yönetiminde başarılı oldukları görülmektedir (Kuyumcu Vardal ve Aarsal, 2014).

### 2.3.3. Yabancı Dilde (İngilizcede) Öğrenen Özerkliği

İnsancıl dil öğretimi paradigması çerçevesinde öğrenen özekli (merkezli) dil öğrenme anlayışı daha çok uygulanılmaya başlanmıştır (Bayat, 2007). Bu paradigma öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerine odaklanarak öğrenenin öğrenme boyunca etkin rol almasını sağlamıştır (Larsen Freeman, 2000; Tudor, 1996). İşbu durumun sonucunda, dil öğreniminde, öğrenenin bireysel özellikleri, öğrenme gereksinim ve stratejileri incelenerek daha zengin dil öğretim ortamları sunulmuş ve özerkliğin gerekli koşulları oluşturulmuştur (Bayat, 2007). Dil öğretiminde özerklik yönelimli yöntemler, ilk kez 1971 yılında Avrupa Modern Diller Konseyi Projesi kapsamında Nancy Üniversitesi'nde Centre de Recherches et d'Applications en Langues (CRAPEL)'in kurulmasıyla kullanılmaya başlanmıştır (Benson, 2001).

Yabancı dilde öğrenen özerkliği, 1960'ların sonlarına doğru çok kullanılan iletişimsel dil öğretimi kapsamında açıklanmıştır (Kurt, 2016). İletişimsel dil öğretimi paradigması (*Communicative Approach*), öğrencilerin iletişim gereksinimini karşılamak için öğrenmelerinin kontrolünü ele almalarına ve dili kullanmak için gerekli özgüveni kazanmalarına katkı sağlamıştır (Littlewood, 1981). İletişimsel dil öğretimi, öğrenciyi özeğe (merkeze) alarak, öğrenenin neye gereksinim duyduğunun farkına varmasını sağlamış, kendi öğrenmesini yönetmesine olanak tanımış ve özerk öğrenen olmasına katkıda bulunmuştur (Richards, 2006). Ancak dil öğretiminin ayrı ayrı geliştirilmesi gereken ama birbirinden tamamen bağımsız olmayan becerilerden oluşması ve tek başına öğrenilemeyecek olması yabancı dil öğretimindeki özerkliği diğer alanlardan daha özel kılmaktadır (Karasu ve Sarı, 2019). Benzer bir biçimde, Chomsky (1966), her bir bireyin dili kendine özgü bir biçimde kullandığını savunmuştur. Ayrıca, insanların duygusal yapılarının ve nasıl hissettiklerinin değişmesi, içsel ve dışsal güdülenimlerinin artıp azalması özerk dil öğrenme kapasitelerinin (Little, 1991) de artıp azalmasına neden olmaktadır (Karasu ve Sarı, 2019). Dolayısıyla dil öğrenimi boyunca öğrencilerin öğretmen tarafından güdülenmesi ve desteklenmesi gerekmektedir (Good ve Brophy, 1994; Kurt, 2016).

Dil öğrenmede öğrenen özerkliği “bireyin kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alma kapasitesi” olarak tanımlanmıştır (Holec 1981 s.3; Kurt, 2016). Öğrenen özerkliği, dil öğrenimine yönelik tutumun bir bileşenidir (Benson, 2001). Öğrencilere kendi öğrenmeleri ile ilgili karar verme güdülenimi sağlanarak, özerk bir öğrenme ortamı oluşturulması gerekmektedir (Brooke, 2013; Little, 1991). Ayrıca, öğrenen özerkliği, öğrenen özekli (merkezli) ve dolayısıyla bireyselleştirilmiş öğrenmeyi destekleyerek daha etkin bir dil öğrenimi sağlamaktadır (Benson, 2006).

Yabancı dil öğreniminin tek düze olmaması, dil öğreniminde öğrenen özerkliğini kapsamlı ve karmaşık hale getirmektedir (Kurt, 2016). İşbu karmaşıklığı azaltmak için öğrenen özerkliğini daha ayrıntılı bir biçimde incelemek gerekmektedir. Öğrenen özerkliği psikolojik, uygulanabilirlik ve felsefi olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır (Crabbe, 1993). Öğrenen özerkliğinin psikolojik boyutunda kendi öğrenmesiyle ilgili karar ve sorumluluk alan öğrencilerin daha iyi öğrenecekleri; uygulanabilirlik boyutunda kendi öğrenen ve öğrendiklerini takip eden öğrencilerin bir eğitim kurumuna ve öğretmene bağlı kalmadan yaşam boyu öğrenme gereksinimlerini karşılayacakları; felsefi boyutunda ise öğrencilerin hem dil alanında hem de yaşamın diğer tüm alanlarında özgürce seçim yapacakları vurgulanmıştır (Crabbe, 1993). Benzer bir biçimde, Benson (1997) ise dil öğreniminde öğrenen özerkliğinin teknik, psikolojik ve politik olmak üzere üç alandan oluştuğunu belirtmiştir. Özerkliğin eğitim kurumu ve öğretmenden uzakta gerçekleşmesi teknik; öğrenenlerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olma kapasiteleri psikolojik; özerkliğin öğrenilme sürecinin kontrol edilmesi gerekliliği ise politik alanda açıklanmıştır (Benson, 2007). Oxford (2003), öğrenen özerkliğinin üç boyutuna ek olarak, dördüncü bir boyut olan sosyo-kültürel boyutu eklemiştir. Sosyo-kültürel boyutun da eklenmesiyle dil öğrenmede öğrenen özerkliği kuramı kabul gören son biçimini almış ve bu yolla öğrenen özerkliği ile ilgili daha güçlü bir iç görüş geliştirilmiştir (Kurt, 2016).

Dil öğrenmeye yönelik öğrenen özerkliği güçlendiğinde, öğrenciler kendi öğrenmeleriyle ilgilendikleri için güdülenimleri artmakta ve daha etkili öğrenme gerçekleşmektedir (Karaslan, 2016; Little, 2000). Ellis ve Sinclair (1989), dil öğrenme ortamlarında kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alan öğrencilere yardımcı olmak gerektiğini, böylelikle bu öğrencilerin kendi öğrenmelerinin kontrolünü ele alabileceklerini ve sınıf dışında da öğrenmeyi sürdürebilecekleri belirtmiştir. Özerk öğrenenler kendi öğrenmelerinin sorumluluklarını aldıkları için öğretimi daha somut hale getirebilmekte ve yaşam boyu öğrenme yetisine ulaşabilmektedir (Dağgöl, 2022). Kendi öğrenmelerinin her aşamasına yansıtıcı bir biçimde daha çok katılan bireyler öğretime daha etkin bir biçimde katıldıkları için sınıf içinde ve dışında hedef dili kullanmada daha başarılı olmaktadır (Karaslan, 2016; Little 2000).

#### **2.3.4. Öğrenen Özerkliğini Artırmada Öğretmen ve Öğrenci Roller**

Öğrenen özerkliği, öğrencilerin daha başarılı olmalarını ve daha çok güdülenmelerini sağlamanın yanı sıra daha kalıcı bilgi edinmelerini ve daha özgür bireyler olmalarını desteklemektedir (Little, 1995). Öğrenen özerkliği için gerekli koşulları sağlayan ortamlar

sağlandığında, bütün öğrenciler bu beceriyi edinebilmektedir (Benson, 2001). Bu bağlamda, öğrenme ortamlarının özerkliğın sağlanabileceğı ve sürdürülebileceğı bir biçimde düzenlenmesi gerekmektedir (Uçucu, 2024). Dil öğrenenlerin kendi öğrenmelerini düzenleyebilmeleri ve bu düzenlemelerden etkin bir biçimde yararlanabilmeleri için eğitimsel ilkeler göz önünde bulundurularak okuldaki ve okul dışındaki öğrenme ortamlarının biçimlendirilmesi gerektiğı belirtilmiştir (Karasu ve Sarı, 2019). Öğretmenler amaç belirlerken, öğretimi düzenlerken, materyal ve yöntem seçerken, öğrenenlerin daha özerk olabilecekleri koşulları göz önünde bulundurduğunda öğrenen özerkliği desteklenmektedir (Dickinson, 1987). Ayrıca, öğretmenler sınıfta gerekli düzenlemeleri yaparak öğrencilerin daha özerk olmalarına katkı sağlamakta (Uçucu, 2024), sabırlı ve kararlı davranarak öğrencileri özerkliğe yönlendirmektedir (Cotteral, 1995).

Öğretmenlerin öğrenme boyunca yalnızca bilgi aktaran kişi değil aynı zamanda öğrencilere rehberlik eden ve öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştıran kişiler olması beklenmektedir (Camilleri Grima, 1997). Öğretmenlerin, öğrencilerin kendilerini daha iyi tanımaları ve öğrenme amaçlarını gerçekleştirmeleri için onlara danışmanlık yapması ve öğrencilere gerekli öğrenme becerilerini kazandırması gerekmektedir (Fidan, 2022). Öğretmenler sınıfta çok çeşitli yöntemler kullanarak tüm öğrenciler için öğrenmeyi kolaylaştırdığında, özerkliği olumsuz etkileyen stresi ve kaygıyı en aza indirdiğinde (Uçucu, 2024) ve öğrencilere gerekli geri bildirimleri sağladığında öğrenen özerkliği artmaktadır (Skinner, 1996). Ayrıca dersin amaçları açık ve anlaşılabilir bir biçimde açıklandığında, öğrencilere düşünceleri sorulduğunda, öğrencilerin kendi öğrenme amaçlarını oluşturmalarına olanak tanındığında, öğrenilen bilgilerin sınıf dışına aktarımı sağlandığında, öğrencilerin kendi öğrenmelerinin kontrolünü ele almaları desteklendiğinde ve öğrenmeleri ile ilgili farkındalıkları artırıldığında öğrenen özerkliği desteklenmektedir (Nunan, 2003; Uçucu, 2024). Benzer bir biçimde öğretmenlerin öğrencilerin seçebileceğı öğrenme etkinliklerini etkin bir biçimde yönetmesi, öğrenme koşullarını iyileştirilmesi, öğrencilerin olası sorunlarını ve bu sorunların çözüm önerilerini belirlemesi gerekmektedir (Camilleri, 1999). Dolayısıyla dil öğreticilerinin özerk öğrenmeyi nelerin etkilediğini ve bu etkenlerin öğretim sürecine nasıl uyarlanacağını bilmesi gerekmektedir (Karasu ve Sarı, 2019). Kısacası öğretmenler yalnızca bilgi aktarımı yapmakla kalmayıp, sınıf içinde ve dışında öğrencilerin kendi öğrenmelerinde sorumluluk almalarını sağlayacak etkinlikler tasarlayarak öğrenen özerkliğini destekleyebilmektedir (Fidan, 2022).

Öğrenen özerkliğinin edinilmesinde, öğretmenlerin olduğu ölçüde öğrencilerin de rolleri bulunmaktadır (Uçucu, 2024). Littlewood (1996), özerk bireyi, davranışlara yön veren seçimleri bağımsız bir biçimde yapabilecek becerisi ve güdülenimi olan bir birey olarak tanımlamıştır. Benson (2001), kendi öğrenmesini anlamlandırmak için plan ve çalışma yapan bireyi, özerk birey olarak açıklamıştır. Özerk öğrenciler kendilerine ne öğretildiğini bilerek ve kendilerine uygun öğrenme stratejilerini kullanarak öğrenme süreçlerini yönetmektedirler (Dickinson, 1993). Daha özerk öğrenciler, hangi alanlarda daha iyi ya da daha kötü olduklarını daha doğru bir biçimde bilmekte ve öğrenmeyi öğrenerek kendi öğrenmelerini hem sınıf içinde hem de sınıf dışında daha başarılı bir biçimde sürdürebilmektedir (Fidan, 2022). Öğrenen özerkliği sınıftaki öğrenme ortamıyla sınırlı kalmadan sınıf dışında da sağlanabilmektedir (Joshi, 2011). Öğrenen özerkliğini güçlendirebilmek için, biliş üstü strateji geliştiren öğrenciler, öğrenme ile ilgili plan yapmakta, bu süreçte dikkatini dağıtacak bütün durumlardan kaçınarak öğrenmeye tam anlamıyla odaklanmakta, öğrenmeyi kolaylaştıracak ayrıntılara dikkat etmekte, öğrenmeyi başarısını artıracak biçimde düzenlemekte ve kendini öğrenmesini izleyerek kontrol etmektedir (Uçucu, 2024).

Öğrenen özerkliğinin desteklenmesi için öğrenci farkındalığının artırılması gerekmektedir (Nunan, 1997). Farkındalığı daha yüksek olan öğrenciler kendi öğrenme amaçlarını seçerek öğrenmelerinin sorumluluğunu almakta, sınıfta öğrendiklerini gerçek yaşama aktarmakta, kendi öğrenmelerinde ne denli ilerlediklerini izleyerek daha başarılı olmaktadır (Najeeb, 2013). Barfield ve Brown (2007), dil öğretiminde başarıyı elde etmenin öğrencilerin öğrenmeye etkin katılımına, kendi öğrenmelerini yansıtmalarına ve hedef dili anlamlı biri biçimde kullanarak özerklik kazanmalarına bağlı olduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla, yabancı dil öğreniminde anlamlı düzeyde bir başarı elde edilebilmesi için öğrenen özerkliğinin sağlanması gerekmektedir (Fidan, 2022).

Öğrenen özerkliğini desteklemenin diğer bir yolu, öğretim ve değerlendirmede portfolyo, özdeğerlendirme formu, günlük, kontrol listesi, öğrenme günlüğü, proje, görev ve derecelendirme ölçeklerine yer vermektir (Koyuncu, 2006; Uçucu, 2024). Aynı zamanda topluluk çalışması, akran çalışması ya da işbirlikçi öğrenme yoluyla da öğrenen özerkliği desteklenebilmektedir (Fidan, 2022). Öğrenen özerkliğini artırmak, yabancı dil öğretim programlarının amaçlarından birisi olup programın tüm boyutlarının işbu amaç doğrultusunda biçimlendirilmesi gerekmektedir (Karaslan, 2016). Dolayısıyla öğrenen özerkliğini destekleyen yöntem, teknik ve etkinliklere yer veren yabancı dil öğretim programları hazırlamak öğrencilerin dil gelişimine olumlu katkı sağlamaktadır (Wichayathian ve Reinders, 2018).

Öğrenen özerkliği, yabancı dil öğretiminde öğrenme başarısını yordayan bireysel özelliklerden birisidir (Bayat, 2007; Dağgöl, 2022; Kuyumcu Vardar, 2011). Bu bağlamda, İngilizce öğrenenlerde özerklik algısı daha yüksek olan öğrenciler hem okuduğunu anlamada hem de sınıf içinde olumlu davranış göstermede daha başarılıdır (Bayat, 2007). Ayrıca özdüzenleme stratejileri kullanımı ve İngilizce öğrenme başarısı arasında anlamlı ve olumlu yönde bir ilişki olduğu rapor edilmiştir (Kuyumcu Vardar, 2011). Aynı doğrultuda, yabancı dil öğreniminde öğrenen özerkliği ile yaşam boyu öğrenmeden etkili bir biçimde yararlanabilme arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (Dağgöl, 2022).

Öğrenenlerin özerklik algıları ve özerkliğe yönelik tutumları, yabancı dil öğretiminde öğrenen özerkliğine etki etmektedir (Çoban ve Sanalan, 2022; Kurt ve Acat, 2016; Tanyeli ve Kuter, 2013; Yapıörner, 2013). Çoban ve Sanalan (2002), üniversite öğrencilerinin kendi öğrenmelerinde daha etkin rol alma konusunda olumlu görüşleri olduğunu ortaya koymuştur. Tanyeli ve Kuter (2013), üniversite öğrencilerinin İngilizce yazma dersinde dil öğrenimine karşı olumlu tutum geliştirdiklerini ancak kendilerini İngilizce yazma dersinde ve İngilizce öğrenmede özerk hissetmediklerini belirterek bu durumun öğrencilerin öğretmene bağımlı kalmalarından ve hedef dil kullanımında yaşadıkları bazı sorunlardan kaynaklandığını saptamıştır. Benzer bir biçimde Yapıörner (2013), öğrencilerin sınıf dışında tamamen bağımsız olarak öğrenmeye hazır olmadıklarını, İngilizce öğretmenlerini öğrenmenin vazgeçilmez bir parçası olarak gördüklerini belirtmiştir. Kurt ve Acat (2016), toplumsal etkinliklerde daha sık görev alan öğrencilerin daha az görev alan öğrencilerden, 12. sınıf öğrencilerinin diğer sınıflarda öğrenim gören öğrencilerden, anne ve babasının eğitim düzeyi daha yüksek olan öğrencilerin daha düşük olan öğrencilerden ve Fen Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin diğer liselerde öğrenim gören öğrencilerden daha özerk olduklarını rapor etmiştir. Öte yandan bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğrencilerin özerklik algılarının cinsiyete göre anlamlı bir değişiklik göstermediği belirtilmiştir.

Dil öğrenmede daha özerk olan öğrencilerin akışı daha çok deneyimlemesi beklenmekle birlikte akış durumunda bütün öğrencilerin daha özerk olabileceği öğrenme ortamlarının oluşturulması gerekmektedir (Egbert, 2003). Dil öğrenmede daha özerk olan öğrenciler akışı daha çok deneyimleyebilmektedir (Egbert, 2003). Özşahin (2005), lise öğrencilerinin günlük yaşamlarında deneyimledikleri akış yaşantılarında, dikkatlerini toplama sürelerinin ve özerkliklerinin değişik düzeylerde olduğunu; ancak özerk öğrenme ortamları oluşturularak her öğrencinin akışı daha çok deneyimleyebileceğini belirtmiştir.

İngilizce öğrenen özerkliği, İngilizce öğrenme özyeterliliği ve İngilizce öğrenme başarıları arasındaki ilişkiler birçok çalışmada incelenmiştir (Anstrom, 2000, Başbay ve Gözüm, 2018; Kanadlı ve Bahçeci, 2015; Orakçı vd., 2019, Tılfarlıoğlu ve Çiftçi, 2011). Orakçı vd. (2019), İngilizce özyeterliliği, özerklik algısı ve yabancı dil öğrenme kaygısı arasında ilişkiler olduğunu belirtmiştir. Araştırma bulgularına göre özyeterliliği ile özerklik algısının olumlu yönde ve anlamlı bir biçimde ilişkili olduğu; ancak özyeterliliği ve özerklik algısının yabancı dil öğrenme kaygısıyla olumsuz yönde ilişkili olduğu bulunmuştur. Buna göre, öğrencilerin yabancı dil kaygı düzeyi arttıkça İngilizce özyeterliliği ve özerklik algısı düşmekte; buna karşın özerklik algısı arttıkça İngilizce özyeterliliği de artmaktadır. Aynı doğrultuda, özyeterlilik ve öğrenen özerkliği arasında olumlu yönde bir ilişki bulunmakta ve öğrencilerin özyeterlilik düzeyi arttıkça özerklik düzeyleri de artmaktadır (Tılfarlıoğlu ve Çiftci (2011). Ayrıca, bilişsel stratejilerini daha yüksek düzeyde kullanan öğrencilerin İngilizce özyeterlilikleri ile akademik başarıları bilişsel stratejilerini orta ve düşük düzeyde kullanan öğrencilere göre daha yüksektir (Başbay ve Gözüm, 2018). Aynı doğrultuda Anstrom (2000) strateji kullanımı ile özyeterlilik düzeyi arasında olumlu yönde ve anlamlı bir ilişki olduğunu rapor etmiştir. Kanadlı ve Bahçeci (2015), özerk öğrenme ortamında bulunan öğrencilerin özyeterlilik algılarının diğer öğrencilere oranla daha yüksek olduğunu saptamıştır ve öğretmenlerin özerk öğrenme ortamları oluşturmasının, öğrencilerin İngilizce özyeterliliklerini geliştirdiğini belirtmiştir.

Eğitim teknolojisinde yaşanan gelişmelerin bir sonucu olarak, yabancı dil öğreniminde öğrenen özerkliğinin çevrimiçi öğrenme ortamlarında da sağlanması gerekmektedir (Brooke, 2013). Çevrimiçi sanal öğrenme ortamları, özerklik ve içsel güdülenimi artırarak en üst düzey öğrenmeye yol açmaktadır (Brooke, 2013). Benzer bir biçimde, sanal öğrenme ortamları ve internet, öğrencilerin kendi öğrenmeleriyle ilgili seçimler yapmasına ve sorumluluk almasına olanak sağlayarak yabancı dilde öğrenen özerkliğini desteklemektedir (Can, 2012). Ayrıca, yabancı dil öğrenme ortamlarında oyun kullanımı, öğrencilerin akış deneyimini destekleyerek, özerklik, özyeterlilik ve etkileşim düzeylerine anlamlı katkılar sağlamaktadır (Şenocak ve Bozkurt, 2020). İnternet, sosyal medya kullanımı ve özerklik bağlamında, internet bağımlılığı ile özerklik gereksinimi arasında zayıf düzeyde ve olumsuz yönde bir ilişki bulunmuştur (Can ve Zeren, 2019). Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda bağımlılık düzeyi daha yüksek olan öğrencilerin özerklik düzeyinin daha düşük olabileceği rapor edilmiştir. Canoğulları ve Güçray (2017), ergenlerin internet bağımlılık düzeylerinin cinsiyetlerine göre psikolojik gereksinimleri (ilişki, yeterlilik, özerklik) ve anne baba tutumları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık göstermezken; toplumsal kaygı düzeyleri

üzerinde anlamlı düzeyde bir farklılık gösterdiğini rapor etmiştir. Bu araştırmanın sonuçları internet bağımlılık düzeyi daha düşük olan ergenlerin daha yüksek olanlara göre daha çok özerklik, özyeterlilik ve ilişki gereksinimi duyduklarını ortaya koymuştur. Bu sonuç internet bağımlılık düzeyi yüksek ergenlerin psikolojik gereksinimlerini (özerklik, özyeterlilik, ilişki) internet yoluyla karşılamalarından kaynaklanmaktadır. Öte yandan Ümmet vd. (2019), ergenlerin sosyal medya bağımlılığı ile duygusal özerklik düzeyleri arasında olumsuz yönde anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Ortaya çıkan bu olumsuz yönde ve anlamlı ilişki, duygusal özerkliği artan bireylerin sosyal medya bağımlılığını daha az yaşamalarından kaynaklanmaktadır.

#### 2.4. Özyeterlilik

Bandura (1977), öğrenme ve kişilik oluşturmaya açıklarken gözlem ve taklide belirleyici roller veren toplumsal öğrenme kuramını geliştirmiş ve bu kuramla birlikte ve kurama koşut olarak özyeterliliği de kavramsallaştırmıştır (Güngör, 2021). İşbu kuram güdülenim ve özdüzenleme üzerine yapılan çalışmalardan sonra toplumsal bilişsel kuram adını almıştır (Güngör, 2021). Özyeterlilik bireyin bilişini, eylemlerini, güdülenimini ve duygularını açıklamaya çalışan toplumsal bilişsel kuramın bir bileşenidir (Behjoo, 2013). Bandura (1977, s.3), yeterliliği, “amaçlanan bir eylemi gerçekleştirmeyi kabul etme düzeyi” olarak açıklarken; özyeterliliği “önceden belirlenen sonuçları elde etmek için gerekli olan eylemleri düzenleme ve yürütme konusundaki yeteneklerle ilgili inançlar” olarak açıklamıştır. Başka bir tanımda özyeterlilik, “bireyin belirli bir görevi yerine getirme ya da bir eylemi bitirme ile ilgili inançları ve gelecekteki performansının bir öngörücüsü” olarak açıklanmaktadır (Mills, 2014, s. 8). Benzer bir biçimde, Pajares (1996), özyeterliliği bireyin bir eylemi düzenleme ve gerçekleştirmesi ile ilgili inancı olarak tanımlamıştır. McCombs (1989) ise özyeterliliği bireyin belirli bir görevi yerine getirme yeterliliği olarak tanımlamıştır. Schunk (1996), özyeterliliği, kişinin belirli amaçları gerçekleştirme yeteneklerine yönelik düşünceleri ve inançları olarak açıklamıştır. Shell vd. (1995), özyeterliliğin, bireyin bilişsel ve eylemsel becerileri içeren bir etkinliği başarıyla tamamlama konusundaki yetenekleriyle ilgili inanç olduğunu belirtmiştir.

Bandura’nın özyeterlilik tanımının içinde insanların sığıları ve etkinlik alanlarına ilişkin inançları da bulunmaktadır (Güngör, 2021). Özyeterlilik bireyin duygu, düşünce ve davranışlarını biçimlendirmektedir (Bandura, 1994; Güngör, 2021). Bu inanç, bireyin kendi potansiyelini değerlendirmesi ile ilgilidir (Bandura, 1997). Özyeterlilik “bireyin verilen görevi

tamamlayabilme konusunda kendisine ilişkin yargısı” olarak tanımlanmıştır (Schunk, 1991, s.207). Benzer bir biçimde, Pintrich ve Schunk (1996), özyeterliliği, bireyin belirli bir görevi bitirme yeteneğiyle ilgili inanç ve güvenini içeren özdeğerlendirmesi olarak tanımlamıştır.

Özyeterlilik, kişilerin seçimlerini, güçlükler karşısındaki çabalarını ve yaşamlarına yön veren görevleri yerine getirirken duyumsadıkları kaygı ve rahatlığı biçimlendiren duyuşsal bir özelliktir (Bandura, 1997; Güneri, 2018; Pajares ve Schunk, 2001). İnsanların özyeterlilikleri, katılmak istedikleri etkinlikleri büyük oranda etkilemektedir (Bandura, 1982; Wigfield ve Eccles, 1992). Özyeterlilik, kişilerin bir etkinlik için ne denli çaba gösterdiğini ve bu etkinliği ne denli sürdürebileceklerini belirlemektedir (Altuntaş, 2021). Pajares ve Johnson (1994), özyeterliliğin insanların kararlarını, varsayımlarını, çabalarını, düşünme biçimlerini ve duygusal tepkilerini kontrol altına alarak davranışlarını etkilediğini belirtmiştir. İnsanlar, başaramayacaklarını düşündükleri etkinliklere katılmama eğilimindeyken; yeteneklerini göz önünde bulundurarak başarılı olabileceklerini düşündükleri etkinliklere katılma isteği göstermektedir (Altuntaş, 2021). Bandura (1991), başarısız deneyimlere odaklanmanın bireyin güdülenimini düşürebileceğini ve özyeterliliğini azaltabileceğini belirterek özyeterlilik düzeyi daha yüksek olan öğrencilerin başarılı olmak için daha çok uğraş gösterebileceklerini rapor etmiştir. Dolayısıyla, bireyin özyeterliliğinin daha yüksek olması durumunda, verilen bir görevi başarılı olana dek sürdürme olasılığı daha yüksektir (Altuntaş, 2021). Özyeterlilik düzeyi yüksek olan bireyler, kendileri için en zorlu görevleri seçmekte, bu zorlu görevlerde dahi üst düzeyde çaba göstermekte ve bu sayede daha başarılı ve mutlu olmaktadır; özyeterlilik düzeyi düşük olan bireyler ise zor buldukları görevlerden kaçınma eğilimi göstermekte, amaçlara ulaşma konusunda kararsız kalmakta ve bu nedenlerle daha stresli ve mutsuz olmaktadır (Bandura 1977).

Bireylerin özyeterlilikleri, kararlarını, uğraşlarını, güçlükler karşısındaki çaba ve dirençlerini, duygu, düşünce ve başarılarını belirlemektedir (Bandura, 1997). Dolayısıyla, belirli bir görevde ya da işte özyeterliliği daha yüksek olan bireyler, kendilerine daha çok güvendikleri için daha kararlı olmakta ve zorluklarla karşılaşmalarına karşın daha üstün performans göstermektedir (Türkkaynağı, 2021). Ayrıca, özyeterliliğin daha yüksek olması, görevlere bağlılığı, yeni deneyimlere açık olmayı, stres yönetme becerisini, güdülenme artışını ve sürekli gelişim isteğini beraberinde getirmektedir (Cave vd., 2017). Bandura (1997, s. 19), özyeterliliğin “kişilerin düşündüğü, güdülendiği, duyumsadığı ve eyleme döktüğü neredeyse her şeyi etkilediğini” belirtmiştir. Bu nedenle, bireylerin özyeterliliği beklenen düzeyde değilse,

davranış değişikliği ve istenen amaca ulaşmak olanaklı değildir (Bandura, 2006; Türkaynağı, 2021).

Özyeterlilik insan davranışlarına yön vermekle birlikte, tekdüze bir biçimde durağan değildir (Bandura, 1977). Özyeterliliği okul, öğretim programı, öğretmen yaklaşımı, arkadaş ilişkileri ve aile gibi etkenler belirlemektedir (Schunk, 1987). Özyeterlilik, insan ilişkileri üzerine kurulmakta ve bireyin toplumsal olarak nasıl davrandığına göre biçimlenmektedir (Bartimore vd., 2016). Dolayısıyla bireyin özyeterliliğinin biçimlenmesinde, sürekli iletişim kurdukları aile üyeleri (Batimore vd., 2016), arkadaşları ve öğretmenleri (Cattellino vd., 2019) belirgin bir rol oynamaktadır (Güngör, 2021). Aynı doğrultuda Bandura (1991) da arkadaş ilişkilerinin ve aile ortamının bireylerin özyeterliliğin gelişimini etkilediğini belirtmiştir. Bu bağlamda aileleri tarafından daha çok onay ve destek gören ve arkadaşlarıyla daha etkili bir biçimde destekleyici ilişkiler kuran bireylerin özyeterliliklerinin de daha yüksek olması beklenmektedir (Altuntaş, 2021). Bartimore vd. (2016), özyeterliliği belirleyen ana etkenlerden birisinin de eğitim ortamı olduğunu belirtmiştir.

Özyeterlilik, öğrencilerin davranışlarını ve seçimlerini belirleyen bireysel özelliklerden biri olması nedeniyle eğitim ortamları ile ilgilidir (Güç, 2019; Pintrich ve Schunk, 1996). Schunk (1991), özyeterliliği öğrencilerin belirli güçlüklerde verilen akademik görevleri tamamlamaya ait inançları olarak tanımlamış ve eğitim ortamları ile ilişkilendirmiştir. Akademik özyeterlilik; “öğrencilerin verilen akademik görevleri gerçekleştirebilmek için kendilerine olan inançlarıdır”. (Bandura, 1993 s. 117). Akademik özyeterlilik öğrencilerin kendi öğrenmelerini yöneten, güdülenim düzeylerini belirleyen ve akademik görevleri başarıyla yerine getirmelerini sağlayan inanç biçiminde açıklanmıştır (Bandura, 1993; Güneri, 2018). Akademik özyeterlilik, öğrenci güdülenimine etki ederek (Pajares, 1996), öğrencilerin akademik başarılarını güçlü bir biçimde yordamaktadır (Güneri, 2018; Klassen, 2002; Pajares, 2003; Pintrich ve Schunk, 1996). Benzer bir biçimde, akademik özyeterliliği daha yüksek olan öğrenciler, iletişim becerilerinin daha iyi olması nedeniyle daha etkili öğrenme yaşantıları deneyimlemektedir (Bandura, 1977). Akademik özyeterliliği daha yüksek olan öğrenci, daha güç görevleri yapabileceğine inanmakta ve kendi öğrenmesini değerlendirmekteyken; akademik özyeterliliği daha düşük olan öğrenci ise, kendine daha az güvendiği için daha kolay görevleri seçmekte, bu görevler için yeteneklerini yetersiz hissederse hemen vazgeçme eğilimi göstermektedir (Mills vd., 2007). İşbu durum akademik özyeterliliği daha düşük olan öğrencilerin güç görevleri kişisel tehdit olarak görmelerinden ve bu görevlere tam anlamıyla odaklanamamalarından kaynaklanmaktadır (Tuncer Şener, 2021). Akademik özyeterliliği daha

yüksek olan öğrenciler, daha güç görevlere katılmaya istekli olmakta, bu görevleri yerine getirirken daha çok çaba göstermekte ve akademik olarak daha başarılı olmaktadır (Bong, 2001; Tuncer Şener, 2021). Akademik özyeterlilik, öğrencilerin doğal yetenekleri ve potansiyelleri ile ilişkili olduğu ölçüsünde, geri dönütler, gözlem becerileri ve strateji bilgisi ile de yakından ilişkilidir (Dörnyei, 2001; Güç, 2019). “Öğrencilerin akademik özyeterlilikleri, başarıyla sonuçlanan geçmiş deneyimler, olumlu geri dönütler, öğretmenlerin ve ailenin desteğiyle” geliştirilmektedir (Wang ve Pape, 2005, s.76). Bu nedenle öğretmenlerin, öğrencilerin akademik özyeterliliklerine ilişkin bilgi sahibi olmaları gerekmektedir (Behjoo, 2013). Öğretmenlerin olumlu tutumu ve desteği öğrencilerin akademik özyeterliliğini artıracak için, öğretmenlerin öğrencileri tüm yönleriyle iyi tanıması, öğrencilerin tüm yeteneklerini açığa çıkarması ve öğrencileri özgüven konusunda desteklemesi gerekmektedir (Güç, 2019). Ayrıca öğretmenler, iş birlikli ve toplulukla öğrenmeye dayalı öğretim etkinlikleri düzenleyerek öğrencilerin güçlüklerle baş etme becerilerini geliştirmekte ve işbu yolla özyeterlilik düzeylerini artırmaktadır (Hempel vd., 2020; Lowyck ve Pöysä, 2001). Özyeterliliği artırmayı amaçlayan işbu öğretim uygulamaları kullanılarak, arkadaşlarına oranla özyeterliliği daha düşük düzeyde, azınlık durumunda ya da herhangi bir risk altında olan öğrencilerin özyeterliliği geliştirilebilmektedir (Hempel vd., 2020).

Öğrencilerin özyeterliliklerinin yüksek olması gereken alanlardan biri öğrenmelerini düzenleme becerileridir (Kitsantas vd., 2008; Worick vd., 2024). Özdüzenlemeli öğrenme özyeterliliği, bireylerin öğrenme çıktılarına yönelik ya da onlarla ilgili diğer konularda dizgeli olarak düşünme ve davranma yetilerine ilişkin inançlarıdır (Usher, 2012). Kendi öğrenmelerini düzenleme alanında daha yüksek özyeterlilik düzeyinde bulunan öğrenciler diğer öğrencilere oranla daha başarılıdır (Worick vd., 2024) Özyeterlilik düzeyi daha yüksek olan öğrenciler akademik olarak çok çeşitli alanlarda başarılı bir biçimde özdüzenleme yapabilmektedir (Usher, 2012). Öğrencilerin özdüzenlemeli öğrenmeye ne ölçüde katılım sağlayacağını belirleyen ana etkenlerden biri işbu özdüzenleme stratejilerini kullanma yetilerine ilişkin inançlarıdır (Usher ve Pajares, 2008; Zimmerman ve Cleary, 2006). Özdüzenlemeli öğrenmeye ne ölçüde katılım gösterileceği bireyin amaçlanan öğrenme çıktılarına ulaşmak için gerekli öğrenme stratejilerini uygulama yetisine ilişkin inançlarına ve dolayısıyla özdüzenlemeli öğrenme özyeterliliklerine bağlıdır (Usher, 2012). Başarılı özdüzenlemeli öğrenme için özdüzenleme stratejilerinin bilinmesinin yanı sıra işbu stratejilerin etkili bir biçimde kullanılabileceğine yönelik inanç duyulması gereklidir (Usher ve Pajares, 2008). Özdüzenlemeli öğrenme özyeterliliği, tüm düzeylerdeki öğrenciler için güdülenim ve akademik başarı ile ilişkilendirilmektedir (Bandura,

1997; Pajares, 2007; Usher ve Pajares, 2008). Bununla birlikte özdüzenlemeli öğrenme özyeterliliği ilkokuldan liseye geçtikçe azalma eğilimindedir (Pajares ve Valiante, 2002; Usher ve Pajares, 2008) ve kız öğrencilerin özdüzenlemeli öğrenme özyeterlilik düzeyi erken öğrencilere göre daha yüksektir (Usher ve Pajares, 2008; Zimmerman ve Martinez-Pons, 1990).

Sonuç olarak özyeterlilik, öğrencilerin kararlılık, uğraş ve görev seçimlerine etki etmesi nedeniyle akademik öğrenme ve güdüleniminde belirleyici bir rol oynamaktadır (Schunk, 1995). Ayrıca, özyeterliliğin diğer akademik alanlarda olduğu gibi yabancı dil öğrenmede de belirgin bir yeri vardır (Türkkaynağı, 2021). Özyeterliliğin yabancı dil öğretiminde başarıyla ilişkilendirilmesiyle, özyeterliliği daha yüksek olan öğrencilerin, sınıf içinde ve dışında hedef dili kullanma konusunda daha özgüvenli olmaları beklenmektedir (Dörnyei, 2001).

#### **2.4.1. Özyeterliliğin Kaynakları**

Erken çocukluk döneminde gelişmeye başlayan ve yeni yaşantılarla süreklilik kazanan özyeterlilik, bireyin kararlarını ve eylemlerini biçimlendirmede belirgin bir rol oynamaktadır (Bandura, 1992). Özyeterliliğin insan yaşamında belirleyici bir yeri olması nedeniyle, özyeterliliğin nasıl ortaya çıktığı ve geliştiği eğitimle yakından ilişkilidir (Güneri, 2018). Bandura (1997), bireylerin özyeterliliğini doğrudan yaşantılar, dolaylı yaşantılar, sözel ikna ve fizyolojik ve duygusal durumlar biçiminde sınıflanan dört temel kaynaktan gelen bilgilerle oluşturduklarını belirtmiştir. Bireyin kendi yaşantıları aracılığıyla edindiği inançlar doğrudan yaşantıları, toplumsal öğrenme ve gözlem yoluyla edindiği inançlar dolaylı yaşantıları, yeteneklerle ilgili söylenen güdüleyici sözler sözel iknayı ve bir görevi gerçekleştirirken hissedilen duygular ise fizyolojik ve duygusal tepkileri açıklamaktadır (Güneri, 2018).

##### **2.4.1.1. Doğrudan Yaşantılar**

“Doğrudan yaşantılar (*mastery experiences*) bireyin daha önceden deneyimlediği başarı ve başarısızlıkları içeren ve bireyin [başarısıyla ilgili] en gerçekçi yordamaları sunan yaşantılardır” (Bandura, 1997, s.80). Doğrudan yaşantılar, bireyin daha önceden deneyimlediği başarı ve başarısızlıkları ile ilgilidir (Tekgül, 2023). Bandura'ya (1997) göre, önceden yaşanan başarılı deneyimler bireyin özyeterliliğini artırırken, başarısız deneyimler kendi yeteneklerine olan inançlarını ve verilen bir görevi tamamlama konusundaki özyeterliliğini azaltmaktadır. Bireyler, daha önce verilen bir görevi gerçekleştirememişse, verilen görevi zor ve kendilerini daha az yetenekli algılayarak, benzer bir görevle karşılaştıklarında daha az çaba gösterebilmektedirler (Türkkaynağı, 2021). Öte yandan, yinelenen başarılı yaşantılar, bireylerin

özyeterlilik düzeylerinin ve gelecekte karşılaşabilecekleri benzer görevleri başarma konusunda kendilerine olan güvenlerinin artmasına katkı sağlamaktadır (Mills, 2014). Doğrudan yaşantılar, bireyi kalıcı olarak etkileyerek sonraki yıllarda da öğrencilerin özyeterliliklerinin yüksek ya da düşük olmasını belirlemektedir (Usher ve Pajares, 2008). Kısacası, öğrenme boyunca elde edilen başarılar, özyeterliliğin oluşturulmasında ve geliştirilmesinde bir araç olarak kullanılmaktadır (Phan, 2010; Tuncer Şener, 2021).

#### **2.4.1.2. Dolaylı Yaşantılar**

Dolaylı yaşantılar (*vicarious experiences*), bireyin kendisiyle benzer yetenekleri olan kişilerin başarılarını gözlemleyerek modelleme yaptığı yaşantılarıdır (Bandura, 1997). Gözlem yapan birey, verilen bir görevi tamamlayan kişiyi gözlemlediğinde kendisinin de benzer görevleri yapabileceğini düşünmekte ve böylece özyeterliliği güçlenmektedir (Tekgül, 2023). Diğer yandan, birey kendisiyle benzer yetenekleri olan kişilerin belirli bir görevde başarısız olduğunu gördüğünde ise verilen görevi kendisinin de yapamayacağını varsaymakta ve bu nedenle de özyeterliliği azaltmaktadır. (Türkkaynağı, 2021). Bandura'ya (1997) göre, başkalarının başarısız deneyimlerini gözlemlemek, yalnızca birey belirli bir görevi başarıyla yerine getirdiğinde onun özyeterliliğini olumlu yönde etkilemektedir. Model alınan kişilerin başarısızlıkları, bireyin verilen görevi gerçekleştirmek için yeterli olmadığını varsayarak özyeterliliğinin daha düşük olmasına neden olmaktadır (Schunk, 1995; Tekgül, 2023). Kısacası, insanlar kendileriyle benzer olduğunu düşündükleri kişilerin başarılarını gözlemledikçe aynı başarıyı elde edebileceklerine ilişkin güdülenerek daha yüksek özyeterlilik geliştirmekte; gözlemledikleri kişilerin başarısızlıklarını gördükçe ise daha düşük özyeterlilik düzeyinde kalmaktadırlar (Bandura, 1997). Bu bağlamda öğrencilerin özyeterliliklerinin artması için, öğrenme ortamlarında kendilerinden daha başarılı arkadaşlarının bilgi ve yeteneklerini gözlemleyebilecekleri öğrenim durumları oluşturulması gerekmektedir (Bandura, 1997; Güneri, 2018; Schunk, 1995).

#### **2.4.1.3. Sözel İkna**

Sözel ikna (*verbal persuasion*), arkadaşlardan, aile üyelerinden, meslektaşlardan ve diğer insanlardan gelen toplumsal iknadır (Bandura, 1997). Sözel iknanın içeriğinde geribildirimler ve diğer insanların olumlu ya da olumsuz değerlendirmeleri bulunmaktadır (Phan, 2010). Sözel ikna, öğretmenlerden ya da düşüncesine değer verilen bir kişiden belirli bir performans görevi hakkında destekleyici geribildirim içerebilmektedir (Mills, 2014). Schunk

(1995), olumlu geribildirimlerin, bir başarı ile desteklendiğinde özyeterliliği artırdığını belirtmiştir. Sözel ikna başarı ile desteklenmezse özyeterlilikteki artışı kalıcı olmamaktadır (Tekgül, 2023). Verilen belirli bir görevin başarısız olması durumunda, bireyin hem özyeterliliği hem de sözel iknada bulunan kişiye olan güveni azalmaktadır (Zimmerman, 2000) Sözel ikna eylemini yapan kişinin gerçekçi ve güvenilir olması gerekmektedir (Tuncer Şener, 2021). Bandura'ya (1997) göre, özyeterlilik, bireyin performansının olumlu yönlerini değerlendiren yapıcı geribildirimler aracılığıyla artarken; performansının olumsuz yönlerine odaklanan geribildirimler ile azalmaktadır. Dolayısıyla öğrencilerin özyeterliliklerini artırmak için, öğrencilere performanslarının olumlu yönlerini içeren geribildirimlerin sağlanması gerekmektedir (Türkkaynağı, 2021).

#### **2.4.1.4. Fizyolojik ve Duygusal Durumlar**

Stres, yorgunluk, genel ruh hali ve acı gibi duyguları içeren fizyolojik ve duygusal durumlar (*emotional and physiological states*) özyeterliliğin son kaynağı olarak açıklanmıştır (Bandura, 1982). Olumlu duygusal durumlar özyeterliliği arttırmakta, olumsuz duygusal durumlar ise özyeterliliği azaltmaktadır (Bandura 1977; Tuncer Şener, 2021). Benzer bir biçimde özyeterliliğin düşük olması bazı fizyolojik ve duygusal sorunlara yol açabilmektedir. Dolayısıyla özyeterlilik, fizyolojik ve duygusal durumları hem etkilemekte hem de işbu durumlardan etkilenmektedir (Sakız, 2013; Tuncer Şener, 2021). Fiziksel ve duygusal iyi oluş sağlandığında ve olumsuz duygusal durumlar ortadan kaldırıldığında özyeterliliğin artması beklenmektedir (Schunk ve Pajares, 2004; Tekgül, 2023). Olumlu duygular ve fizyolojik etkenler özyeterliliği artırdığı için öğrenme ortamlarında kaygı, stres ve bitkinlik gibi olumsuzlukların ortadan kaldırılması gerekmektedir. (Türkkaynağı, 2021) Bu bağlamda, öğretmenlerin, öğrencilerin duygu durumlarının bilincinde olması ve hem fiziksel hem de duygusal olarak onların kendilerini iyi hissetmelerini sağlaması gerekmektedir (Güneri, 2018).

#### **2.4.2. Yabancı Dil (İngilizce) Özyeterliliği**

Yabancı dil öğreniminde, bilişsel etkenlerin yanı sıra kaygı ve güdülenme gibi duyuşsal etkenler de belirgin bir rol oynamaktadır (Balcı, 2013). Yabancı dil öğrenmeye yönelik özyeterlilik, çok yönlü bir yapı olarak görülen güdülenimin; bireyin duygu ve düşüncelerini, başarılı olma gereksinimini ve özgüvenini kapsayan öğrenen boyutunda yer almaktadır (Balcı, 2013; Dörnyei 1994). Dolayısıyla yabancı dil öğrenmeye yönelik özyeterlilik, yabancı dil

öğrenmeye yönelik güdülenimi yordayan etkenlerin başında gelmektedir (İlbeği ve Çeliköz, 2020; Gömleksiz, 2003).

Yabancı dil öğrenimini bireyin kendi yeteneklerine ait düşünceleri ve geçmiş yaşam deneyimleri etkilemektedir ve işbu nedenle yabancı dil öğrenmeye yönelik özyeterlilik dil öğreniminde belirleyicidir (Mills vd., 2007). Bireyin yabancı dil öğrenmeye yönelik özyeterliliğini, o dilde yapılabilecek okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerileriyle oluşturulan etkinlikler belirlemektedir (Gömleksiz ve Kılınç, 2014). Kişinin kendini bu becerilerde ne denli yeterli hissettiği, bu konudaki özyeterliliğini yordamaktadır (Büyükduman, 2006). Bireyler yeni bir dil öğrenirken, yeteneklerine ve yetkinliklerine ilişkin bazı inançlar oluşturmakta ve oluşturulan bu inançlar öğrencilerin güdülenimlerini ve başarılarını etkilemektedir (İlbeği ve Çeliköz, 2020). Öğrenci, dil öğrenimine kendisiyle ilgili olumsuz inançlarla başladığında, öğrenme boyunca beklenen başarıya ulaşamamaktadır (Hancı Yanar ve Bümen, 2012). Dil öğrenme alanında yetenekli olduğunu düşünmeyen ve öğrendikleri dille ilgili olumlu düşünceleri olmayan bireyler, hedef dili öğrenmek için üst düzey çaba göstermemektedir (Balcı, 2013; Mikulecky vd. 1996).

Yabancı dil öğrenimine yönelik özyeterliliği daha yüksek olan öğrencilerin güdülenim düzeyleri de daha yüksektir (Ehrman vd., 2003). Yabancı dil öğrenimine yönelik özyeterliliği yüksek olan bireyler dil öğrenme sırasında başarısız oldukları durumlarda bile özgüvenli kalabilmektedir (Dörnyei, 1994). Yabancı dil öğrenimine yönelik özyeterliliğin yüksek olması, öğrencilerin dil öğrenmedeki performanslarına olumlu etki ederek, başarılı öğrenme yaşantıları edinmelerini sağlamaktadır (İlbeği ve Çeliköz, 2020). Ayrıca yabancı dil öğrenimine yönelik özyeterliliğin yüksek olması, öğrencilerin öğrenme ortamına daha etkin ve özgür bir biçimde katılım sağlayacağını göstermektedir (Balcı, 2013). Dolayısıyla belirlenen öğrenme amaçlarına ulaşmak için öğrencilerin yabancı dil özyeterlilik düzeylerinin güçlendirilmesi gerekmekte ve bu amaç doğrultusunda öğrenme stratejileri, iletişim stratejileri, bilgi işleme stratejileri ve sorun çözme stratejilerinin bilinmesi gerekmektedir (Dörnyei, 1994). Özyeterlilik dil öğrenimini çeşitli açılardan doğrudan ve dolaylı olarak etkilemektedir ve bu nedenle yabancı dil bağlamında özyeterliliğe etki eden durumları bilmek ve öğrencilerin özyeterliliklerini geliştirebilecekleri öğrenme ortamları sunmak gerekmektedir (Gürcan, 2021).

Özyeterlilik, dil öğrenme ortamlarında başarıya etki eden özelliklerden biridir ve yabancı dil öğreniminde yüksek özyeterlilik yüksek başarı ile ilişkilidir (Behjoo, 2013). Bu bağlamda, özyeterlilik düzeyi daha yüksek olan öğrencilerin İngilizce dersinde daha başarılı oldukları belirtilmiştir (Gömleksiz ve Kılınç, 2014). Özyeterlilik, öğrencilerin dil başarısında

belirleyici bir etkidir (Ghoonsoly vd., 2012). Ayrıca, İngilizce özyeterliliği ile sözcük öğrenme stratejilerinin etkili kullanımı arasında olumlu bir ilişki bulunmaktadır (Heidari vd., 2012). Buna göre özyeterliliği daha yüksek olan öğrenciler sözcük öğrenme stratejilerini daha etkili bir biçimde kullanmaktadır. Aynı doğrultuda, Hsieh ve Kang (2010) özyeterlilik düzeyi daha yüksek olan öğrencilerin diğer öğrencilere göre daha iyi bir akademik performans gösterdiğini ve bu nedenle özyeterliliğin yabancı dil başarısını büyük ölçüde öngördüğünü belirtmiştir.

İngilizce öğrenmeye yönelik özyeterlilik, İngilizce öğrenen özerkliği ve İngilizce öğrenme başarısı arasındaki ilişkiler bu alanda yapılan bazı çalışmalarda incelenmiştir (Anstrom, 2000; Başbay ve Gözüm, 2018; Kanadlı ve Bahçeci, 2015; Tılfarlıoğlu ve Çiftçi, 2011). Bu bağlamda, özyeterlilik ve öğrenen özerkliği arasında olumlu yönde bir ilişki bulunmakta, öğrencilerin özyeterlilik düzeyi arttıkça özerklik düzeyleri de artmaktadır (Tılfarlıoğlu ve Çiftçi (2011). Benzer bir biçimde, bilişsel stratejilerini daha yüksek düzeyde kullanan öğrencilerin İngilizce özyeterlilikleri ile akademik başarıları, bilişsel stratejilerini orta ve düşük düzeyde kullanan öğrencilere göre daha yüksektir (Başbay ve Gözüm, 2018). Aynı doğrultuda strateji kullanımı ile özyeterlilik düzeyi arasında olumlu yönde ve anlamlı bir ilişki vardır (Anstrom, 2000). Ayrıca, özerk öğrenme ortamında bulunan öğrencilerin özyeterlilik algılarının diğer öğrencilere oranla daha yüksek olduğunu saptanmış ve öğretmenlerin özerk öğrenme ortamları oluşturmalarının, öğrencilerin İngilizce özyeterliliklerini geliştirdiği belirtilmiştir (Kanadlı ve Bahçeci, 2015).

İngilizce öğrenme ortamlarındaki özyeterlilik ve akış kuramındaki yeterlilik değerlendirmesi birbiri ile ilişkilidir (Leminen vd., 2023). İngilizce dersinde akış sağlandığında, öğrenciler herhangi bir görevde başarısız olsalar bile, o görevle meşgul oldukları ve o göreve ilgi duydukları için öğrenmeden keyif alabilmekte ve kendilerini yeterli olarak hissedebilmektedir (Abuhamdeh ve Csikszentmihalyi, 2012). Özyeterliliği daha yüksek olan birey, verilen görevi gerçekleştirme konusunda kendine daha çok güvenmekte ve güdülenmesini daha çok artıracak davranışlar sergilemektedir (Üredi ve Üredi, 2014). Suryaratri vd. (2022), akademik özyeterlilik ve toplumsal desteğin, öğrencilerin çevrimiçi öğrenme akışını olumlu ve belirgin bir biçimde etkilediğini rapor edilmiştir. Ayrıca özyeterliliği daha yüksek olan öğrencilerin dil kaygısı yaşama olasılıkları özyeterliliği daha düşük olan öğrencilere oranla daha düşüktür (Horwitz ve Young, 1991).

İngilizce öğrenimine yönelik özyeterlilik, cinsiyet, aile eğitim düzeyi, okul türü, alan ve sınıf düzeyi arasındaki ilişkiler birkaç çalışmada incelenmiştir (Bozkurt ve Ekşioğlu, 2018;

Duman, 2007; Gömleksiz ve Kılınç, 2014). Bu bağlamda, lise öğrencilerinin özyeterliliklerinin cinsiyet, sınıf, okul türü ve yerleşim yeri değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gösterirken, aile gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği rapor edilmiştir (Bozkurt ve Ekşioğlu, 2018). Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda okuma ve dinleme alt boyutlarında kız öğrencilerin özyeterlilik düzeyinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu ancak yazma ve konuşma alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı belirtilmiştir. Ayrıca, 10. sınıf öğrencilerinin İngilizce özyeterliliğinin diğer sınıflardaki öğrencilerden, Anadolu Lisesi öğrencilerinin İngilizce özyeterliliğinin diğer lise türlerinde öğrenim gören öğrencilerden daha yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Son olarak okuma, dinleme ve konuşma alt boyutlarında ilçede yaşayan öğrencilerin İngilizce özyeterlilik düzeyleri diğer öğrencilere oranla daha yüksek bulunmuşken; yazma boyutunda ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Benzer bir biçimde, kız lise öğrencilerinin İngilizce özyeterliliklerinin erkek lise öğrencilerinkinden, Türkçe-Matematik bölümünde okuyan lise öğrencilerinin İngilizce özyeterliliğinin Fen-Matematik bölümünde okuyan öğrencilerinkinden, 9. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin İngilizce özyeterliliğinin ise 10. sınıfta öğrenim gören öğrencilerinkinden daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir (Duman, 2007). Başka bir araştırmada, Fen lisesi öğrencilerinin, İngilizceye daha çok zaman ayıran öğrencilerin ve ebeveyn eğitim düzeyi daha yüksek olan öğrencilerin İngilizce özyeterliliklerinin diğer öğrencilere oranla daha yüksek olduğu rapor edilmiştir. (Gömleksiz ve Kılınç, 2014).

İngilizce öğrenimine yönelik özyeterlilik ve mobil uygulama kullanımı arasındaki ilişkiler bazı çalışmalara konu olmuştur (Dong vd., 2022; Karaoğlu Yılmaz vd., 2018; Shaiev vd., 2023). 12. sınıf öğrencilerinin diğer sınıflardaki öğrencilerden, erkek öğrencilerin kız öğrencilerden, günde 7 saat ve üzerinde internet kullanan ve düzenli internet bağlantısı olan öğrencilerin diğer öğrencilerden daha yüksek düzeyde mobil uygulama kullanımı özyeterliliği bulunmaktadır (Karaoğlu Yılmaz vd., 2018). Mobil destekli uygulama kullanımı öğrencilerin İngilizce konuşma becerisi ve özyeterliliklerine olumlu anlamda katkı sağlamakta olup mobil uygulama kullanan öğrencilerin konuşma becerileri ve özyeterlilikleri mobil uygulama kullanmayan öğrencilere göre daha yüksektir (Shadiev vd., 2023). Mobil uygulama kullanımı okuma becerilerini anlamlı düzeyde farklılaştırmakta olup mobil öğrenme uygulamaları kullanan öğrencilerin okuma becerileri kullanmayanlara oranla daha çok gelişmektedir (Dong vd., 2022).

## 2.5. Mobil Destekli Dil Öğrenme

Eğitim gereksinimleri teknoloji ve bilimdeki ilerlemelerle eş zamanlı olarak değişmekte ve bu gereksinimleri karşılayabilmek için yeni teknolojik çözümler geliştirilmektedir (Duman, 2013). İşbu yeni teknolojik çözümlerden birisi olan devinimli (mobil) öğrenme, devinimli aygıt ve devinimli internet teknolojilerinin giderek yaygınlaşmasının bir sonucu olarak ortaya çıkan yeni bir öğrenme biçimidir (Traxler, 2009). Bilişim toplumunun ulaştığı üst düzey aşamalardan biri olan devinimli öğrenme (mobil öğrenme, *mobile learning*, *m-learning*) ile iletişim ve devinim durumunda olmanın öğrenmeye sağladığı yarar anlaşılmış ve devinimli öğrenme eğitimin çeşitli alt alanlarında uygulanmıştır (Duman, 2013). Trifonova (2003) devinimli (mobil) öğrenmeyi, mobil çevrede ya da devinimli bir aygıt üzerinden öğrenmenin gerçekleştirilmesi olarak tanımlamıştır. Devinimli öğrenme, devinimli aygıtlar ve akıllı kullanıcı arayüzleri aracılığıyla yer ve zamandan bağımsız olarak öğretimin desteklendiği bir öğrenme biçimidir (Sharma ve Kitchens, 2004). Devinimli öğrenme teknolojisi MP3/MP4 oynatıcılar, akıllı telefonlar, e-kitap okuyucuları, dizüstü bilgisayarlar ve tablet bilgisayarlar gibi aygıtların kullanımını gerektirmektedir (Burston, 2013).

Devinimli öğrenme son 20 yılda daha da yaygınlaşarak bireylere yer ve zaman sınırlaması olmayan öğrenme ortamları sunmuştur (Yang, 2024). Devinimli çevrede gerçekleşen tüm öğrenmeyi içeren devinimli öğrenme, sağladığı iletişim ve kültürel yaşantı olanaklarıyla dil öğrenme alanında da kullanılmaktadır (Duman, 2013). Dil öğrenme alanındaki teknoloji kullanımı 1950’lerde görsel ve işitsel kitle iletişim araçları ile başlayarak, 1960’larda bilgisayarlarla, 1990’larda internetle, 2000’li yıllardan sonra ise akıllı telefonlar ve taşınabilir ortam yürütücüleri gibi mobil (devinimli) aygıtlarla sürdürmüştür (Kukulska-Hulme, 2006). Mobil destekli dil öğrenme, mobil ve her yerde bulunabilen aygıtların dil öğrenme alanında kullanılmasıdır (Kukulska-Hulme, 2013). Mobil destekli dil öğrenme “cep telefonları veya telefonlar, tabletler gibi kablosuz bağlantı özelliği olan aygıtların kullanıldığı bir dil öğrenme yöntemidir” (Rodriguez-Arancon vd., 2013, s.1190). Mobil destekli dil öğrenme “öğrencinin sabit bir yerinin olmadığı durumlarda gerçekleşen öğrenme veya öğrencinin mobil teknolojilerin sunduğu öğrenme olanaklarından yararlandığı durumlarda gerçekleşen dil öğrenmedir” (O'Malley vd., 2005, s.6). Bir diğer tanımda mobil destekli dil öğrenme, devinimli (mobil) aygıtlar aracılığıyla gerçekleşen her türlü dil öğrenme etkinliği olarak tanımlanmıştır (Rahimi ve Miri, 2014). Mobil destekli dil öğrenme, ikinci dil öğrenimini ve öğretimini hızlandırmak ve kolaylaştırmak için devinimli teknolojik araçların kullanılmasıdır (Dong vd., 2022). Dolayısıyla mobil destekli dil öğrenme, öğrencilerin devinimli (mobil) teknolojilerin

sunduğu olanaklardan yararlandığı, yer ve zamandan bağımsız devinebildiği bir öğrenme biçimidir.

Günlük yaşamda kullanılan cep telefonları, MP3 çalarlar, akıllı telefonlar ve avuç içi bilgisayarlar gibi devinimli aygıtların kullanımı ile yabancı bir dilin her zaman ve her yerde öğrenilmesini mobil destekli dil öğrenme sağlamaktadır (Chinnery, 2006; Traxler, 2007). Mobil destekli dil öğrenme podcast dersleri, dijitalleştirilmiş sesli geri bildirim, zaman ve yerden bağımsız olarak iletişim kurma olanağı ile hızlı bir gelişme göstermiştir (Harbelioğlu, 2020; Oxford ve Oxford, 2009). Mobil destekli dil öğrenme zaman ve yere bağlı dil öğrenme sınırlandırmasına çözüm olmakta (Miangah ve Nezarat, 2012), dil öğrenmeyi daha ilgi çekici hale getirmekte (Azar ve Nasiri, 2014) ve İngilizce öğreniminde "uygun, kullanışlı ve kolay bir yol" sağlamaktadır (Okumuş Dağdeler, 2018; Soleimani vd., 2014, s.457). Devinimli (mobil) araçlar aracılığıyla yabancı dil öğrencileri sınıf dışında da öğrenme olanaklarına erişebilmek (Hsu, 2013), daha gerçekçi ve zengin öğrenme materyallerine erişmektedir (Yang, 2013). Mobil destekli dil öğrenmede kişisel ve taşınabilir aygıtlar aracılığıyla bireylerin çok etkili değerlendiremediği küçük zaman dilimlerinde bile yeni öğrenme olanakları sürekli ve kendiliğinden oluşarak gerçekleşmektedir (Duman, 2013). Mobil destekli dil öğrenme, geleneksel sınıf tabanlı öğrenmeden ayrılarak öğrencinin özekte (merkezde) olduğu bir öğrenme yönelimini desteklemektedir (Lu vd., 2022). Godwin-Jones (2011), tablet bilgisayarlar ve akıllı telefonlarla birlikte bireyselleştirilmiş ve etkileşimli öğrenme deneyimleri sağlayan eğitim kaynaklarının güçlendiğini belirtmiştir. Benzer biçimde, Stockwell (2010), devinimli aygıtların dil öğrenme olanaklarını artırdığını ve bu olanaklarla dil öğreniminin günlük yaşamla bütünleşerek daha erişilebilir olduğunu rapor etmiştir. Dolayısıyla mobil destekli dil öğrenme, devinimli aygıtlardan yararlanarak daha esnek, erişilebilir ve bağlama dayalı öğrenme yaşantıları sunmaktadır (Lu vd., 2022).

Devinimli aygıtların sağladığı, bireysellik, toplumsal etkileşim, taşınabilirlik ve bağlam duyarlılığı gibi özellikler yoluyla (Chinnery, 2006; Sung vd., 2015; Zydney ve Warner, 2016), dil öğrenme devinimli teknolojilerle desteklenmektedir (Loewen vd., 2019; Shahrol vd., 2020). Mobil destekli dil öğrenme ile öğrencilerin zaman ve yerden bağımsız olarak öğrenmeleri, bilgi paylaşımları, belirli bir ortamla dil öğrenimini ilişkilendirmeleri ve içeriği kendi düzeylerine göre bireyselleştirmeleri olanaklıdır (Chwo vd., 2018; Lu vd., 2022; Sung vd., 2015). Devinimli teknolojiler öğrencilere daha esnek ve birey özekli (merkezli) dil öğrenme ortamları sunmaktadır (Chinnery, 2006; Hao et al., 2019). Mobil destekli dil öğrenmenin diğer eğitim teknolojisi kaynaklarıyla birleştirilmesi dil öğrenmede etkileşimi ve öğrenen özerkliğini

desteklemektedir (Kurtoğlu, 2024). Mobil destekli dil öğrenmenin getirileri arasında daha dinamik bir öğrenme ortamı oluşturarak ve öğrenenlere gerçek yaşantılar sunarak geleneksel öğrenme ortamlarını zenginleştirilmesi bulunmaktadır (Kurtoğlu, 2024). Ayrıca, Lan vd. (2007), mobil destekli dil öğrenmenin günlük yaşamda kullanılan dile erişimi kolaylaştırdığını belirtmiştir.

Devinimli teknolojiler ekonomik, küçük boyutlu, yalın ve kullanıcı dostlu olma gibi yararlarının yanı sıra (Huang vd., 2012) öğrencilerin birbirleriyle etkileşim kurmasını sağlayarak toplulukla birlikte öğrenmeyi de desteklemektedir (Harbelioğlu, 2020). Mobil destekli dil öğrenme ortamları iş birlikli öğrenmeye katkı sağlayarak öğrencilerin birbirlerini yüreklendirmelerini, desteklemelerini ve değerlendirmelerini sağlamaktadır (Yang Soon, 2005). Mobil destekli dil öğrenme yoluyla okul öncesi eğitimlerinden önce teknolojiyle tanışan, teknolojiyle büyüyen ve kuşatılan ve bu nedenlerle de dijital yerliler olarak adlandırılan yeni kuşak öğrenciler geleneksel öğretim programlarının uygulandığı sınıf ortamlarına bağımlı kalmayarak teknolojiyi öğretimle bütünleştirme olanağı bulmaktadırlar (Uygun, 2022).

Öte yandan, mobil destekli dil öğrenme sağladığı yararların yanı sıra, bazı tartışmalı durumları da beraberinde getirmiştir (Duman, 2013). Mobil destekli dil öğrenme, devinimli teknolojilerin gelişmesiyle yüz yüze öğrenim ve öğretimin bir alternatifi olarak görülmüştür (Cherian ve Williams, 2008). Cherian ve Williams (2008), mobil destekli dil öğrenimi çıktıları ile geleneksel sınıfta gerçekleşen öğrenme çıktıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını ve uygun eğitimsel strateji ve yöntemler ile mobil dil öğrenmenin yüz yüze dil öğrenme ölçüsünde etkili olabileceğini rapor etmiştir. Öte yandan, Chinnery (2006), mobil destekli dil öğrenmenin küçük ekranlar, sınırlı işitsel-görsel nitelik, sanal klavye kullanımı, sınırlı güç kaynağı ve uygulamada karşılaşılan teknolojik dezavantajlar gibi sınırlılıkları olması nedeniyle sınıflarda gerçekleşen yüz yüze dil öğrenmenin yerine geçemeyeceğini belirtmiştir. Bu bağlamda mobil destekli dil öğrenmenin geleneksel dil öğrenmenin alternatifi olmaktan daha çok tamamlayıcı bir öğrenme olabileceği belirtilmiştir (Kukulska-Hulme, 2009).

Mobil destekli dil öğrenmedeki gelişmeler, dil öğretiminin de dönüşümüne yol açmaktadır. İşbu mobil uygulama geliştirme çalışmaları çeşitli öğrenme gereksinimlerini karşılamak adına çeşitli bağlamlarda çok işlevli öğretim araçlarının geliştirilmesiyle sonuçlanmıştır (Li vd., 2023). Bu durum devinimli teknolojilerin bireyselleştirilmiş, ilgi çekici ve etkili dil öğrenme ortamları sağladığını doğrulamaktadır (Kurtoğlu, 2024). Mobil destekli görev tabanlı dil öğrenme, öğrencilerin sözcük bilgisini artırmanın yanı sıra dil öğrenimine yönelik tutumlarını geliştirerek güdülenimlerini olumlu yönde etkilemektedir (Jedi-Sâri-Biglar

ve Liman Kaban, 2023). Mobil destekli dil öğrenme teknolojik olanaklardan yararlanarak öğrenen odaklı yenilikçi eğitim stratejilerinin keşfedilmesine ve geliştirilmesine önderlik etmektedir (Kurtoğlu, 2024). Courville (2011), öğrencilerin öğrenme amaçlarına ulaşmak için oluşturulan ve öğrenme ortamlarında etkin olarak kullanabilecekleri dijital içeriklerin gerekli olduğunu vurgulamıştır. Jennett vd. (2017), öğrenci özekli (merkezli) ve disiplinler arası uygulamalar kullanılarak öğrencilerin dijital içerik geliştirme sürecine katılabileceğini belirtmiştir. Öğrencilerin dijital içerik geliştirmeye katılımıyla, sorumluluk bilinçleri ve aidiyet duyguları desteklenmektedir (Kabak ve Korucu, 2021). Sağladığı işbu yararlar nedeniyle dijital içerik geliştirme, yenilikçi disiplinler arası uygulamalarla 21. yüzyıl becerilerine ulaşmada kullanılacak yöntemlerden biri olmuştur (Akpınar ve Altun, 2014). Dijital içeriğe dayalı öğrenme çoğunlukla oyun tabanlı öğrenme uygulamalarına dayanmaktadır (Kabak ve Korucu, 2021). Devinimli tabanlı oyun uygulamaları yoluyla öğrencilerde öğrenme isteği uyanmakta (Prensky, 2003; Whelan, 2005), öğrencilerin eğlenerek öğrenmesi sağlanmakta (Kabak ve Korucu, 2021), sınıf dışında da öğrenme sürmekte (Huizenga vd., 2019) ve daha etkin bir dil öğrenimi gerçekleşmektedir (Scholz 2016). Bu yararların katkısına ek olarak, İngilizce öğrenmede devinimli teknolojilerden en üst düzeyde yararlanabilmek adına devinimli öğrenmenin yalnızca uygulama kullanımıyla her zaman, her yerde olabileceği düşüncesinden çok dil becerilerini ve dil edinimini geliştirmeye yönelik etkinliklerin devinimli öğrenme aracılığıyla nasıl kullanılacağına ve devinimli teknolojilerin sınıf içinde ve sınıf dışında gerçekleşen öğretim etkinlikleriyle nasıl bütünleştirileceğine odaklanmak gerekmektedir (Atay, 2020).

### 2.5.1. Mobil Destekli Dil Öğrenmenin İlkeleri

Mobil destekli dil öğrenme hem bilgisayar destekli dil öğrenmenin (*computer assisted language learning*) hem de devinimli öğrenmenin (*mobile learning, m-learning*) alt dalıdır (Parkavi vd. 2018). Bununla birlikte devinimli aygıtların hızlı gelişimiyle yeni bir çalışma alanı olarak görülmeye başlanmıştır (Aygül, 2019). Mobil destekli dil öğrenme, devinimli öğrenme ve bilgisayar destekli dil öğrenmenin kesişiminde olmasının yanı sıra ikinci dil edinimine de yararı olan bir yeniliktir (Stockwell ve Hubbard, 2013). Mobil destekli dil öğrenme bilgisayar destekli dil öğrenmeyle bazı açılardan benzerlik gösterse de Kukulska-Hulme ve Shield (2008) bu iki teknolojinin birbirinden ayrıştığını belirtmiştir. Bu ayrışımın nedeni mobil destekli dil öğrenmenin bilgisayar destekli öğrenmeye oranla daha çok öğrenen özekli (merkezli) olması ve bireysel öğrenmeyi daha çok desteklemesidir. Diğer bir neden mobil destekli dil öğrenmenin

kişisel ve taşınabilir aygıtlar aracılığıyla yeni öğrenme yöntemleri sunması ve çeşitli bağlamlar arasında kendiliğinden ve sürekli erişim ve etkileşim sağlamasıdır (Aygül, 2019; Kukulska-Hulme ve Shield 2008). Stockwell ve Hubbard'a (2013) göre mobil destekli dil öğrenmeyle ilgili 10 temel ilke bulunmaktadır:

**İlke 1:** Mobil destekli dil öğrenmenin asıl amacı dil öğrenimi ve öğretimidir. Devinimli aygıtlar, devinimli öğrenme ortamları ve devinimli uygulamalar ikinci dil ediniminden ayrı bir bağlamda değildir.

**İlke 2:** Mobil destekli dil öğrenme aynı anda birden çok göreve odaklanma gerektirdiği için çoklu görev becerilerini desteklemektedir. Bununla birlikte birden çok göreve aynı anda odaklanmaya çalışmak öğrenenin hata ve stres düzeyini artırarak üretkenliğini olumsuz yönde etkilemektedir. Bu nedenle mobil destekli dil öğrenme ortamlarında öğrenciye verilen görev sayısına sınır koymak gerekmektedir. Ayrıca mobil destekli dil öğrenmede devinimli aygıtlardan kaynaklanabilecek dikkat dağınıklığına yol açan durumların kontrol altına alınması gereklidir.

**İlke 3:** Devinimli aygıtlar öğrenme boyunca öğrencileri harekete geçirerek onları öğrenmeye güdülemektedir. Ancak bu durum mobil destekli dil öğrenmede öğrencilerin her an ve her yerde öğrenmeye hazır oldukları anlamına gelmemektedir. Devinimli teknolojilerin öğrencileri güdüleme gücünden yararlanılarak her öğrencinin kendi öğrenmesini yönetmesine izin vermek gerekmektedir.

**İlke 4:** Devinimli aygıtların resmi dil öğretiminde kullanıldığı durumlarda, her öğrencinin kullanılacak devinimli (mobil) aygıtının aynı nitelikte olması gerekmektedir. Diğer bir deyişle öğrenenler arasında devinimli aygıtlara erişim ve mobil aygıtların niteliği bakımından denklik sağlanması gereklidir.

**İlke 5:** Mobil destekli dil öğrenmede öğrenenler arasındaki bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulması gerekmektedir.

**İlke 6:** Mobil destekli dil öğrenmeye başlamadan önce, öğrencilerin mobil aygıt kullanma yeterliliklerini gözlemlemek gereklidir. Devinimli aygıtlar kişisel olarak ve toplumsal yaşamda yaygın olarak kullanılmakla birlikte öğretim amacıyla kullanımı pek yaygın değildir. Bu durum öğrencilerin devinimli aygıt teknolojilerini kabul etme durumlarına etki etmektedir.

**İlke 7:** Mobil destekli dil öğrenme etkinliklerinin kısa ve açık olarak tasarlanması gerekmektedir.

**İlke 8:** Devinimli teknolojiler aracılığıyla sunulan dil öğrenme etkinliklerinin ve bu etkinliklerin kullanılacağı eğitimsel ortamların birbirleriyle uyumlu olması gerekmektedir.

**İlke 9:** Mobil destekli dil öğrenme ortamlarında bazı öğrencilerin teknoloji kullanma becerisine bağlı olarak dil öğrenme uygulamalarında bireysel yardım ve yönlendirmeye gereksinim duyabileceklerini göz önünde bulundurmak gerekmektedir.

**İlke 10:** Mobil destekli dil öğrenmenin yararlarının ve sınırlılıklarının, dil öğrenimi ve öğretimine katılan bütün paydaşlar tarafından iyi bilinmesi gerekmektedir (Aygül, 2019).

### 2.5.2. İngilizce Mobil Uygulama Kullanımı

Devinimli uygulamalar (*mobile application, mobile app, mobil uygulama*), yabancı dil öğrenimini desteklemek amacıyla devinimli aygıtlar için tasarlanmış özel yazılımlardır (Kuşçu, 2019). Devinimli aygıtlar için geliştirilen bu uygulamalar devinimli işletim dizgelerinin uygulama mağazalarından ücretli ya da ücretsiz olarak indirilerek kolaylıkla devinimli aygıtlara kurulmaktadır (Uygun, 2022). Mobil destekli dil öğrenme uygulamaları, “öğrencilere diledikleri yerde ve zamanda öğrenme olanağı tanıyarak onları güdülemekte” (Kennedy ve Levy, 2008, s. 327),” anında geri bildirim ile özdeğerlendirme olanağı sunmakta” (Wishart, 2008, s. 349) ve “öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almalarına izin vererek öğrenen özerkliğini desteklemektedir” (Kukulska-Hulme, 2009, s. 162). Devinimli uygulamalar öğrencilerin daha özerk olmalarını destekleyerek, öğrencilere dil yeterlilikleri doğrultusunda derslerin güçlük düzeyini kendilerine göre düzenleme olanağı vermektedir (Lai ve Zheng, 2018; Lu vd., 2022). Dil öğrenme uygulamalarının bir bölümü kullanıcıların öğrenme durumunu otomatik bir biçimde senkronize ederek ve çevrimdışı çalışmaya uygun içerikler sunarak hem dil öğrencilerine hem de öğretmenlerine daha çok boş zaman olanağı tanımaktadır (Godwin-Jones, 2011).

Mobil destekli dil öğrenme, devinimli aygıtlarda bulunan küçük uygulama yazılımları aracılığıyla etkileşim, devinimli içerik oynatma, devinimli gezinme, arama ve abonelik, sözlü dil eğitimi, kısa mesaj servisi (Short Message Service-SMS) ve multimedya mesaj servisi (MMS) ile çevrimiçi sohbet, e-posta ve çevrimiçi tartışma gibi çeşitli uygulamaları kapsamaktadır (Li, 2008). Sunmuş olduğu bu uygulamalarla mobil destekli dil öğrenme, yabancı dil öğreniminin sınıf dışında da sürekliliğine katkı sağlamaktadır (Önal ve Önal, 2018). Mobil destekli dil öğrenme uygulamaları aracılığıyla dil öğrenimi sınıf sınırlarının dışında da sürmekte ve öğrenciler kendi öğrenmelerine liderlik etmektedir (Kukulska-Hulme, 2009).

Devinimli uygulamalar aracılığıyla öğrencilere podcast verilerek, SMS ya da MMS kullanılarak sınıfta verilen dinleme parçalarındaki ve sözcük etkinliklerindeki yetersizlikler giderilebilmektedir (Önal ve Önal, 2018; Sarıçoban ve Özturan, 2013). Mobil destekli dil öğrenme uygulamalarının oyun, artırılmış gerçeklik ve etkileşimli özelliklerle desteklenmesi öğrencilerin öğrenme isteğini artırmanın yanı sıra teknolojinin eğitimle bütünleşmesini de sağlamaktadır (Li vd., 2023).

Türkiye’de mobil destekli dil öğrenmeyi ve mobil uygulama kullanımını desteklemek için Millî Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilen FATİH Projesi (2012) ile öğrencilere tablet bilgisayarlar sağlanmış ve İngilizce başta olmak üzere yabancı dil öğreniminin gerçek yaşamla bütünleştirilmesi amaçlanmıştır (Atay, 2020). Fatih projesi kapsamında oluşturulan Eğitim ve Bilişim Ağı (EBA), öğrencilere ve öğretmenlere her zaman ve her yerde ulaşım kullanabilecekleri ücretsiz bir dijital içerik olanağı tanımaktadır (Atay, 2020). EBA’nın yanı sıra, dil becerilerini geliştirmeyi amaçlayan, kullanıcılara etkileşim olanağı tanıyan, görsel ve işitsel açıdan zengin etkinlikler içeren, dil öğreniminin daha etkili bir biçimde gerçekleşmesini amaçlayan Dyned, Duolingo ve Memrise, Lets English, Voscreen, CollocatApp, Word Learning-CET6, Raz-Kids gibi birçok devinimli uygulama bulunmaktadır (Uygun, 2022). İşbu uygulamalar genellikle cep telefonlarında kullanılsa da tablet bilgisayarlar aracılığıyla da mobil destekli dil öğrenme gerçekleştirilmektedir (Atay, 2020).

Mobil destekli dil öğrenme ve İngilizce mobil uygulama kullanımı ile öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkiler bazı çalışmalarda ele alınmıştır (Aygül, 2019; Kabak ve Korucu, 2021; Uygun, 2022). Mobil destekli dil öğrenme ortamlarının kullanımı öğrencilerin ders başarıları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi bulunmaktadır (Aygül, 2019). Ayrıca İngilizce dersinde kullanılan devinimli uygulamalar sınıf içindeki başarıyı olumlu yönde etkilemektedir (Uygun, 2022). Bu bağlamda Kabak ve Korucu (2021), öğrencilerin İngilizce dersi kapsamında kendi içeriklerini geliştirmelerine izin veren bir devinimli uygulamanın öğrencilerin akademik başarılarına, İngilizce dersine ve bilgisayar destekli öğretime yönelik tutumlarına katkı sağlayabileceği yönünde bulgular elde etmiştir.

Mobil destekli dil öğrenmede ve İngilizce mobil uygulama kullanımında, daha etkili bir dil öğrenme deneyimi sunduğu için İngilizce öğrenme akışı gereklidir (Lu vd., 2022). Akış deneyimi devinimli öğrenme uygulamalarının sürekli kullanımını artırmaktadır (Wang vd., 2019) ve devinimli öğrenme uygulamaları ile akış deneyimi arasında olumlu bir ilişki bulunmaktadır (Yang, 20124). Ayrıca akış, devinimli uygulama kullanımına odaklanma üzerinde olumlu bir etkisi vardır (Li vd., 2019). Benzer doğrultuda Lu vd. (2022), İngilizce

devinimli öğrenme uygulamalarının yararı ve kullanım kolaylığına ilişkin olumlu algıların, öğrenme akışı ve memnuniyeti ile doğrudan ve anlamlı bir ilişki içinde olduğunu rapor etmiştir.

Çevrimiçi öğrenme ortamlarında ve mobil destekli yabancı dil öğrenmede, öğrenen özerkliğinin sağlanması gerekmektedir (Brooke, 2013). Çevrimiçi sanal öğrenme ortamları, özerklik ve içsel güdülenimi artırarak en üst düzey öğrenmeye yol açmaktadır (Brooke, 2013). Benzer bir biçimde, sanal öğrenme ortamları ve internet, öğrencilerin kendi öğrenmeleriyle ilgili seçimler yapmasına ve sorumluluk almasına olanak sağlayarak yabancı dilde öğrenen özerkliğini desteklemektedir (Can, 2012). Ayrıca yabancı dil öğrenme ortamlarında oyun kullanımı öğrencilerin akış deneyimini destekleyerek, özerklik, özyeterlilik ve etkileşim düzeylerini anlamlı bir biçimde iyileştirmektedir (Şenocak ve Bozkurt, 2020).

İngilizce öğrenmede mobil uygulama kullanımı ve özyeterlilik arasındaki ilişkiler bazı çalışmalara konu olmuştur (Dong vd., 2022; Karaoğlu Yılmaz vd., 2018; Shaiev vd., 2023). Ortaöğretim bağlamında, 12. sınıf öğrencilerinin diğer sınıflardaki öğrencilerden, erkek öğrencilerin kız öğrencilerden, günde 7 saat ve üzerinde internet kullanan ve düzenli internet bağlantısı olan öğrencilerin diğer öğrencilerden daha yüksek düzeyde mobil uygulama kullanımı özyeterliliği bulunmaktadır (Karaoğlu Yılmaz vd., 2018). Shadiev vd. (2023), mobil uygulama kullanan öğrencilerin konuşma becerilerinin ve özyeterlilik düzeylerinin kullanmayan öğrencilere göre daha üstün olduğunu saptamıştır. Ayrıca mobil uygulama kullanımı okuma becerilerini anlamlı düzeyde farklılaştırmakta olup mobil öğrenme uygulamaları kullanan öğrencilerin okuma becerileri kullanmayanlara oranla daha çok gelişmektedir (Dong vd., 2022).

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Tezin bu bölümünde araştırmanın yöntembilimsel kurgusuna odaklanılmıştır. Bölüm boyunca araştırma tasarımı, araştırmanın katılımcıları, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, veri toplama süreci ile elde edilen verilerin çözümlenmesiyle ilgili bilgilere yer verilmiştir.

#### 3.1. Araştırma Tasarımı

Bu araştırma, ilişkisel (korelasyonel) araştırma yönteminin kullanıldığı nicel bir araştırma olarak tasarlanmıştır. İlişkisel (korelasyonel) araştırma, değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya koyarak neden sonuç ile ilgili ipuçları elde etmek için kullanılan ve girişimsel olmayan bir araştırma türüdür (Cohen vd., 2011). İlişkisel (korelasyonel) araştırma, iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişkileri saptayarak, işbu ilişkilerin ne ölçüde var olduğunu belirlemek ve neden-sonuç bağlamında etkilerini açığa çıkarmak için kullanılmaktadır (Fraenkel vd., 2023). Araştırma kapsamında İngilizce Öğrenen Özerkliği Ölçeği, İngilizce ile İlgili Özyeterlilik İnancı Ölçeği, Yabancı Dil Eğitsel Mobil Uygulama Kullanımı Ölçeği ve İngilizce Akış Durumu Ölçeğinin toplam ve alt boyut değerlerinin hem kendi içindeki hemde demografik özelliklerle olan ilişkileri istatistiksel olarak incelenmiştir.

#### 3.2. Katılımcılar

Araştırmanın hedef evrenini 2023-2024 öğretim yılında Antalya ilinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören ortaöğretim öğrencileri; ulaşılabilir evrenini ise Antalya ili Aksu ilçesinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören ortaöğretim öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, ulaşılabilir evrenden elverişlilik örnekleme (*convenience sampling*) yöntemiyle seçilen lise öğrencileri oluşturmuştur. Elverişlilik örnekleme, araştırmacının gereksinim duyduğu verileri, en kolay ulaşılabilen ve araştırma için en uygun görülen bireylerden topladığı örnekleme yöntemidir (Fraenkel vd., 2023). Araştırmanın yapıldığı okullar, araştırmacının görev yapmakta olduğu eğitimi kurumu yerleşkesindeki okullar olmalarından dolayı seçilmiştir. Bu bağlamda örnekleme yöntemi daha elverişli bir biçimde

ulaşılabilir öğrencilerin araştırmaya katılabileceğinden dolayı elverişlilik rneklemesi olmuştur. Katılımcılar Aksu Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi, Aksu Anadolu Lisesi ve Aksu Fen Lisesi'nde öğrenim gören 670 gönüllü öğrenciden oluşmaktadır. İşbu okullarda okuyan tüm öğrenciler çalışmaya davet edilmiş ve araştırmaya katılmayı kabul eden gönüllü öğrencilerle araştırma gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların demografik zellikleri Tablo 3.1.'de gösterilmiştir.

**Tablo 3.1.** *Katılımcılarla İlgili Demografik Değışkenlerin Betimsel Değeri*

| Grup                 | f   | %    | $\bar{x}$ | SS   | Basıklık | Çarpıklık | Min. | Maks. |
|----------------------|-----|------|-----------|------|----------|-----------|------|-------|
| Okul                 |     |      | 2,01      | 0,74 | -1,21    | -0,01     | 1    | 3     |
| Aksu Kız Anadolu İHL | 185 | 27,6 |           |      |          |           |      |       |
| Aksu Anadolu Lisesi  | 295 | 44   |           |      |          |           |      |       |
| Aksu Fen Lisesi      | 190 | 28,4 |           |      |          |           |      |       |
| Toplam               | 670 | 100  |           |      |          |           |      |       |
| Cinsiyet             |     |      | 0,39      | 0,48 | -1,80    | 0,44      | 0    | 1     |
| Kadın                | 408 | 60,9 |           |      |          |           |      |       |
| Erkek                | 262 | 39,1 |           |      |          |           |      |       |
| Toplam               | 670 | 100  |           |      |          |           |      |       |
| Yaş                  |     |      | 15,57     | 1,05 | -1,22    | -0,37     | 14   | 17    |
| 14                   | 126 | 18,8 |           |      |          |           |      |       |
| 15                   | 201 | 30   |           |      |          |           |      |       |
| 16                   | 177 | 26,4 |           |      |          |           |      |       |
| 17                   | 166 | 24,8 |           |      |          |           |      |       |
| Toplam               | 670 | 100  |           |      |          |           |      |       |
| Sınıf                |     |      | 10,46     | 1,09 | -1,30    | 0,05      | 9    | 12    |
| 9                    | 169 | 25,2 |           |      |          |           |      |       |
| 10                   | 177 | 26,4 |           |      |          |           |      |       |
| 11                   | 174 | 26   |           |      |          |           |      |       |
| 12                   | 150 | 22,4 |           |      |          |           |      |       |
| Toplam               | 670 | 100  |           |      |          |           |      |       |

Not. "Min." Minimum ve "Maks." Maksimum anlamına gelmektedir.

Tablo 3.1.'de görüldüğü üzere; katılımcıların 185'i (%27,6) Aksu Kız Anadolu İHL ğrencisi, 295'i (%44) Aksu Anadolu Lisesi ğrencisi, 190'ı (%28,4) Aksu Fen Lisesi ğrencisidir. Katılımcıların 408'i (%60,9) kadın, 262'si (%39,1) erkektir. Katılımcıların 126'sı

(%18,8) 14 yaşında, 201'i (%30) 15 yaşında, 177'si (%26,4) 16 yaşında ve 166'sı (%24,8) 17 yaşındadır. Katılımcıların ortalama yaş değeri 15,57'dir. Katılımcıların 169'u (%25,2) 9. sınıf, 177'si (%26,4) 10. sınıf, 174'ü (%26) 11. sınıf ve 150'si (%22,4) 12. sınıf öğrencisidir.

Ankette öğrencilere internet kullanımı, sosyal ağ kullanımı ve İngilizce mobil uygulama kullanımlarıyla ilgili üç ek soru sorulmuştur. Demografik özellikler üzerinde gerçekleştirilen betimsel çözümlemelerden sonra çalışmaya katılan lise öğrencilerinin internet kullanımı, sosyal ağ kullanımı ve İngilizce mobil uygulama kullanımlarıyla ilgili söz konusu üç ek soruya vermiş olduğu yanıtlar üzerinde de yine bir dizi betimsel istatistiksel çözümleme gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 3.2.'de gösterilmiştir.

**Tablo 3.2.** *Katılımcılarla İlgili Davranış Değişkenlerinin Betimsel Değerleri*

|                                              | $\bar{x}$ | SS     | M    | Basıklık | Çarpıklık | Min. | Maks. |
|----------------------------------------------|-----------|--------|------|----------|-----------|------|-------|
| Bir Günde Ortalama İnternet Kullanım Süresi  | 306,53    | 161,47 | 270  | 0,91     | 1,03      | 12   | 900   |
| Bir Günde Ortalama Sosyal Ağ Kullanım Süresi | 250,71    | 161,65 | 210  | 1,42     | 1,17      | 0    | 900   |
| İngilizce Mobil Uygulama Kullanma            | 0,68      | 0,46   | 1,00 | -1,40    | -0,77     | 0    | 1     |

Not. "Min." Minimum ve "Maks." Maksimum anlamına gelmektedir.

Tablo 3.2.'de görüldüğü üzere, ortalama değeri en yüksek olan demografik değişken bir günde ortalama internet kullanım süresidir ( $\bar{x} = 306,53$ ). Standart sapma değeri en yüksek olan demografik değişken bir günde ortalama sosyal ağ kullanım süresidir (SS = 161,65).

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Veriler, daha önce başka araştırmacılar tarafından geliştirilerek geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapıp yayımlanmış dört ayrı psikometrik ölçek ile araştırmacının kendisinin geliştirdiği kişisel bilgi formundan oluşan bir ölçme aracı ile toplanmıştır.

#### 3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu, araştırmacı tarafından hazırlanmış olup, katılımcının öğrenim gördüğü okul, cinsiyet, yaş ve sınıf bilgilerini edinmeyi amaçlamaktadır. Ek olarak, formda, internet kullanımı, sosyal ağ kullanımı ve İngilizce mobil uygulama kullanımı ile ilgili üç ek soru bulunmaktadır. Kişisel Bilgi Formu, Ek 1'de sunulmuştur.

### 3.3.2. Öğrenen Özerkliği Ölçeği (ÖÖÖ)

Öğrenen Özerkliği Ölçeği (ÖÖÖ), Orakcı ve Gelişli (2017) tarafından öğrencilerin İngilizce öğreniminde öğrenen özerkliğini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Beşli Likert türündeki ölçek 14 öğeden oluşmaktadır. Yanıtlar “Kesinlikle katılmıyorum” seçeneğinden “Kesinlikle katılıyorum” seçeneğine doğru 1 ile 5 arasında puanlanmaktadır. Ölçek uygulamasından alınabilecek en yüksek puan 70, en düşük puan ise 14’tür. Ölçekteki 9 numaralı öğe (İngilizceyi sadece öğretmenin yardımıyla öğrenebilirim) ile 14 numaralı öğe (İngilizce bir konuyu öğretmen anlatmazsa onu öğrenemeyeceğim diye korkarım) ters kodlanmıştır. Ölçekten daha yüksek puan almak yanıtlayan bireyin öğrenen özerkliğinin daha gelişmiş olduğunu göstermektedir. Ölçeğin Cronbach  $\alpha$  türünden iç tutarlılık değeri 0,965 olarak rapor edilmiştir<sup>1</sup>. Açıklayıcı etken çözümlemesi sonucunda elde edilen tek etkenli yapı, doğrulayıcı etken çözümlemesinde de doğrulanmıştır. Doğrulayıcı etken çözümlemesi sonucunda elde edilen uyum iyiliği değerleri ölçeğin etken yapısının verilerle uyumlu olduğunu göstermiştir: AGFI= 0,931, RMR= 0,061, RMSEA= 0,057 CFI=0,96 (Orakcı ve Gelişli, 2017). Öğrenen özerkliği ölçeği Ek 2’de sunulmuştur.

### 3.3.3. İngilizce ile İlgili Özyeterlilik İnancı Ölçeği (İİÖİÖ)

İngilizce ile İlgili Özyeterlilik İnancı Ölçeği (İİÖİÖ), Yanar ve Bümen (2012) tarafından öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik özyeterlilik düzeylerini belirlemek için geliştirilmiştir. Okuma, yazma, dinleme ve konuşma olarak dört alt boyutu olan beşli Likert türündeki ölçek 34 öğeden oluşmaktadır. Ölçekte İngilizce okuma becerisini ölçen 8 öğe, yazma becerisini ölçen 10 öğe, dinleme becerisini ölçen 10 öğe ve konuşma becerisini ölçen 6 öğe bulunmaktadır. Yanıtlar “Bana hiç uymuyor” seçeneğinden “Bana tamamen uyuyor” seçeneğine doğru 1 ile 5 arasında puanlanmaktadır. Ölçek uygulamasından alınabilecek en yüksek puan 170, en düşük puan ise 34’tür. Ölçekteki 18 numaralı öğe (İngilizce yazma ile ilgili verilen etkinlikleri yaparken yardıma ihtiyaç duyarım) ters kodlanmıştır. Ölçekten daha yüksek puan almak, yanıtlayan bireyin İngilizce öğrenmeye yönelik özyeterlilik düzeyinin daha yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin Cronbach  $\alpha$  türünden iç tutarlılık değeri 0,97’dir. Cronbach  $\alpha$  değerleri okuma alt boyutu için 0,92, yazma alt boyutu için 0,88, dinleme alt boyutu

---

<sup>1</sup> Öğrenen Özerkliği Ölçeği için bu çalışmada toplanan verilerle ilgili olarak da tüm ölçek için bir Cronbach  $\alpha$  türünden iç tutarlılık değeri hesaplanmış ve 0,86 olarak bulunmuştur.

için 0,93 ve konuşma alt boyutu için ise 0,92 olarak rapor edilmiştir<sup>2</sup>. Ölçek üzerinde yapılan doğrulayıcı etken çözümlemesi sonucunda elde edilen uyum iyiliği değerleri ise ölçeğin etken yapısının verilerle uyumlu olduğunu göstermiştir: RMSEA= 0,044, SRMR= 0,046, NFI= 0,98, NNFI= 0,99, PNFI= 0,89, CFI= 0,99, IFI= 0,99, RFI= 0,98 (Yanar ve Bümen, 2012). İngilizce Özyeterlilik Ölçeği Ek 3’te sunulmuştur.

### 3.3.4. Yabancı Dil Eğitsel Mobil Uygulama Kullanımı Ölçeği (YDEMUKÖ)

Uygun (2022) tarafından geliştirilen bu ölçek, öğrencilerin İngilizce eğitimsel mobil uygulama kullanım düzeylerini ölçmeyi amaçlamaktadır. Mobil uygulama kullanımına isteklilik, yabancı dil öğrenimine katkı ve algılanan kontrol olmak üzere üç alt boyuttan oluşan beşli Likert türündeki ölçek 17 öğeden oluşmaktadır. Yanıtlar “Kesinlikle katılmıyorum” seçeneğinden “Kesinlikle katılıyorum” seçeneğine doğru 1 ile 5 arasında puanlanmaktadır. Öğrencilerin öğeleri rastgele yanıtlayıp yanıtlamadığını belirlemek amacıyla ölçekte bir kontrol ögesi bulunmaktadır. Ölçeğin 5. ögesi, 13. ögenin olumsuz biçimidir. Katılımcıların 5 ve 13. öğelere verdikleri yanıtların uyumsuz olması beklenmektedir. Ölçeğin Cronbach  $\alpha$  türünden iç tutarlılık değeri 0,945 iken ölçek üzerinde yapılmış bir doğrulayıcı etken çözümlemesi rapor edilmemiştir<sup>3</sup>(Uygun, 2022). Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 80, en düşük puan ise 16’dır. Yabancı Dil Eğitsel Mobil Uygulama Kullanımı Ölçeği Ek 4’te sunulmuştur.

### 3.3.5. İngilizce Akış Durumu Ölçeği (İADÖ)

Ergünay (2018) tarafından İngilizce akış durumunu ölçmek amacıyla geliştirilen bu ölçek üç alt boyutlu (akış, sıkılgnalık, kaygı,) dörtlü Likert türünde yanıtlanan toplam 13 öge içeren bir ölçektir. Ölçekteki yanıtlar “Hiç uygun değil” seçeneğinden “çok uygun” seçeneğine doğru 1 ile 4 arasında puanlanmaktadır. Ölçek uygulamasından alınabilecek en yüksek puan 70, en düşük puan ise 14’tür. Ölçeğin ilk 5 ögesi akış alt boyutuyla, sonraki 4 ögesi sıkılgnalık alt boyutuyla, en son 4 ögesi ise kaygı alt boyutuyla ilgili sorular içermektedir. Ölçekte ters kodlanan bir öge bulunmamaktadır. Ölçeğin güvenirlik değerlerinin 0,78 ile 0,82 arasında

<sup>2</sup> İngilizce ile ilgili Özyeterlilik İnancı Ölçeği için bu çalışmada toplanan verilerle ilgili olarak da tüm ölçek ve alt boyutları için birer Cronbach  $\alpha$  türünden iç tutarlılık değerleri hesaplanmıştır. Cronbach  $\alpha$  türünden iç tutarlılık değerleri tüm ölçek için 0,95, okuma alt boyutu için 0,86, yazma alt boyutu için 0,86, dinleme alt boyutu için 0,88 ve konuşma alt boyutu için ise 0,86 olarak bulunmuştur.

<sup>3</sup>Yabancı Dil Eğitsel Mobil Uygulama Kullanımı Ölçeği için bu çalışmada toplanan verilerle ilgili olarak da tüm ölçek ve alt boyutları için birer Cronbach  $\alpha$  türünden iç tutarlılık değerleri hesaplanmıştır. Cronbach  $\alpha$  türünden iç tutarlılık değerleri tüm ölçek için 0,91, mobil uygulama kullanımına isteklilik alt boyutu için 0,78, yabancı dil öğrenimine katkı alt boyutu için 0,86, algılanan kontrol alt boyutu için 0,79 olarak bulunmuştur.

değiştirdiği hesaplanmıştır<sup>4</sup> (Ergünay, 2018). Ölçeğin doğrulayıcı etken çözümlemesi sonucunda elde edilen uyum iyiliği değerleri ölçeğin etken yapısının verilerle uyumlu olduğunu göstermiştir: RMSEA=0,080, AGFI=0,87, GFI=0,92, NFI=0,93, NNFI=0,94, CFI=0,96 (Ergünay 2018). İngilizce Akış Durumu Ölçeği Ek 5’te sunulmuştur.

### 3.4. İşlem

Ölçekleri geliştiren araştırmacılar ile iletişime geçilip gerekli izinler alındıktan sonra veri toplama araçları MS Word (MS Word 2021) bilgisayar programı kullanılarak bir enstrümana dönüştürülmüş ve çıktısı alınıp baskı ile çoğaltılmıştır. Öğrenen Özerkliği Ölçeği, İngilizce Özyeterliliği Ölçeği, İngilizce Mobil Uygulama Kullanımı Ölçeği ve İngilizce Akış Durumu Ölçeği’ni geliştiren araştırmacılardan alınan ölçek kullanım izinleri sırasıyla Ek 6, Ek 7, Ek 8 ve Ek 9’da sunulmuştur. Ölçek izinleri alındıktan sonra söz konusu ölçeği kullanarak veri toplayabilmek için Akdeniz Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu’ndan gerekli etik kurul izni alınmıştır (Tarih: 26.03.2024, Sayı: 06/131). Etik kurul izni Ek 10’da sunulmuştur. Etik kurul izninden sonra Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden bilimsel araştırma izni alınmıştır (Tarih: 06.05.2024, Sayı: 101683348). İşbu izin de Ek 11’de sunulmuştur.

Daha sonrasında verilerin toplanacağı okullardaki sınıflar ders programlarına bakılarak belirlenmiş ve veri toplama planlaması yapılmıştır. Planlama sonrası verilerin toplanacağı okulların müdürlüklerinden ve sınıfların öğretmenlerinden de izin alınarak eşgüdüm içerisinde verilerin toplanması sağlanmıştır. Enstrümanlar dağıtılmadan önce ve dağıtıldıktan sonra öğrencilere gerekli açıklamalar yapılmıştır. Araştırmaya katılmanın zorunlu olmadığı belirtildikten sonra, araştırmacı, belirlenen plan doğrultusunda Aksu Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi, Aksu Anadolu Lisesi ve Aksu Fen Lisesi’nde ölçekleri uygulayarak verileri toplanmıştır. Veriler 2023-2024 öğretim yılında bir hafta içerisinde toplanmıştır. Ölçeklerin doldurulması yaklaşık olarak 30 dakika sürmüştür.

---

<sup>4</sup>İngilizce Akış Durumu Ölçeği için bu çalışmada toplanan verilerle ilgili olarak da tüm ölçek ve alt boyutları için birer Cronbach  $\alpha$  türünden iç tutarlılık değerleri hesaplanmıştır. Cronbach  $\alpha$  türünden iç tutarlılık değerleri tüm ölçek için 0,91, akış alt boyutu için 0,89, sıkılma alt boyutu için 0,78, kaygı alt boyutu için 0,88 olarak bulunmuştur.

### 3.5. Verilerin Çözümlemesi

Çalışmada toplanan veriler bilgisayar ortamına girildikten sonra toplum bilimciler için özel olarak geliştirilmiş bir istatistik uygulama yazılımı (IBM) aracılığıyla çözümlenmiştir. Verilerin çözümlenmesinde öncelikle betimsel istatistiksel teknikler kullanılarak değişkenlerin normal dağılıp dağılmadığı incelenmiştir. Daha sonrasında değişkenler üzerinde çıkarsamalı çözümler yapılmıştır. Tüm değişkenler normal dağılım gösterdiği için, veriler, değişirgesel (*parametric*) istatistiksel çözümleme tekniklerinden Student's t-testi, tek yönlü varyans çözümlemesi (ANOVA) ve Pearson's r momentler çarpımı korelasyon katsayısı teknikleri kullanılarak çözümlenmiştir. Tüm bu çözümlerden sonra bağımsız değişkenlerin İngilizce akış durumunu yordamadaki rolünü ortaya çıkarmak için çoklu doğrusal regresyon çözümleri uygulanmıştır.

#### 3.5.1. Normal Dağılımın Sınanmasıyla İlgili Çözümler

Çalışmaya katılan lise öğrencilerinin demografik sorulara ve ölçeklere vermiş olduğu yanıtlarının normal dağılıp dağılmadıklarını ortaya çıkarmak için bir dizi çözümleme gerçekleştirilmiştir. Bu çözümler çerçevesinde basıklık, çarpıklık ve medyan değerlerine ek olarak Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmıştır. Kolmogorov-Smirnov testi tüm değişkenler için istatistiksel olarak anlamlı sonuç vermiştir (SD=670, p=0,000). Üç yüzden daha çok kişi içeren örneklerde Kolmogorov-Smirnov testi tek başına güvenilir olmayıp basıklık, çarpıklık ve histogramın gözle incelenmesi normal dağılıma karar verilmesinde daha etkili bir yöntemdir (Kim, 2013). Demir (2022) de 200 kişiden daha büyük katılımcılı örneklerde Kolmogorov-Smirnov testi yerine basıklık, çarpıklık ve gözle histogram denetimini önermiştir. Dolayısıyla 670 lise öğrencisinin katıldığı bu çalışmadaki örneklem Kim (2013) ve Demir'in (2022) belirttiği eşik değerlerinin de üzerinde olduğundan dolayı Kolmogorov-Smirnov testi yerine basıklık, çarpıklık ve gözle histogram grafiği denetimi yapılarak tüm değişkenlerin istatistiksel olarak normal biçimde dağıldığı değerlendirilmiştir (Hair Jr vd., 2019; Kline, 2023; Tabachnick ve Fidell, 2013).

Örneklem 200'den daha büyük olduğunda, çarpıklık ve basıklığın normalliğinden sapışı çözümlemede anlamlı bir değişiklik yaratmamaktadır (Tabachnick ve Fidell, 2013). Basıklık ve çarpıklık için evrensel olarak kabul edilmiş eşik değerler bulunmamaktadır (Kline, 2023). Ancak istatistiksel normal dağılımın var olduğunun göstergesi olarak; çarpıklık ve basıklık mutlak değerlerinin sırasıyla 3 ve 10'dan küçük olması (Aminu ve Shariff, 2014), mutlak tek

değişkenli çarpıklık ve basıklık değerlerinin sırasıyla 2,0 ve 7,0'dan küçük olması (Curran vd., 1996; DiStefano, 2006), mutlak çarpıklık ve basıklık değerlerinin 2,30'dan küçük olması (Lei ve Lomax, 2005), hem çarpıklık hem de basıklık değerlerinin (-2, +2) aralığında olması (George ve Mallery, 2024) gibi eşik değerlerinin gözlemlenmesi gerektiği rapor edilmiştir. İşbu çarpıklık ve basıklık eşik değer ölçütlerinden en tutucusu olan George ve Mallery'in (2024) ortaya koyduğu "hem çarpıklık hem de basıklık değerlerinin (-2, +2) aralığında olması" ölçütü, bu tez çalışmasında, normal dağılımın var olduğunun anlaşılması için aranan ölçüt olarak kabul edilmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 3.3.'te gösterilmiştir.

**Tablo 3.3.** *Değişkenlerin Normallik Durumları*

| Değişkenler                                                     | Normallik Durumu |
|-----------------------------------------------------------------|------------------|
| Okul                                                            | Normal           |
| Cinsiyet                                                        | Normal           |
| Yaş                                                             | Normal           |
| Sınıf                                                           | Normal           |
| Bir Günde Ortalama İnternet Kullanım Süresi                     | Normal           |
| Bir Günde Ortalama Sosyal Ağ Kullanım Süresi                    | Normal           |
| İngilizce Mobil Uygulama Kullanımı                              | Normal           |
| Öğrenen Özerkliği Ölçeği Toplam Puanı                           | Normal           |
| İngilizce ile İlgili Özyeterlilik İnancı Ölçeği Toplam Puanı    | Normal           |
| Okuma Özyeterliliği                                             | Normal           |
| Yazma Özyeterliliği                                             | Normal           |
| Dinleme Özyeterliliği                                           | Normal           |
| Konuşma Özyeterliliği                                           | Normal           |
| Yabancı Dil Eğitsel Mobil Uygulama Kullanım Ölçeği Toplam Puanı | Normal           |
| Mobil Uygulama Kullanımına İsteklilik                           | Normal           |
| Yabancı Dil Öğrenimine Katkı                                    | Normal           |
| Algılanan Kontrol                                               | Normal           |
| İngilizce Akış Durumu Ölçeği Toplam Puanı                       | Normal           |
| Akış                                                            | Normal           |
| Sıkılma                                                         | Normal           |
| Kaygı                                                           | Normal           |

Tablo 3.3.'te görüldüğü üzere okul, cinsiyet, yaş, sınıf gibi demografik değişkenler istatistiksel olarak normal dağılmaktadır. Bir günde ortalama internet kullanım süresi, bir günde ortalama sosyal ağ kullanım süresi ve İngilizce mobil uygulama kullanımı da istatistiksel olarak normal dağılmaktadır. Son olarak ölçek toplam puanları ile işbu ölçeklerin alt boyutlarının puanları da istatistiksel olarak normal dağılmaktadır.

### 3.5.2. Regresyon Varsayımlarıyla İlgili Çözümlemeler

Çoklu doğrusal regresyon çözümlemelerinin gerçekleştirilebilmesi için, öncelikle, verilerin çoklu doğrusal regresyon tekniğinin varsayımlarını sağlayıp sağlamadığı incelenmiştir. Verilerde eksik değer bulunmadığı gözlemlenmiştir. Regresyon modelindeki tüm değişkenlerin çarpıklık (*skewness*) ve basıklık (*kurtosis*) değerleri  $[-2, +2]$  aralığında olmasına ek olarak dağılım eğrisinde normalliğin göze incelenmesi ile söz konusu değişkenlerin istatistiksel olarak normal dağıldığı değerlendirilmiştir (George ve Mallery, 2024; Hair Jr vd., 2019; Kim, 2013; Kline, 2023; Tabachnick vd., 2019). Cook Uzaklığı (*Cook's Distance*) değerleri  $[-1, +1]$  aralığında olduğundan dolayı bağımsız değişkenlerde etkili uçdeğerlerin bulunmadığı gözlemlenmiştir (Cook, 1977). Standartlaştırılmış artık değerlerin (*standardized residual*)  $[-3, +3]$  aralığında olup olmadığı incelenmiştir (Tabachnick vd., 2019). Standartlaştırılmış artık değerlerin  $[-3, +3]$  aralığında olmadığı ve dolayısıyla uçdeğer sorunu olduğu ortaya çıkan durumlarda uçdeğer verileri silinerek yeniden incelemeler gerçekleştirilmiştir. Ancak standartlaştırılmış artık değerleri  $[-3, +3]$  aralığında tutmak için bile olsa, uçdeğer verilerinin silinmesi (a) araştırma tasarımı ve tasarımın varsayımlarına göre birinci türde hata (*Type I Error*) ortaya çıkmasına, (b) güven aralığının geçersizleşmesine, (c) istatistiksel dağılımın anormalleşmesine ve (d) veri kümesinden bilgi yitimine neden olabileceğinden dolayı (Karch, 2023) uçdeğerlerin silinip silinmeyeceğine son bir değerlendirme ile her regresyon modeli için ayrı ayrı karar verilmiştir. Bu varsayımlara ek olarak, çoklu eşdoğrusallık (*multicollinearity*) varsayımının karşılanıp karşılanmadığının değerlendirilmesi için bağımsız değişkenler arasındaki Pearson's r momentler çarpımı korelasyon katsayılarının 0,9'un altında olup olmadığının incelenmiştir (Field, 2024). Modellerin Durbin-Watson değerleri  $[1, 3]$  aralığında ve 2'ye yakın olduğu için otokorelasyon sorunu olmadığı ve hataların ilişkisiz olduğu belirlenmiştir (Field, 2024).

## BÖLÜM IV

### BULGULAR

Tezin bu bölümünde, toplanan verilerin amaca uygun bir biçimde çözümlenmesiyle elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Elde edilen bulgular ve yorumlar araştırma sorusu ve alt sorularıyla ilişkilendirilerek sunulmuştur.

Çıkarımsal çözümlemelere geçmeden önce, ölçekler ve alt boyutları üzerinde bir dizi betimsel istatistiksel çözümleme gerçekleştirilmiştir. Çalışmada kullanılan Öğrenen Özerkliği Ölçeği (ÖÖÖ) toplam puanı, İngilizce ile İlgili Özyeterlilik İnancı Ölçeği (İİÖİÖ), Yabancı Dil Eğitsel Mobil Uygulama Kullanımı Ölçeği (YDEMUKÖ) ve İngilizce Akış Durumu Ölçeği (İADÖ) ile işbu ölçeklerin alt boyutlarının betimsel değerleri Tablo 4.1.'de gösterilmiştir.

**Tablo 4.1. Ölçekler ile Alt Boyutlarının Betimsel Değerleri**

|                                                     | $\bar{x}$ toplam | SS    | M     | Basıklık | Çarpıklık | Min. | Maks. |
|-----------------------------------------------------|------------------|-------|-------|----------|-----------|------|-------|
| Öğrenen Özerkliği Ölçeği                            | 50,47            | 8,28  | 52,00 | 1,18     | -0,89     | 18   | 70    |
| İngilizce ile İlgili Özyeterlilik İnancı Ölçeği     |                  |       |       |          |           |      |       |
| Okuma Özyeterliliği                                 | 23,90            | 5,86  | 24,00 | 0,04     | 0,12      | 9    | 40    |
| Yazma Özyeterliliği                                 | 28,16            | 7,32  | 29,00 | -0,25    | -0,12     | 10   | 50    |
| Dinleme Özyeterliliği                               | 30,60            | 7,60  | 31,00 | -0,11    | -0,06     | 10   | 50    |
| Konuşma Özyeterliliği                               | 16,73            | 4,97  | 17,00 | -0,28    | -0,06     | 6    | 30    |
| Ölçek Toplam Puanı                                  | 99,38            | 23,23 | 102   | -0,07    | -0,00     | 38   | 168   |
| Yabancı Dil Eğitsel Mobil Uygulama Kullanımı Ölçeği |                  |       |       |          |           |      |       |
| Mobil Uygulama Kullanımına İsteklilik               | 14,32            | 3,22  | 15,00 | 0,38     | -0,68     | 4    | 20    |
| Yabancı Dil Öğrenimine Katkı                        | 36,97            | 6,95  | 38,00 | 0,92     | -0,86     | 10   | 50    |
| Algılanan Kontrol                                   | 10,58            | 2,50  | 11,00 | 0,10     | -0,44     | 3    | 15    |
| Ölçek Toplam Puanı                                  | 61,87            | 11,30 | 63    | 0,89     | -0,89     | 17   | 85    |
| İngilizce Akış Durumu Ölçeği                        |                  |       |       |          |           |      |       |
| Akış                                                | 14,50            | 3,34  | 15,00 | 0,33     | -0,70     | 5    | 20    |
| Sıkılma                                             | 7,78             | 2,31  | 8,00  | 0,35     | 0,52      | 4    | 16    |
| Kaygı                                               | 5,84             | 2,31  | 6,00  | 0,07     | 0,70      | 2    | 12    |
| Ölçek Toplam puanı                                  | 28,12            | 3,83  | 29,00 | 1,29     | -0,03     | 12   | 45    |

Not. “Min.” Minimum ve “Maks.” Maksimum anlamına gelmektedir.

Tablo 4.1.'de görüldüğü üzere, İngilizce ile İlgili Özyeterlilik Ölçeği toplam puanının ortalama değeri ( $\bar{x} = 99,38$ ) ve standart sapma değeri ( $SS = 23,23$ ) diğer ölçek toplam puanlarına göre en yüksek düzeydedir. Diğer ölçeklere göre basıklık değeri en yüksek olan ölçek toplam puanı (Basıklık = 1,29) İngilizce Akış Durumu Ölçeği (İADÖ) toplam puanıdır. İngilizce ile İlgili Özyeterlilik Ölçeği'nin alt boyutları arasında ortalaması en yüksek olan dinleme özyeterliliği alt boyutudur ( $\bar{x} = 30,60$ ). Yabancı Dil Eğitsel Mobil Uygulama Kullanımı Ölçeği'nin alt boyutları arasında ortalaması en yüksek olan yabancı dil öğrenimine katkı alt boyutudur ( $\bar{x} = 36,97$ ). İngilizce Akış Durumu Ölçeği'nin alt boyutları arasında ortalaması en yüksek olan akış alt boyutudur ( $\bar{x} = 14,50$ ).

#### 4.1. Birinci Alt Soruya İlişkin Bulgular

Araştırmanın ilk alt sorusu “Lise öğrencilerinin bir günde ortalama internet kullanım süresi ve bir günde ortalama sosyal ağ kullanım süresi cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermekte midir?” biçiminde belirtilmişti. Bu sorunun yanıtlanması için lise öğrencilerinin bir günde ortalama internet kullanım süresi ve bir günde ortalama sosyal ağ kullanım süresi cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak çözümlenmiştir. Her iki değişken de istatistiksel olarak normal dağıldığından dolayı söz konusu çözümlemeleri yapmak için değişirgesel (*parametric*) istatistiksel ortalama karşılaştırma tekniklerinden bağımsız örneklemeler Student's t-testi kullanılmıştır. Çözümlemelerin sonuçları Tablo 4.2.'de gösterilmiştir.

**Tablo 4.2.** Lise Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Bir Günde Ortalama İnternet ve Sosyal Ağ Kullanım Süresi Üzerinde Yapılan t-Testi Sonuçları

|                                              | Cinsiyet | N   | $\bar{x}$ | SS      | t     | SD  | p               | $\eta^2$    |
|----------------------------------------------|----------|-----|-----------|---------|-------|-----|-----------------|-------------|
| Bir Günde Ortalama İnternet Kullanım Süresi  | Kız      | 408 | 290,02    | 161,638 | -3,32 | 668 | <b>0.000***</b> | <b>0,01</b> |
|                                              | Erkek    | 262 | 332,23    | 158,129 |       |     |                 |             |
| Bir Günde Ortalama Sosyal Ağ Kullanım Süresi | Kız      | 408 | 226,61    | 163,708 | -4,89 | 668 | <b>0.000***</b> | <b>0,04</b> |
|                                              | Erkek    | 262 | 288,26    | 151,226 |       |     |                 |             |

Not. \*\*\* $p < 0,001$ . N “örneklem sayısını”, SD ise “serbestlik değeri” anlamına gelmektedir.

Tablo 4.2.'de görüldüğü üzere, uygulanan bağımsız örneklem t-testi çözümlemesinin sonucuna göre lise öğrencilerinin bir günde ortalama internet kullanım süresinin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur ( $t = -3,34$ ,  $SD = 565,49$ ,  $p = 0,000$ ,  $\eta^2 = 0,01$ ). Bu sonuca göre erkek öğrencilerin bir günde ortalama internet kullanım süresinin ortalaması ( $N = 262$ ,  $\bar{x} = 332,23$ ) kız öğrencilerin bir günde ortalama internet kullanım süresinin ortalamasından ( $N = 408$ ,  $\bar{x} = 290,02$ ) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. Bu t-testi çözümlemesiyle birlikte bir de etki büyüklüğü çözümlemesi gerçekleştirilmiş ve söz konusu çözümlemenin etki büyüklüğü ( $\eta^2 = 0,01$ ) ölçüt değerlerinden olan 0,06'dan küçük olduğu için küçük düzeyde bulunmuştur (Tablo 4.2.).

Lise öğrencilerinin cinsiyetlerine göre bir günde ortalama sosyal ağ kullanım süresi üzerinde yapılan bağımsız örneklem t-testi çözümlemesinin sonucuna göre, öğrencilerin bir günde ortalama sosyal ağ kullanım süresinin de cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur ( $t = -4,89$ ,  $SD = 588,06$ ,  $p = 0,000$ ,  $\eta^2 = 0,04$ ). Bu bulguya göre erkek öğrencilerin bir günde ortalama internet kullanım süresinin ortalaması ( $N = 262$ ,  $\bar{x} = 288,26$ ) kız öğrencilerin bir günde ortalama internet kullanım süresinin ortalamasından ( $N = 408$ ,  $\bar{x} = 226,61$ ) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. Bu t-testi çözümlemesiyle birlikte bir de etki büyüklüğü çözümlemesi gerçekleştirilmiş ve söz konusu çözümlemenin etki büyüklüğü ( $\eta^2 = 0,04$ ) ölçüt değerlerinden olan 0,06'dan küçük olduğu için küçük düzeyde bulunmuştur (Tablo 4.2.).

#### 4.2. İkinci Alt Soruya İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt sorusu “Lise öğrencilerinin Öğrenen Özerkliği Ölçeği, İngilizce ile İlgili Özyeterlilik İnancı Ölçeği, Yabancı Dil Eğitsel Mobil Uygulama Kullanım Ölçeği ve İngilizce Akış Durumu Ölçeği toplam puanları cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermekte midir?” biçiminde belirtilmişti. Bu sorunun yanıtlanması için lise öğrencilerinin Öğrenen Özerkliği Ölçeği (ÖÖÖ), İngilizce ile İlgili Özyeterlilik İnancı Ölçeği (İİÖİÖÖ), Yabancı Dil Eğitsel Mobil Uygulama Kullanım Ölçeği (YDEMUKÖ) ve İngilizce Akış Durumu Ölçeği'nden (İADÖ) aldıkları toplam puanlar cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak çözümlenmiştir. Dört değişken de istatistiksel olarak normal dağıldığından dolayı söz konusu çözümlemeleri yapmak için değişirgesel (*parametric*) istatistiksel ortalama karşılaştırma tekniklerinden bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır. Çözümlemelerin sonuçları Tablo 4.3.'te gösterilmiştir.

**Tablo 4.3.** *Lise Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre ÖÖÖ, İİÖİÖ, YDEMUKÖ ve İADÖ Toplam Puanları Üzerinde Yapılan t-Testi Sonuçları*

| Ölçek Toplam Puanı | Cinsiyet | N   | $\bar{x}$ | SS     | t     | SD     | p               | $\eta^2$    |
|--------------------|----------|-----|-----------|--------|-------|--------|-----------------|-------------|
| ÖÖÖ                | Kız      | 408 | 50,27     | 8,337  | 0,75  | 668    | 0,45            | -           |
|                    | Erkek    | 262 | 50,77     | 8,208  |       |        |                 |             |
| İİÖİÖ              | Kız      | 408 | 96,51     | 24,428 | 4,19  | 668    | <b>0,000***</b> | <b>0,02</b> |
|                    | Erkek    | 262 | 103,85    | 20,501 |       |        |                 |             |
| YDEMUKÖ            | Kız      | 408 | 62,02     | 11,556 | -0,45 | 579,20 | 0,65            | -           |
|                    | Erkek    | 262 | 61,62     | 10,921 |       |        |                 |             |
| İADÖ               | Kız      | 408 | 28        | 4,002  | -0,97 | 599,81 | 0,32            | -           |
|                    | Erkek    | 262 | 28,30     | 3,560  |       |        |                 |             |

Not. \*\*\* $p < 0,001$

Tablo 4.3.'te görüldüğü üzere, uygulanan bağımsız örneklem t-testi çözümlemelerinden birinci, üçüncü ve dördüncüsünün sonuçlarına göre lise öğrencilerinin Öğrenen Özerkliği Ölçeği, Yabancı Dil Eğitsel Mobil Uygulama Kullanımı Ölçeği ve İngilizce Akış Durumu Ölçeği'nden aldıkları toplam puan cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p > 0,05$ ). Öte yandan; İngilizce ile İlgili Özyeterlilik İnancı Ölçeği'nden alınan toplam puan katılımcıların cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir ( $t = 4,19$ ,  $SD = 668$   $p = 0,000$ ,  $\eta^2 = 0,02$ ). Bu bulguya göre erkek öğrencilerin İngilizce ile İlgili Özyeterlilik İnancı Ölçeği'nden aldıkları toplam puan ortalaması ( $N = 262$ ,  $\bar{x} = 103,85$ ) kız öğrencilerin İngilizce ile İlgili Özyeterlilik İnancı Ölçeği'nden aldıkları toplam puan ortalamasından ( $N = 408$ ,  $\bar{x} = 96,51$ ) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. Bu t-testi çözümlemesiyle birlikte bir de etki büyüklüğü çözümlemesi gerçekleştirilmiş ve söz konusu çözümlemenin etki büyüklüğü ( $\eta^2 = 0,02$ ) ölçüt değerlerinden olan 0,06'dan küçük olduğu için küçük düzeyde bulunmuştur.

### 4.3. Üçüncü Alt Soruya İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt sorusu “Lise öğrencilerinin Öğrenen Özerkliği Ölçeği, İngilizce ile İlgili Özyeterlilik İnancı Ölçeği, Yabancı Dil Eğitsel Mobil Uygulama Kullanım Ölçeği ve İngilizce Akış Durumu Ölçeği toplam puanları ile işbu ölçeklerin alt boyutları, İngilizce öğrenmek için mobil uygulama kullanım durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermekte midir?” biçiminde belirtilmişti. Bu sorunun yanıtlanması için lise öğrencilerinin Öğrenen Özerkliği Ölçeği (ÖÖÖ), İngilizce ile İlgili Özyeterlilik İnancı Ölçeği (İİÖİÖ), Yabancı Dil Eğitsel Mobil Uygulama Kullanım Ölçeği (YDEMUKÖ) ve İngilizce Akış Durumu Ölçeği’nden (İADÖ) aldığı toplam puanlar ile işbu ölçeklerin alt boyutlarından alınan puanlar öğrencilerin İngilizce öğrenmek için mobil uygulama kullanım (İÖMUK) durumlarına göre istatistiksel olarak çözümlenmiştir. Hem bağımsız değişken olan İngilizce öğrenmek için mobil uygulama kullanım durumu hem de bağımlı değişken olan söz konusu on dört değişken istatistiksel olarak normal dağıldığından dolayı bu çözümlemeleri yapmak için değişirgesel (*parametric*) istatistiksel ortalama karşılaştırma tekniklerinden bağımsız örneklemeler Student’s t-testi kullanılmıştır. Çözümlemelerin sonuçları Tablo 4.4.’te gösterilmiştir.

Tablo 4.4.’te görüldüğü üzere, uygulanan bağımsız örneklemeler t-testi çözümlemesinin sonucuna göre lise öğrencilerinin Öğrenen Özerkliği Ölçeği’nden aldıkları toplam puanın, İngilizce öğrenmek için mobil uygulama kullanımı durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur ( $t = -6,38$ ,  $SD = 323,10$ ,  $p = 0,000$ ,  $\eta^2 = 0,11$ ). Bu sonuca göre İngilizce öğrenmek için mobil uygulama kullananların Öğrenen Özerkliği Ölçeği’nden aldıkları toplam puan ortalaması ( $N = 456$ ,  $\bar{x} = 51,97$ ) kullanmayanların toplam puan ortalamasından ( $N = 214$ ,  $\bar{x} = 47,25$ ) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. Bu t-testi çözümlemesiyle birlikte bir de etki büyüklüğü çözümlemesi gerçekleştirilmiş ve söz konusu çözümlemenin etki büyüklüğü ( $\eta^2 = 0,11$ ) ölçüt değerlerinden olan 0,06’dan büyük; 0,14’ten küçük olduğu için orta düzeyde bulunmuştur.

Lise öğrencilerinin İngilizce öğrenmek için mobil uygulama kullanımı durumlarına göre İngilizce ile İlgili Özyeterlilik İnancı Ölçeği’nden aldıkları toplam puan üzerinde yapılan bağımsız örneklemeler t-testi çözümlemesinin sonucuna göre, öğrencilerin İngilizce ile İlgili Özyeterlilik İnancı Ölçeği’nden aldıkları toplam puanın İngilizce öğrenmek için mobil uygulama kullanımı durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur ( $t = -7,97$ ,  $SD = 374,92$ ,  $p = 0,000$ ,  $\eta^2 = 0,14$ ). Bu sonuca göre İngilizce öğrenmek için mobil uygulama kullananların İngilizce ile İlgili Özyeterlilik İnancı Ölçeği’nden aldıkları

toplam puan ortalaması (N = 456,  $\bar{x}$  = 104,27); kullanmayanların toplam puan ortalamasından (N = 214,  $\bar{x}$  = 88,98) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. Bu t-testi çözümlemesiyle birlikte bir de etki büyüklüğü çözümlemesi gerçekleştirilmiş ve söz konusu çözümlemenin etki büyüklüğü ( $\eta^2$  = 0,14) ölçüt değerlerinden olan 0,14'e denk olduğu için büyük düzeyde bulunmuştur.

**Tablo 4.4.** *Lise Öğrencilerinin İÖMUK Durumlarına Göre ÖÖÖ, İİÖİÖ, YDEMUKÖ ve İADÖ Toplam Puanları ve Ölçek Alt Boyutları Üzerinde Yapılan t-Testi Sonuçları*

|                                       | İÖMUK | N   | $\bar{x}$ | SS     | t     | SD     | p               | $\eta^2$    |
|---------------------------------------|-------|-----|-----------|--------|-------|--------|-----------------|-------------|
| ÖÖÖ Toplam Puanı                      | Hayır | 214 | 47,25     | 9,685  | -6,38 | 323,10 | <b>0,000***</b> | <b>0,11</b> |
|                                       | Evet  | 456 | 51,97     | 7,061  |       |        |                 |             |
| İİÖİÖ Toplam Puanı                    | Hayır | 214 | 88,98     | 23,958 | -7,97 | 374,92 | <b>0,000***</b> | <b>0,14</b> |
|                                       | Evet  | 456 | 104,27    | 21,220 |       |        |                 |             |
| Okuma Özy.                            | Hayır | 214 | 21,63     | 6,230  | -6,74 | 366,56 | <b>0,000***</b> | <b>0,11</b> |
|                                       | Evet  | 456 | 24,96     | 5,370  |       |        |                 |             |
| Yazma Özy.                            | Hayır | 214 | 24,86     | 7,436  | -8,08 | 668    | <b>0,000***</b> | <b>0,08</b> |
|                                       | Evet  | 456 | 29,65     | 6,784  |       |        |                 |             |
| Dinleme Özy.                          | Hayır | 214 | 27,63     | 7,932  | -6,87 | 375,01 | <b>0,000***</b> | <b>0,11</b> |
|                                       | Evet  | 456 | 31,99     | 7,028  |       |        |                 |             |
| Konuşma Özy.                          | Hayır | 214 | 14,76     | 5,297  | -6,91 | 364,25 | <b>0,000***</b> | <b>0,11</b> |
|                                       | Evet  | 456 | 17,66     | 4,531  |       |        |                 |             |
| YDEMUKÖ Toplam Puanı                  | Hayır | 214 | 57,73     | 13,805 | -5,84 | 307,32 | <b>0,000***</b> | <b>0,10</b> |
|                                       | Evet  | 456 | 63,81     | 9,322  |       |        |                 |             |
| Mobil Uygulama Kullanımına İsteklilik | Hayır | 214 | 13,01     | 3,921  | -6,54 | 306,08 | <b>0,000***</b> | <b>0,12</b> |
|                                       | Evet  | 456 | 14,49     | 2,630  |       |        |                 |             |
| Yabancı Dil Öğrenimine Katkı          | Hayır | 214 | 35,20     | 8,385  | -4,06 | 319,20 | <b>0,000***</b> | <b>0,04</b> |
|                                       | Evet  | 456 | 37,79     | 6,005  |       |        |                 |             |
| Algılanan Kontrol                     | Hayır | 214 | 9,52      | 2,859  | -7,04 | 331,01 | <b>0,000***</b> | <b>0,13</b> |
|                                       | Evet  | 456 | 11,07     | 2,158  |       |        |                 |             |
| İADÖ Toplam Puanı                     | Hayır | 214 | 27,53     | 4,482  | -2,49 | 336,56 | <b>0,013*</b>   | <b>0,01</b> |
|                                       | Evet  | 456 | 28,40     | 3,461  |       |        |                 |             |
| Akış                                  | Hayır | 214 | 12,97     | 3,653  | -7,88 | 346,73 | <b>0,000***</b> | <b>0,15</b> |
|                                       | Evet  | 456 | 15,21     | 2,936  |       |        |                 |             |
| Sıkılma                               | Hayır | 214 | 8,06      | 2,510  | 2,05  | 372,72 | <b>0,041*</b>   | <b>0,01</b> |
|                                       | Evet  | 456 | 7,65      | 2,208  |       |        |                 |             |
| Kaygı                                 | Hayır | 214 | 6,50      | 2,534  | 4,85  | 360,96 | <b>0,000***</b> | <b>0,05</b> |
|                                       | Evet  | 456 | 5,53      | 2,143  |       |        |                 |             |

Not. \*\*\*p<0,001. \*p<0,05. “Özy.” kısaltması “Özyeterliliği” anlamına gelmektedir.

Lise öğrencilerinin İngilizce öğrenmek için mobil uygulama kullanımı durumlarına göre durumlarına göre İngilizce ile İlgili Özyeterlilik İnancı Ölçeği'nin okuma özyeterliliği alt boyutundan aldıkları puanlar üzerinde yapılan bağımsız örneklem t-testi çözümlemesinin sonucuna göre, öğrencilerin okuma özyeterliliği puanlarının, İngilizce öğrenmek için mobil uygulama kullanımı durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur ( $t = -6,74$ ,  $SD = 366,56$ ,  $p = 0,000$ ,  $\eta^2 = 0,11$ ). Bu bulguya göre, İngilizce öğrenmek için mobil uygulama kullananların okuma özyeterliliği puan ortalaması ( $N = 456$ ,  $\bar{x}=24,96$ ); kullanmayanların puan ortalamasından ( $N = 214$ ,  $\bar{x} = 21,63$ ) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. Bu t-testi çözümlemesiyle birlikte bir de etki büyüklüğü çözümlemesi gerçekleştirilmiş ve söz konusu çözümlemenin etki büyüklüğü ( $\eta^2 = 0,11$ ) ölçüt değerlerinden olan 0,06'dan büyük; 0,14'ten küçük olduğu için orta düzeyde bulunmuştur (Tablo 4.4.).

Lise öğrencilerinin İngilizce öğrenmek için mobil uygulama kullanımı durumlarına göre İngilizce ile İlgili Özyeterlilik İnancı Ölçeği'nin yazma özyeterliliği alt boyutundan aldıkları puanlar üzerinde yapılan bağımsız örneklem t-testi çözümlemesinin sonucuna göre, öğrencilerin yazma özyeterliliği puanlarının, İngilizce öğrenmek için mobil uygulama kullanımı durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur ( $t = -8,08$ ,  $SD=668$ ,  $p = 0,000$ ,  $\eta^2 = 0,08$ ). Bu bulguya göre, İngilizce öğrenmek için mobil uygulama kullananların yazma özyeterliliği puan ortalaması ( $N = 456$ ,  $\bar{x} = 29,65$ ); kullanmayanların puan ortalamasından ( $N = 214$ ,  $\bar{x} = 24,86$ ) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. Bu t-testi çözümlemesiyle birlikte bir de etki büyüklüğü çözümlemesi gerçekleştirilmiş ve söz konusu çözümlemenin etki büyüklüğü ( $\eta^2 = 0,08$ ) ölçüt değerlerinden olan 0,06'dan büyük; 0,14'ten küçük olduğu için orta düzeyde bulunmuştur.

Lise öğrencilerinin İngilizce öğrenmek için mobil uygulama kullanımı durumlarına göre İngilizce ile İlgili Özyeterlilik İnancı Ölçeği'nin dinleme özyeterliliği alt boyutundan aldıkları puanlar üzerinde yapılan bağımsız örneklem t-testi çözümlemesinin sonucuna göre, öğrencilerin dinleme özyeterliliği puanlarının İngilizce öğrenmek için mobil uygulama kullanımı durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur ( $t = -6,87$ ,  $SD=375,01$ ,  $p = 0,000$ ,  $\eta^2 = 0,11$ ). Bu bulguya göre, İngilizce öğrenmek için mobil uygulama kullananların dinleme özyeterliliği puan ortalaması ( $N = 456$ ,  $\bar{x} = 31,99$ ); kullanmayanların puan ortalamasından ( $N = 214$ ,  $\bar{x} = 27,63$ ) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. Bu t-testi çözümlemesiyle birlikte bir de etki büyüklüğü çözümlemesi

gerçekleştirilmiş ve söz konusu çözümlemenin etki büyüklüğü ( $\eta^2 = 0,11$ ) ölçüt değerlerinden olan 0,06'dan büyük; 0,14'ten küçük olduğu için orta düzeyde bulunmuştur.

Lise öğrencilerinin İngilizce öğrenmek için mobil uygulama kullanımı durumlarına göre İngilizce ile İlgili Özyeterlilik İnancı Ölçeği'nin konuşma özyeterliliği alt boyutundan aldıkları puanlar üzerinde yapılan bağımsız örneklem t-testi çözümlemesinin sonucuna göre, öğrencilerin konuşma özyeterliliği puanlarının, İngilizce öğrenmek için mobil uygulama kullanımı durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur ( $t = -6,91$ ,  $SD=364,25$ ,  $p = 0,000$ ,  $\eta^2 = 0,11$ ). Bu bulguya göre, İngilizce öğrenmek için mobil uygulama kullananların konuşma özyeterliliği puan ortalaması ( $N = 456$ ,  $\bar{x} = 17,66$ ); kullanmayanların puan ortalamasından ( $N = 214$ ,  $\bar{x} = 14,76$ ) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. Bu t-testi çözümüyle birlikte bir de etki büyüklüğü çözümü gerçekleştirilmiş ve söz konusu çözümlemenin etki büyüklüğü ( $\eta^2 = 0,11$ ) ölçüt değerlerinden olan 0,06'dan büyük; 0,14'ten küçük olduğu için orta düzeyde bulunmuştur (Tablo 4.4.).

Lise öğrencilerinin İngilizce öğrenmek için mobil uygulama kullanımı durumlarına göre Yabancı Dil Eğitsel Mobil Uygulama Kullanımı Ölçeği'nden aldıkları toplam puan üzerinde yapılan bağımsız örneklem t-testi çözümlemesinin sonucuna göre, öğrencilerin Yabancı Dil Eğitsel Mobil Uygulama Kullanımı Ölçeği'nden aldıkları toplam puanın, İngilizce öğrenmek için mobil uygulama kullanımı durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur ( $t = -5,84$ ,  $SD = 307,32$ ,  $p = 0,000$ ,  $\eta^2 = 0,10$ ). Bu sonuca göre, İngilizce öğrenmek için mobil uygulama kullananların Yabancı Dil Eğitsel Mobil Uygulama Kullanımı Ölçeği'nden aldıkları toplam puan ortalaması ( $N = 456$ ,  $\bar{x} = 63,81$ ); kullanmayanların toplam puan ortalamasından ( $N = 214$ ,  $\bar{x} = 57,73$ ) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. Bu t-testi çözümüyle birlikte bir de etki büyüklüğü çözümü gerçekleştirilmiş ve söz konusu çözümlemenin etki büyüklüğü ( $\eta^2 = 0,10$ ) ölçüt değerlerinden olan 0,06'dan büyük; 0,14'ten küçük olduğu için orta düzeyde bulunmuştur.

Lise öğrencilerinin İngilizce öğrenmek için mobil uygulama kullanımı durumlarına göre Yabancı Dil Eğitsel Mobil Uygulama Kullanımı Ölçeği'nin mobil uygulama kullanımına isteklilik alt boyutundan aldıkları puanlar üzerinde yapılan bağımsız örneklem t-testi çözümlemesinin sonucuna göre, öğrencilerin mobil uygulama kullanımına isteklilik puanlarının, İngilizce öğrenmek için mobil uygulama kullanımı durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur ( $t = -6,54$ ,  $SD = 306,08$ ,  $p = 0,000$ ,  $\eta^2 = 0,12$ ). Bu bulguya göre, İngilizce öğrenmek için mobil uygulama kullananların mobil uygulama kullanımına isteklilik puan ortalaması ( $N = 456$ ,  $\bar{x} = 14,49$ ); kullanmayanların puan

ortalamasından ( $N = 214$ ,  $\bar{x} = 13,01$ ) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. Bu t-testi çözümlemesiyle birlikte bir de etki büyüklüğü çözümlemesi gerçekleştirilmiş ve söz konusu çözümlemenin etki büyüklüğü ( $\eta^2 = 0,12$ ) ölçüt değerlerinden olan 0,06'dan büyük; 0,14'ten küçük olduğu için orta düzeyde bulunmuştur.

Lise öğrencilerinin İngilizce öğrenmek için mobil uygulama kullanımı durumlarına göre Yabancı Dil Eğitsel Mobil Uygulama Kullanımı Ölçeği'nin yabancı dil öğrenimine katkı alt boyutundan aldıkları puanlar üzerinde yapılan bağımsız örneklem t-testi çözümlemesinin sonucuna göre, öğrencilerin yabancı dil öğrenimine katkı alt boyutundan aldıkları puanların, İngilizce öğrenmek için mobil uygulama kullanımı durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur ( $t = -4,06$ ,  $SD = 319,20$ ,  $p = 0,000$ ,  $\eta^2 = 0,04$ ). Bu sonuca göre, İngilizce öğrenmek için mobil uygulama kullananların yabancı dil öğrenimine katkı puan ortalaması ( $N = 456$ ,  $\bar{x} = 37,79$ ); kullanmayanların puan ortalamasından ( $N = 214$ ,  $\bar{x} = 35,20$ ) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. Bu t-testi çözümlemesiyle birlikte bir de etki büyüklüğü çözümlemesi gerçekleştirilmiş ve söz konusu çözümlemenin etki büyüklüğü ( $\eta^2 = 0,04$ ) ölçüt değerlerinden olan 0,06'dan küçük olduğu için küçük düzeyde bulunmuştur (Tablo 4.4.).

Lise öğrencilerinin İngilizce öğrenmek için mobil uygulama kullanımı durumlarına göre Yabancı Dil Eğitsel Mobil Uygulama Kullanımı Ölçeği'nin algılanan kontrol alt boyutundan aldıkları puanlar üzerinde yapılan bağımsız örneklem t-testi çözümlemesinin sonucuna göre, öğrencilerin algılanan kontrol alt boyutundan aldıkları puanların, İngilizce öğrenmek için mobil uygulama kullanımı durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur ( $t = -7,04$ ,  $SD = 331,01$ ,  $p = 0,000$ ,  $\eta^2 = 0,13$ ). Bu sonuca göre, İngilizce öğrenmek için mobil uygulama kullananların algılanan kontrol puan ortalaması ( $N = 456$ ,  $\bar{x} = 11,07$ ); kullanmayanların puan ortalamasından ( $N = 214$ ,  $\bar{x} = 9,52$ ) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. Bu t-testi çözümlemesiyle birlikte bir de etki büyüklüğü çözümlemesi gerçekleştirilmiş ve söz konusu çözümlemenin etki büyüklüğü ( $\eta^2 = 0,13$ ) ölçüt değerlerinden olan 0,06'dan büyük; 0,14'ten küçük olduğu için orta düzeyde bulunmuştur.

Lise öğrencilerinin İngilizce öğrenmek için mobil uygulama kullanımı durumlarına göre İngilizce Akış Durumu Ölçeği'nden aldıkları toplam puan üzerinde yapılan bağımsız örneklem t-testi çözümlemesinin sonucuna göre, öğrencilerin İngilizce Akış Durumu Ölçeği'nden aldıkları puanların, İngilizce öğrenmek için mobil uygulama kullanımı durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur ( $t = -2,49$ ,  $SD=336,56$ ,  $p = 0,013$ ,  $\eta^2 = 0,01$ ). Bu bulguya göre, İngilizce öğrenmek için mobil uygulama

kullanıcıların İngilizce Akış Durumu Ölçeği'nden aldıkları toplam puan ortalaması ( $N = 456$ ,  $\bar{x} = 28,40$ ); kullanmayanların toplam puan ortalamasından ( $N = 214$ ,  $\bar{x} = 27,53$ ) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. Bu t-testi çözümlemesiyle birlikte bir de etki büyüklüğü çözümlemesi gerçekleştirilmiş ve söz konusu çözümlemenin etki büyüklüğü ( $\eta^2 = 0,01$ ) ölçüt değerlerinden olan 0,06'dan küçük olduğu için küçük düzeyde bulunmuştur (Tablo 4.4.).

Lise öğrencilerinin İngilizce öğrenmek için mobil uygulama kullanımı durumlarına göre İngilizce Akış Durumu Ölçeği'nin akış alt boyutundan aldıkları puanlar üzerinde yapılan bağımsız örneklem t-testi çözümlemesinin sonucuna göre, öğrencilerin akış alt boyutundan aldıkları puanların, İngilizce öğrenmek için mobil uygulama kullanımı durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur ( $t = -7,88$ ,  $SD = 346,73$ ,  $p = 0,000$ ,  $\eta^2 = 0,15$ ). Bu bulguya göre, İngilizce öğrenmek için mobil uygulama kullananların akış puan ortalaması ( $N = 456$ ,  $\bar{x} = 15,21$ ); kullanmayanların puan ortalamasından ( $N = 214$ ,  $\bar{x} = 12,97$ ) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. Bu t-testi çözümlemesiyle birlikte bir de etki büyüklüğü çözümlemesi gerçekleştirilmiş ve söz konusu çözümlemenin etki büyüklüğü ( $\eta^2 = 0,15$ ) ölçüt değerlerinden olan 0,14'ten büyük olduğu için büyük düzeyde bulunmuştur.

Lise öğrencilerinin İngilizce öğrenmek için mobil uygulama kullanımı durumlarına göre İngilizce Akış Durumu Ölçeği'nin sıkılma alt boyutundan aldıkları puanlar üzerinde yapılan bağımsız örneklem t-testi çözümlemesinin sonucuna göre, öğrencilerin sıkılma alt boyutundan aldıkları puanlar, İngilizce öğrenmek için mobil uygulama kullanımı durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ( $t = 2,05$ ,  $SD = 372,72$ ,  $p = 0,041$ ,  $\eta^2 = 0,01$ ). Bu sonuca göre, İngilizce öğrenmek için mobil uygulama kullanmayanların sıkılma puan ortalaması ( $N = 456$ ,  $\bar{x} = 7,65$ ); kullananların puan ortalamasından ( $N = 214$ ,  $\bar{x} = 8,06$ ) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. Bu t-testi çözümlemesiyle birlikte bir de etki büyüklüğü çözümlemesi gerçekleştirilmiş ve söz konusu çözümlemenin etki büyüklüğü ( $\eta^2 = 0,01$ ) ölçüt değerlerinden olan 0,06'dan küçük olduğu için küçük düzeyde bulunmuştur (Tablo 4.4.).

Lise öğrencilerinin İngilizce öğrenmek için mobil uygulama kullanımı durumlarına göre Akış Durumu Ölçeği'nin kaygı alt boyutundan aldıkları puanlar üzerinde yapılan bağımsız örneklem t-testi çözümlemesinin sonucuna göre, öğrencilerin kaygı alt boyutundan aldıkları puanların, İngilizce öğrenmek için mobil uygulama kullanımı durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur ( $t = 4,85$ ,  $SD = 360,96$ ,  $p = 0,000$ ,  $\eta^2 = 0,05$ ). Bu bulguya göre, İngilizce öğrenmek için mobil uygulama kullanmayanların kaygı puan ortalaması ( $N = 214$ ,  $\bar{x} = 6,50$ ); kullananların puan ortalamasından ( $N = 456$ ,  $\bar{x} = 5,53$ ) istatistiksel olarak

anlamli düzeyde daha yüksektir. Bu t-testi çözümlemesiyle birlikte bir de etki byklg zmlemesi gerçekleştirilmiş ve söz konusu çözümlemenin etki byklg ( $\eta^2=0,05$ ) lt değerlerinden olan 0,06'dan küçük olduğu için küçük düzeyde bulunmuştur (Tablo 4.4.).

#### 4.4. Dördüncü Alt Soruya İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt sorusu “Lise ğrencilerinin yaları ile bir günde ortalama internet kullanım süresi ve bir günde ortalama sosyal ağ kullanım süresi arasında istatistiksel olarak anlamli düzeyde bir ilişki var mıdır?” biçiminde belirtilmişti. Bu sorunun yanıtlanması için katılımcıların yaları ile bir günde ortalama internet kullanım süresi ve bir günde ortalama sosyal ağ kullanım süresi arasındaki korelasyon ilişkileri çözümlenmiştir. Değişkenler normal dağılım gösterdiği için çözümlemelerde Pearson's r momentler çarpımı korelasyon katsayısı kullanılmıştır. zmlemelerin sonuçları Tablo 4.5.'te gösterilmiştir.

**Tablo 4.5.** *Lise ğrencilerinin Yaları ile Bir Günde Ortalama İnternet ve Sosyal Ağ Kullanım Süresi Arasındaki Pearson's r zmlemesi Sonuçları*

|                                              | N   | r     | p               |
|----------------------------------------------|-----|-------|-----------------|
| Bir Günde Ortalama İnternet Kullanım Süresi  | 670 | -0,71 | 0,06            |
| Bir Günde Ortalama Sosyal Ağ Kullanım Süresi | 670 | -0,10 | <b>0,000***</b> |

Not. \*\*\*  $p < 0,001$

Tablo 4.5.'te görüldüğü üzere, lise ğrencilerinin yaları ile bir günde ortalama internet kullanım süresi arasında istatistiksel olarak anlamli bir ilişki bulunamamıştır ( $p > 0,05$ ). Öte yandan, lise ğrencilerinin yaları ile bir günde ortalama sosyal ağ kullanım süresi arasında istatistiksel olarak anlamli ancak ters yönde bir ilişki bulunmuştur ( $N = 670$ ,  $r = -0,10$ ,  $p=0,000$ ).

#### 4.5. Beşinci Alt Soruya İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt sorusu “Lise ğrencilerinin yaları İngilizce öğrenmek için mobil uygulama kullanımı durumlarına göre istatistiksel olarak anlamli bir fark göstermekte midir?” biçiminde belirtilmişti. Bu sorunun yanıtlanması için lise ğrencilerinin yaları, İngilizce öğrenmek için mobil uygulama kullanımı (İÖİMUK) durumlarına göre istatistiksel olarak çözümlenmiştir. Hem bağımsız değişken olan İngilizce öğrenmek için mobil uygulama kullanımı durumu hem de bağımlı değişken olan ya değişkeni istatistiksel olarak normal

dağıldığından dolayı bu çözümlemeleri yapmak için değıştirgesel (*parametric*) istatistiksel ortalama karşılaştırma tekniklerinden bağımsız örneklem t-Student's t-testi kullanılmıştır. Çözümlemelerin sonuçları Tablo 4.6.'da gösterilmiştir.

**Tablo 4.6.** *Lise Öğrencilerinin İngilizce Öğrenmek İçin Mobil Uygulama Kullanımı (İÖİMUK) Durumlarına Göre Yaşları Üzerinde Yapılan t-Testi Sonuçları*

|     | İÖİMUK | N   | $\bar{x}$ | SS    | t    | SD  | p               | $\eta^2$    |
|-----|--------|-----|-----------|-------|------|-----|-----------------|-------------|
| Yaş | Hayır  | 254 | 15,92     | 0,997 | 6,00 | 668 | <b>0,000***</b> | <b>0,05</b> |
|     | Evet   | 456 | 15,41     | 1,046 |      |     |                 |             |

Not. \*\*\* $p < 0,001$

Tablo 4.6.'da görüldüğü üzere, uygulanan bağımsız örneklem t-testi çözümlemesinin sonucuna göre lise öğrencilerinin yaşları İngilizce öğrenmek için mobil uygulama kullanımı durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ( $t = 6,00$ ,  $SD=668$ ,  $p=0,000$ ,  $\eta^2 = 0,05$ ). Bu sonuca göre İngilizce öğrenmek için mobil uygulama kullanmayanların yaş ortalaması ( $N = 254$ ,  $\bar{x} = 15,92$ ) kullananların yaş ortalamasından ( $N=456$ ,  $\bar{x} = 15,41$ ) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. Bu t-testi çözümlemesiyle birlikte bir de etki büyüklüğü çözümlemesi gerçekleştirilmiş ve söz konusu çözümlemenin etki büyüklüğü ( $\eta^2 = 0,05$ ) ölçüt değerlerinden olan 0,06'dan küçük olduğu için küçük düzeyde bulunmuştur.

#### 4.6. Altıncı Alt Soruya İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt sorusu “Lise öğrencilerinin yaşları ile Öğrenen Özerkliği Ölçeği, İngilizce ile İlgili Özyeterlilik İnancı Ölçeği, Yabancı Dil Eğitsel Mobil Uygulama Kullanımı Ölçeği ve İngilizce Akış Durumu Ölçeği’nden aldıkları toplam puanlar ile işbu ölçeklerin alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?” biçiminde belirtilmişti. Bu sorunun yanıtlanması için katılımcıların yaşları ile Öğrenen Özerkliği Ölçeği (ÖÖÖ), İngilizce ile İlgili Özyeterlilik İnancı Ölçeği (İİÖİÖ), Yabancı Dil Eğitsel Mobil Uygulama Kullanımı Ölçeği (YDEMUKÖ) ve İngilizce Akış Durumu Ölçeği’nden (İADÖ) aldıkları toplam puanlar ile işbu ölçeklerin alt boyutlarından aldıkları puanlar arasındaki korelasyon ilişkileri çözümlenmiştir. Değışkenler normal dağılım gösterdiği için çözümlemelerde Pearson’s r momentler çarpımı korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Çözümlemelerin sonuçları Tablo 4.7.’de gösterilmiştir.

**Tablo 4.7.** Lise Öğrencilerinin Yaşları ile ÖÖÖ, İİÖİÖ, YDEMUKÖ ve İADÖ Toplam Puanlarının ve Alt Boyutlarının Pearson's r Çözümlemesi Sonuçları

|                                                     | N   | r     | p               |
|-----------------------------------------------------|-----|-------|-----------------|
| Öğrenen Özerkliği Ölçeği                            | 670 | -0,07 | 0,05            |
| İngilizce ile İlgili Özyeterlilik İnancı Ölçeği     |     |       |                 |
| Okuma Özyeterliliği                                 | 670 | -0,05 | 0,19            |
| Yazma Özyeterliliği                                 | 670 | -0,17 | <b>0,000***</b> |
| Dinleme Özyeterliliği                               | 670 | -0,07 | 0,07            |
| Konuşma Özyeterliliği                               | 670 | -0,08 | <b>0,02*</b>    |
| Ölçek Toplam Puanı                                  | 670 | -0,11 | <b>0,000***</b> |
| Yabancı Dil Eğitsel Mobil Uygulama Kullanımı Ölçeği |     |       |                 |
| Mobil Uygulama Kullanımına İsteklilik               | 670 | -0,01 | 0,70            |
| Yabancı Dil Öğrenimine Katkı                        | 670 | 0,00  | 0,98            |
| Algılanan Kontrol                                   | 670 | 0,03  | 0,37            |
| Ölçek Toplam Puanı                                  | 670 | 0,00  | 0,91            |
| İngilizce Akış Durumu Ölçeği                        |     |       |                 |
| Akış                                                | 670 | -0,16 | <b>0,000***</b> |
| Sıkılma                                             | 670 | 0,08  | <b>0,02*</b>    |
| Kaygı                                               | 670 | 0,11  | <b>0,000***</b> |
| Ölçek Toplam puanı                                  | 670 | 0,01  | 0,78            |

Not. \*\*\*  $p < 0,001$ , \*\*  $p < 0,01$ , \*  $p < 0,5$

Tablo 4.7.'de görüldüğü üzere, lise öğrencilerinin yaşları ile Öğrenen Özerkliği Ölçeği'nden aldıkları toplam puan arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ( $p > 0,05$ ). Katılımcıların yaşları İngilizce ile İlgili Özyeterlilik İnancı Ölçeği'nin okuma özyeterliliği alt boyutu ve dinleme özyeterliliği alt boyutu ile istatistiksel olarak anlamlı ilişkili değilken ( $p > 0,05$ ); yazma özyeterliliği alt boyutu ( $N = 670$ ,  $r = -0,17$ ,  $p=0,000$ ), konuşma özyeterliliği alt boyutu ( $N = 670$ ,  $r = -0,08$ ,  $p = 0,02$ ) ve ölçek toplam puanı ( $N = 670$ ,  $r = -0,11$ ,  $p = 0,000$ ) ile istatistiksel olarak anlamlı ancak ters yönde ilişkilidir.

Öğrencilerin yaşları ile Yabancı Dil Eğitsel Mobil Uygulama Kullanımı Ölçeği'nin mobil uygulama kullanımına isteklilik, yabancı dil öğrenimine katkı, algılanan kontrol alt boyutları ve ölçek toplam puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmamaktadır ( $p>0,05$ ). Katılımcıların yaşları ile İngilizce Akış Durumu Ölçeği'nin akış alt boyutu ( $N = 670$ ,

$r = -0,16$ ,  $p = 0,000$ ) arasında istatistiksel olarak anlamlı ancak ters yönde bir ilişki bulunmaktayken; sıkılma ( $N = 670$ ,  $r = 0,08$ ,  $p = 0,02$ ) ve kaygı alt boyutları ( $N = 670$ ,  $r = 0,11$ ,  $p = 0,02$ ) arasında istatistiksel olarak anlamlı ve olumlu bir ilişki bulunmaktadır. Katılımcıların yaşları ile Ölçek toplam puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ( $p > 0,05$ ).

#### 4.7. Yedinci Alt Soruya İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt sorusu “Lise öğrencilerinin bir günde ortalama internet kullanım süresi sınıflarına göre anlamlı fark göstermekte midir?” biçiminde belirtilmişti. Bu sorunun yanıtlanması için öğrencilerin bir günde ortalama internet kullanım süresi, sınıflarına göre çözümlenmiştir. Değişkenler normal dağılım gösterdiğinden söz konusu çözümlmeleri yapmak için tek yönlü varyans çözümlemesi (ANOVA) kullanılmıştır. Varyans çözümlemesi Tablo 4.8.’de gösterilen betimleyici değerler üzerinden gerçekleştirilmiştir.

**Tablo 4.8.** *Lise Öğrencilerinin Bir Günde Ortalama İnternet Kullanım Süresinin Sınıflarına Göre Betimleyici Değerleri*

| Sınıf     | Bir Günde Ortalama İnternet Kullanım Süresi |           |         |
|-----------|---------------------------------------------|-----------|---------|
|           | N                                           | $\bar{x}$ | SS      |
| 9. Sınıf  | 169                                         | 326,25    | 174,425 |
| 10. Sınıf | 177                                         | 295,45    | 131,177 |
| 11. Sınıf | 174                                         | 299,25    | 172,342 |
| 12. Sınıf | 150                                         | 305,83    | 165,259 |
| Toplam    | 670                                         | 306,53    | 161,478 |

Tablo 4.8.’de gösterilen betimleyici değerler üzerinden gerçekleştirilen ANOVA’nın sonuçları Tablo 4.9.’da gösterilmiştir.

**Tablo 4.9.** *Lise Öğrencilerinin Bir Günde Ortalama İnternet Kullanım Süresinin Sınıflarına Göre Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi Sonuçları*

|               | Kareler Toplamı | SD  | Kareler Ortalaması | F     | p    | $\eta^2$ |
|---------------|-----------------|-----|--------------------|-------|------|----------|
| Gruplar Arası | 96721,13        | 3   | 32240,37           | 1,238 | 0,29 | -        |
| Grup İçi      | 17347473,77     | 666 | 26047,25           |       |      |          |
| Toplam        | 17444194,90     | 669 |                    |       |      |          |

Not. SD “serbestlik değeri” anlamına gelmektedir.

Tablo 4.9.'da görüldüğü üzere lise öğrencilerinin bir günde ortalama internet kullanım süresi, sınıflarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ( $p>0,05$ ).

#### 4.8. Sekizinci Alt Soruya İlişkin Bulgular

Araştırmanın sekizinci alt sorusu “Lise öğrencilerinin bir günde ortalama sosyal ağ kullanım süresi, sınıflarına göre anlamlı fark göstermekte midir?” biçiminde belirtilmişti. Bu sorunun yanıtlanması için öğrencilerin bir günde ortalama sosyal ağ kullanım süresi sınıflarına göre çözümlenmiştir. Değişkenler normal dağılım gösterdiğinden söz konusu çözümlmeleri yapmak için tek yönlü varyans çözümlemesi (ANOVA) uygulanmıştır. Varyans çözümlemesi Tablo 4.10.'da gösterilen betimleyici değerler üzerinden gerçekleştirilmiştir.

**Tablo 4.10.** *Lise Öğrencilerinin Bir Günde Ortalama Sosyal Ağ Kullanım Süresinin Sınıflarına Göre Betimleyici Değerleri*

| Sınıf     | Bir Günde Ortalama Sosyal Ağ Kullanım Süresi |           |         |
|-----------|----------------------------------------------|-----------|---------|
|           | N                                            | $\bar{x}$ | SS      |
| 9. Sınıf  | 169                                          | 282,56    | 183,949 |
| 10. Sınıf | 177                                          | 254,98    | 136,449 |
| 11. Sınıf | 174                                          | 237,04    | 160,418 |
| 12. Sınıf | 150                                          | 225,67    | 159,030 |
| Toplam    | 670                                          | 250,71    | 161,657 |

Tablo 4.10.'da gösterilen betimleyici değerler üzerinden yapılan tek yönlü varyans çözümlmeleri sonucunda; lise öğrencilerin bir günde ortalama sosyal ağ kullanım sürelerinin okumakta oldukları sınıflara göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark gösterdiği hesaplanmıştır ( $F = 3,892$ ,  $p = 0,009$ ,  $\eta^2 = 0,01$ ). Söz konusu ANOVA'nın sonuçları Tablo 4.11.'de gösterilmiştir.

**Tablo 4.11.** *Lise Öğrencilerinin Bir Günde Ortalama Sosyal Ağ Kullanım Süresinin Sınıflarına Göre Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi Sonuçları*

|               | Kareler Toplamı | SD  | Kareler Ortalaması | F     | p              | $\eta^2$    |
|---------------|-----------------|-----|--------------------|-------|----------------|-------------|
| Gruplar Arası | 301217,83       | 3   | 100405,94          | 3,892 | <b>0,009**</b> | <b>0,01</b> |
| Grup İçi      | 17181696,72     | 666 | 25798,34           |       |                |             |
| Toplam        | 17482814,55     | 669 |                    |       |                |             |

Not. \*\*  $p<0,01$

Tablo 4.11.'de görüldüğü üzere lise öğrencilerinin bir günde ortalama sosyal ağ kullanım süreleri sınıflarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ( $p=0,009$ ). Bu tek yönlü varyans testi çözümlemesiyle birlikte bir de etki büyüklüğü çözümlemesi gerçekleştirilmiş ve söz konusu çözümlemenin etki büyüklüğü ( $\eta^2 = 0,01$ ) ölçüt değerlerinden olan 0,06'dan küçük olduğu için küçük düzeyde bulunmuştur. ANOVA çözümlemeleri anlamlı bir modelle sonuçlandığı için Tukey HSD ikili karşılaştırma testleri uygulanmıştır. İşbu testlerin sonuçları Tablo 4.12.'de gösterilmiştir.

**Tablo 4.12.** *Lise Öğrencilerinin Bir Günde Ortalama Sosyal Ağ Kullanım Süresinin Sınıflarına Göre Tukey HSD İkili Karşılaştırma Çözümlemeleri Sonuçları*

| (I) Sınıf | (J) Sınıf | Ortalama Farkı | p              | 95% Güven Aralığı |           |
|-----------|-----------|----------------|----------------|-------------------|-----------|
|           |           |                |                | Alt Sınır         | Üst Sınır |
| 9         | 10        | 27,573         | 0,381          | -16,92            | 72,06     |
|           | 11        | 45,516*        | <b>0,044*</b>  | 0,84              | 90,19     |
|           | 12        | 56,890*        | <b>0,009**</b> | 10,48             | 103,29    |
| 10        | 9         | -27,573        | 0,381          | -72,06            | 16,92     |
|           | 11        | 17,943         | 0,722          | -26,22            | 62,11     |
|           | 12        | 29,316         | 0,354          | -16,59            | 75,23     |
| 11        | 9         | -45,516*       | 0,044          | -90,19            | -0,84     |
|           | 10        | -17,943        | 0,722          | -62,11            | 26,22     |
|           | 12        | 11,374         | 0,921          | -34,72            | 57,46     |
| 12        | 9         | -56,890*       | 0,009          | -103,29           | -10,48    |
|           | 10        | -29,316        | 0,354          | -75,23            | 16,59     |
|           | 11        | -11,374        | 0,921          | -57,46            | 34,72     |

Not. \*\* $p<0,01$ , \* $p<0,05$

Tablo 4.12.'de görüldüğü üzere; Tukey HSD ikili karşılaştırma testleri sonucunda, 9. sınıfta okuyan öğrencilerin bir günde ortalama sosyal ağ kullanım süresinin ( $\bar{x} = 282,56$ ,  $SS=183,949$ ) 11. sınıfta okuyan öğrencilerin bir günde ortalama sosyal ağ kullanım süresinden ( $\bar{x} = 237,04$ ,  $SS = 160,418$ ) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir ( $p = 0,044$ , %95 Güven Aralığı = [0,84, 90,19]). Aynı Tukey HSD karşılaştırma testleri sonucunda; 9. sınıfta okuyan öğrencilerin bir günde ortalama sosyal ağ kullanım süresinin ( $\bar{x} = 282,56$ ,  $SS = 183,949$ ) 12. sınıfta okuyan öğrencilerin bir günde ortalama sosyal ağ kullanım süresinden de ( $\bar{x} = 225,67$ ,  $SS = 159,030$ ) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir ( $p = 0,009$ , %95 Güven Aralığı = [10,48, 103,29]).

Bu anlamlı farkı daha derinlemesine incelemek için iki tane bağımsız örneklem t testi uygulanmıştır. Yapılan ilk t testi sonucunda 9. sınıfta okuyan öğrencilerin bir günde ortalama sosyal ağ kullanım süresinin ( $N = 169$ ,  $\bar{x} = 282,56$ ) 11. sınıfta okuyan öğrencilerin bir günde ortalama sosyal ağ kullanım süresinden ( $N = 174$ ,  $\bar{x} = 237,04$ ) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir ( $t = 2,440$ ,  $SD = 331,964$ ,  $p = 0,015$ ,  $\eta^2 = 0,01$ ). Bu t-testi çözümlemesiyle birlikte bir de etki büyüklüğü çözümlemesi gerçekleştirilmiş ve söz konusu çözümlemenin etki büyüklüğü ( $\eta^2 = 0,01$ ) ölçüt değerlerinden olan 0,06'dan küçük olduğu için küçük düzeyde bulunmuştur.

Yapılan ikinci t testi sonucunda da 9. sınıfta okuyan öğrencilerin bir günde ortalama sosyal ağ kullanım süresinin ( $N = 169$ ,  $\bar{x} = 282,56$ ) 12. sınıfta okuyan öğrencilerin bir günde ortalama sosyal ağ kullanım süresinden ( $N = 150$ ,  $\bar{x} = 225,67$ ) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir ( $t = 2,962$ ,  $SD = 316,789$ ,  $p = 0,003$ ,  $\eta^2 = 0,02$ ). Bu t-testi çözümlemesiyle birlikte bir de etki büyüklüğü çözümlemesi gerçekleştirilmiş ve söz konusu çözümlemenin etki büyüklüğü ( $\eta^2 = 0,02$ ) ölçüt değerlerinden olan 0,06'dan küçük olduğu için küçük düzeyde bulunmuştur.

#### 4.9. Dokuzuncu Alt Soruya İlişkin Bulgular

Araştırmanın dokuzuncu alt sorusu “Lise öğrencilerinin Öğrenen Özerkliği Ölçeği’nden aldıkları toplam puanlar sınıflarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermekte midir?” biçiminde belirtilmişti. Bu sorunun yanıtlanması için lise öğrencilerinin Öğrenen Özerkliği Ölçeği’nden (ÖÖÖ) aldıkları toplam puanlar sınıflarına göre çözümlenmiştir. Değişkenler normal dağılım gösterdiği için söz konusu çözümlemeleri yapmak için tek yönlü varyans çözümlemesi (ANOVA) uygulanmıştır. Varyans çözümlemesi Tablo 4.13.’te gösterilen betimleyici değerler üzerinden gerçekleştirilmiştir.

**Tablo 4.13.** Lise Öğrencilerinin ÖÖÖ’den Aldıkları Toplam Puanların Sınıflarına Göre Betimleyici Değerleri

| Sınıf     | ÖÖÖ Toplam Puanı |           |       |
|-----------|------------------|-----------|-------|
|           | N                | $\bar{x}$ | SS    |
| 9. Sınıf  | 169              | 50,82     | 8,879 |
| 10. Sınıf | 177              | 50,94     | 6,192 |
| 11. Sınıf | 174              | 50,77     | 8,240 |
| 12. Sınıf | 150              | 49,16     | 9,638 |
| Toplam    | 670              | 50,47     | 8,284 |

Tablo 4.13.'te gösterilen betimleyici değerler üzerinden gerçekleştirilen ANOVA'nın sonuçları Tablo 4.14.'te gösterilmiştir.

**Tablo 4.14.** *Lise Öğrencilerinin ÖÖÖ'den Aldıkları Toplam Puanların Sınıflarına Göre Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi Sonuçları*

|               | Kareler Toplamı | SD  | Kareler Ortalaması | F     | p    | $\eta^2$ |
|---------------|-----------------|-----|--------------------|-------|------|----------|
| Gruplar Arası | 332,116         | 3   | 110,705            | 1,618 | 0,18 | -        |
| Grup İçi      | 45580,595       | 666 | 68,439             |       |      |          |
| Toplam        | 45912,710       | 669 |                    |       |      |          |

Not. SD "serbestlik değeri" anlamına gelmektedir.

Tablo 4.14.'te görüldüğü üzere lise öğrencilerinin Öğrenen Özerkliği Ölçeği'nden aldıkları (ÖÖÖ) toplam puanlar sınıflarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ( $p > 0,05$ ).

#### 4.10. Onuncu Alt Soruya İlişkin Bulgular

Araştırmanın onuncu alt sorusu "Lise öğrencilerinin İngilizce ile İlgili Özyeterlilik İnancı Ölçeği'nden aldıkları toplam puanlar sınıflarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermekte midir?" biçiminde belirtilmişti. Bu sorunun yanıtlanması için öğrencilerin İngilizce ile İlgili Özyeterlilik İnancı Ölçeği'nden (İİÖİÖ) aldıkları toplam puanlar sınıflarına göre çözümlenmiştir. Değişkenler normal dağılım gösterdiğinden söz konusu çözümlmeleri yapmak için tek yönlü varyans çözümlemesi (ANOVA) uygulanmıştır. Varyans çözümlemesi Tablo 4.15.'te gösterilen betimleyici değerler üzerinden gerçekleştirilmiştir.

**Tablo 4.15.** *Lise Öğrencilerinin İİÖİÖ'den Aldıkları Toplam Puanların Sınıflarına Göre Betimleyici Değerleri*

| Sınıf     | İİÖİÖ Toplam Puanı |           |        |
|-----------|--------------------|-----------|--------|
|           | N                  | $\bar{x}$ | SS     |
| 9. Sınıf  | 169                | 100,96    | 20,413 |
| 10. Sınıf | 177                | 99,66     | 18,754 |
| 11. Sınıf | 174                | 102,45    | 25,032 |
| 12. Sınıf | 150                | 93,73     | 27,658 |
| Toplam    | 670                | 99,38     | 23,235 |

Tablo 4.15.'te gösterilen betimleyici değerler üzerinden yapılan tek yönlü varyans çözümlemeleri sonucunda; lise öğrencilerinin İngilizce ile İlgili Özyeterlilik İnancı Ölçeği'nden aldıkları toplam puanların okumakta oldukları sınıflarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği hesaplanmıştır ( $F = 4,313$ ,  $p = 0,005$ ,  $\eta^2 = 0,01$ ). Söz konusu ANOVA'nın sonuçları Tablo 4.16.'da gösterilmiştir.

**Tablo 4.16.** *Lise Öğrencilerinin İİÖİÖ'den Aldıkları Toplam Puanların Sınıflarına Göre Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi Sonuçları*

|               | Kareler Toplamı | SD  | Kareler Ortalaması | F     | p              | $\eta^2$    |
|---------------|-----------------|-----|--------------------|-------|----------------|-------------|
| Gruplar Arası | 6867,221        | 3   | 2289,074           | 4,303 | <b>0,005**</b> | <b>0,01</b> |
| Grup İçi      | 354291,199      | 666 | 531,969            |       |                |             |
| Toplam        | 361158,419      | 669 |                    |       |                |             |

Not. \*\*  $p < 0,01$

Tablo 4.16.'da görüldüğü üzere lise öğrencilerinin İngilizce ile İlgili Özyeterlilik İnancı Ölçeği'nden aldıkları toplam puanlar sınıflarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ( $p = 0,005$ ). Bu tek yönlü varyans testi çözümlemesiyle birlikte bir de etki büyüklüğü çözümlemesi gerçekleştirilmiş ve söz konusu çözümlemenin etki büyüklüğü ( $\eta^2 = 0,01$ ), ölçüt değerlerinden olan 0,06'dan küçük olduğu için küçük düzeyde bulunmuştur. ANOVA çözümlemeleri anlamlı bir modelle sonuçlandığı için Tukey HSD ikili karşılaştırma testleri uygulanmıştır. İşbu testlerin sonuçları Tablo 4.17.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.17.'de görüldüğü üzere; Tukey HSD ikili karşılaştırma testleri sonucunda, 9. sınıfta okuyan öğrencilerin İngilizce ile İlgili Özyeterlilik Ölçeği'nden aldıkları toplam puan ortalaması ( $\bar{x} = 100,96$  SS = 20,413) 12. sınıfta okuyan öğrencilerin ortalamasından ( $\bar{x} = 93,73$ , SS = 27,658) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir ( $p = 0,027$ , %95 Güven Aralığı = [0,57, 13,90]). Aynı Tukey HSD karşılaştırma testleri sonucunda; 11. sınıfta okuyan öğrencilerin de İngilizce ile İlgili Özyeterlilik İnancı Ölçeği'nden aldıkları toplam puan ortalamasının ( $\bar{x} = 102,45$ , SS = 25,032) 12. sınıfta okuyan öğrencilerin ortalamasından ( $\bar{x} = 93,73$ , SS = 27,658) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir ( $p = 0,004$ , %95 Güven Aralığı = [2,10, 15,34]).

**Tablo 4.17.** Lise Öğrencilerinin İİÖİÖ'den Aldıkları Toplam Puanların Sınıflarına Göre Tukey HSD İkili Karşılaştırma Çözümlemeleri Sonuçları

| (I) Sınıf | (J) Sınıf | Ortalama Farkı | p              | 95% Güven Aralığı |           |
|-----------|-----------|----------------|----------------|-------------------|-----------|
|           |           |                |                | Alt Sınır         | Üst Sınır |
| 9         | 10        | 1,298          | 0,954          | -5,09             | 7,69      |
|           | 11        | -1,490         | 0,933          | -7,91             | 4,93      |
|           | 12        | 7,232*         | <b>0,027*</b>  | 0,57              | 13,90     |
| 10        | 9         | -1,298         | 0,954          | -7,69             | 5,09      |
|           | 11        | -2,787         | 0,670          | -9,13             | 3,55      |
|           | 12        | 5,934          | 0,095          | -0,66             | 12,53     |
| 11        | 9         | 1,490          | 0,933          | -4,93             | 7,91      |
|           | 10        | 2,787          | 0,670          | -3,55             | 9,13      |
|           | 12        | 8,722*         | <b>0,004**</b> | 2,10              | 15,34     |
| 12        | 9         | 7,232*         | <b>0,027</b>   | -13,90            | -0,57     |
|           | 10        | -5,934         | 0,95           | -12,53            | 0,66      |
|           | 11        | -8,722*        | <b>0,004**</b> | -15,34            | -2,10     |

Not. \*\* $p < 0,01$ , \* $p < 0,05$

Bu anlamlı farkı daha derinlemesine incelemek için iki tane bağımsız örneklem t testi uygulanmıştır. Yapılan ilk t testi sonucunda 9. sınıfta okuyan öğrencilerin İngilizce ile İlgili Özyeterlilik İnancı Ölçeği'nden aldıkları toplam puan ortalamasının ( $N = 169$ ,  $\bar{x} = 100,96$ ) 12. sınıfta okuyan öğrencilerin ortalamasından ( $N = 150$ ,  $\bar{x} = 93,73$ ) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir ( $t = 2,629$ ,  $SD = 271,597$ ,  $p = 0,009$ ,  $\eta^2 = 0,02$ ). Bu t-testi çözümüyle birlikte bir de etki büyüklüğü çözümü gerçekleştirilmiş ve söz konusu çözümlemenin etki büyüklüğü ( $\eta^2 = 0,02$ ) ölçüt değerlerinden olan 0,06'dan küçük olduğu için küçük düzeyde bulunmuştur.

Yapılan ikinci t testi sonucunda da 11. sınıfta okuyan öğrencilerin İngilizce ile İlgili Özyeterlilik İnancı Ölçeği'nden aldıkları toplam puan ortalamasının ( $N = 174$ ,  $\bar{x} = 102,45$ ) 12. sınıfta okuyan öğrencilerin ortalamasından ( $N = 150$ ,  $\bar{x} = 93,73$ ) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir ( $t = 2,979$ ,  $SD = 322$ ,  $p = 0,003$ ,  $\eta^2 = 0,02$ ). Bu t-testi çözümüyle birlikte bir de etki büyüklüğü çözümü gerçekleştirilmiş ve söz konusu çözümlemenin etki büyüklüğü ( $\eta^2 = 0,02$ ) ölçüt değerlerinden olan 0,06'dan küçük olduğu için küçük düzeyde bulunmuştur.

#### 4.11. On Birinci Alt Soruya İlişkin Bulgular

Araştırmanın on birinci alt sorusu “Lise öğrencilerinin Yabancı Dil Eğitsel Mobil Uygulama Kullanımı Ölçeği’nden aldıkları toplam puanlar sınıflarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermekte midir?” biçiminde belirtilmişti. Bu sorunun yanıtlanması için Lise öğrencilerinin Yabancı Dil Eğitsel Mobil Uygulama Kullanımı Ölçeği’nden (YDEMUKÖ) aldıkları toplam puanlar sınıflarına göre çözümlenmiştir. Değişkenler normal dağılım gösterdiği için söz konusu çözümlmeleri yapmak için tek yönlü varyans çözümlemesi (ANOVA) uygulanmıştır. Varyans çözümlemesi Tablo 4.18.’de gösterilen betimleyici değerler üzerinden gerçekleştirilmiştir.

**Tablo 4.18.** *Lise Öğrencilerinin YDEMUKÖ’den Aldıkları Toplam Puanların Sınıflarına Göre Betimleyici Değerleri*

| Sınıf     | YDEMUKÖ Toplam Puanı |           |        |
|-----------|----------------------|-----------|--------|
|           | N                    | $\bar{x}$ | SS     |
| 9. Sınıf  | 169                  | 61,60     | 10,362 |
| 10. Sınıf | 177                  | 61,59     | 8,792  |
| 11. Sınıf | 174                  | 62,86     | 11,531 |
| 12. Sınıf | 150                  | 61,35     | 14,335 |
| Toplam    | 670                  | 61,87     | 11,305 |

Tablo 4.18.’de gösterilen betimleyici değerler üzerinden gerçekleştirilen ANOVA’nın sonuçları Tablo 4.19.’da gösterilmiştir.

**Tablo 4.19.** *Lise Öğrencilerinin YDEMUKÖ’den Aldıkları Toplam Puanların Sınıflarına Göre Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi Sonuçları*

|               | Kareler Toplamı | SD  | Kareler Ortalaması | F     | p    | $\eta^2$ |
|---------------|-----------------|-----|--------------------|-------|------|----------|
| Gruplar Arası | 238,768         | 3   | 79,589             | 0,622 | 0,60 | -        |
| Grup İçi      | 85267,476       | 666 | 128,029            |       |      |          |
| Toplam        | 85506,244       | 669 |                    |       |      |          |

Not. SD “serbestlik değeri” anlamına gelmektedir.

Tablo 4.19.’da görüldüğü üzere lise öğrencilerinin Yabancı Dil Eğitsel Mobil Uygulama Kullanımı Ölçeği’nden aldıkları toplam puanlar sınıflarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir ( $p > 0,05$ ).

#### 4.12. On İkinci Alt Soruya İlişkin Bulgular

Araştırmanın on ikinci alt sorusu “Lise öğrencilerinin İngilizce Akış durumu Ölçeği’nden aldıkları toplam puanlar sınıflarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermekte midir?” biçiminde belirtilmişti. Bu sorunun yanıtlanması için lise öğrencilerinin İngilizce Akış durumu Ölçeği’nden (İADÖ) aldıkları toplam puanlar sınıflarına göre çözümlenmiştir. Değişkenler normal dağılım gösterdiği için söz konusu çözümlemeleri yapmak için tek yönlü varyans çözümlemesi (ANOVA) uygulanmıştır. Varyans çözümlemesi Tablo 4.20.’de gösterilen betimleyici değerler üzerinden gerçekleştirilmiştir.

**Tablo 4.20.** *Lise Öğrencilerinin İADÖ’den Aldıkları Toplam Puanların Sınıflarına Göre Betimleyici Değerleri*

| Sınıf     | İADÖ Toplam Puanı |           |       |
|-----------|-------------------|-----------|-------|
|           | N                 | $\bar{x}$ | SS    |
| 9. Sınıf  | 169               | 27,95     | 3,315 |
| 10. Sınıf | 177               | 28,67     | 3,281 |
| 11. Sınıf | 174               | 28,17     | 3,948 |
| 12. Sınıf | 150               | 27,61     | 4,709 |
| Toplam    | 670               | 28,12     | 3,835 |

Tablo 4.20.’de gösterilen betimleyici değerler üzerinden gerçekleştirilen ANOVA’nın sonuçları Tablo 4.21.’de gösterilmiştir.

**Tablo 4.21.** *Lise Öğrencilerinin İADÖ’den Aldıkları Toplam Puanların Sınıflarına Göre Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi Sonuçları*

|               | Kareler Toplamı | SD  | Kareler Ortalaması | F     | p     | $\eta^2$ |
|---------------|-----------------|-----|--------------------|-------|-------|----------|
| Gruplar Arası | 97,952          | 3   | 32,651             | 2,232 | 0,083 | -        |
| Grup İçi      | 9741,255        | 666 | 14,627             |       |       |          |
| Toplam        | 9839,207        | 669 |                    |       |       |          |

Not. SD “serbestlik değeri” anlamına gelmektedir.

Tablo 4.21.’de görüldüğü üzere lise öğrencilerinin İngilizce Akış durumu Ölçeği’nden aldıkları toplam puanlar, sınıflarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir ( $p > 0,05$ ).

#### 4.13. On Üçüncü Alt Soruya İlişkin Bulgular

Araştırmanın on üçüncü alt sorusu “Lise öğrencilerinin Öğrenen Özerkliği Ölçeği’nden aldıkları toplam puanlar okullarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermekte midir?” biçiminde belirtilmişti. Bu sorunun yanıtlanması için lise öğrencilerinin Öğrenen Özerkliği Ölçeği’nden (ÖÖÖ) aldıkları toplam puanlar okullarına göre çözümlenmiştir. Değişkenler normal dağılım gösterdiği için söz konusu çözümlemeleri yapmak için tek yönlü varyans çözümlemesi (ANOVA) uygulanmıştır. Varyans çözümlemesi Tablo 4.22.’de gösterilen betimleyici değerler üzerinden gerçekleştirilmiştir.

**Tablo 4.22.** *Lise Öğrencilerinin ÖÖÖ’den Aldıkları Toplam Puanların Okullarına Göre Betimleyici Değerleri*

| Okul                               | ÖÖÖ Toplam Puanı |           |       |
|------------------------------------|------------------|-----------|-------|
|                                    | N                | $\bar{x}$ | SS    |
| Aksu Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi | 185              | 48,76     | 8,842 |
| Aksu Anadolu Lisesi                | 295              | 50,46     | 8,257 |
| Aksu Fen Lisesi                    | 190              | 52,14     | 7,422 |
| Toplam                             | 670              | 50,47     | 8,284 |

Tablo 4.22.’de gösterilen betimleyici değerler üzerinden yapılan tek yönlü varyans çözümlemeleri sonucunda; lise öğrencilerin Öğrenen Özerkliği Ölçeği’nden aldıkları toplam puanların okullarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ( $F=7,965$ ,  $p = 0,000$ ,  $\eta^2 = 0,02$ ). Söz konusu ANOVA’nın sonuçları Tablo 4.23.’te gösterilmiştir.

**Tablo 4.23.** *Lise Öğrencilerinin ÖÖÖ’den Aldıkları Toplam Puanların Okullarına Göre Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi Sonuçları*

|               | Kareler Toplamı | SD  | Kareler Ortalaması | F     | p               | $\eta^2$    |
|---------------|-----------------|-----|--------------------|-------|-----------------|-------------|
| Gruplar Arası | 1070,913        | 2   | 535,456            | 7,965 | <b>0,000***</b> | <b>0,02</b> |
| Grup İçi      | 44841,798       | 667 | 67,229             |       |                 |             |
| Toplam        | 45912,710       | 669 |                    |       |                 |             |

Not. \*\*\*  $p<0,001$ . SD “serbestlik değeri” anlamına gelmektedir.

Tablo 4.23’te görüldüğü üzere lise öğrencilerinin Öğrenen Özerkliği Ölçeği’nden aldıkları toplam puanlar okullarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir ( $p=0,000$ ). Bu tek yönlü varyans testi çözümlemesiyle birlikte bir de etki büyüklüğü

çözümlemesi gerçekleştirilmiş ve söz konusu çözümlemenin etki büyüklüğü ( $\eta^2=0,02$ ), ölçüt değerlerinden olan 0,06'dan küçük olduğu için küçük düzeyde bulunmuştur. ANOVA çözümlmeleri anlamlı bir modelle sonuçlandığı için Tukey HSD ikili karşılaştırma testleri uygulanmıştır. İşbu testlerin sonuçları Tablo 4.24.'te gösterilmiştir.

**Tablo 4.24.** *Lise Öğrencilerinin ÖÖÖ'den Aldıkları Toplam Puanların Okullarına Göre Tukey HSD İkili Karşılaştırma Çözümlmeleri Sonuçları*

| (I) Okul                           | (J) Okul                           | Ortalama Farkı | SS    | p               | 95% Güven Aralığı |           |
|------------------------------------|------------------------------------|----------------|-------|-----------------|-------------------|-----------|
|                                    |                                    |                |       |                 | Alt Sınır         | Üst Sınır |
| Aksu Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi | Aksu Anadolu Lisesi                | -1,704         | 0,769 | 0,069           | -3,51             | 0,10      |
|                                    | Aksu Fen Lisesi                    | -3,380*        | 0,847 | <b>0,000***</b> | -5,37             | -1,39     |
| Aksu Anadolu Lisesi                | Aksu Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi | 1,704          | 0,769 | 0,069           | -0,10             | 3,51      |
|                                    | Aksu Fen Lisesi                    | -1,676         | 0,763 | 0,072           | -3,47             | ,12       |
| Aksu Fen Lisesi                    | Aksu Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi | 3,380*         | 0,847 | <b>0,000***</b> | 1,39              | 5,37      |
|                                    | Aksu Anadolu Lisesi                | 1,676          | 0,763 | 0,072           | -0,12             | 3,47      |

Not. \*\*\* $p < 0,001$

Tablo 4.24.'te görüldüğü üzere; Tukey HSD ikili karşılaştırma testleri sonucunda, Aksu Fen Lisesi'nde okuyan öğrencilerin Öğrenen Özerkliği Ölçeği'nden aldıkları toplam puan ortalaması ( $\bar{x} = 52,14$ ,  $SS = 7,422$ ) Aksu Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi'nde okuyan öğrencilerin ortalamasından ( $\bar{x} = 48,76$ ,  $SS = 8,842$ ) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir ( $p = 0,000$ , %95 Güven Aralığı = [1,39, 5,37]).

Bu anlamlı farkı daha derinlemesine incelemek için bir de bağımsız örneklem t testi uygulanmıştır. Yapılan t testi sonucunda Aksu Fen Lisesi'nde okuyan öğrencilerin Öğrenen Özerkliği Ölçeği'nden aldıkları toplam puan ortalamasının ( $N = 190$ ,  $\bar{x} = 52,14$ ), Aksu Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi'nde okuyan öğrencilerin puan ortalamasından ( $N = 185$ ,  $\bar{x} = 48,76$ ) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir ( $t = -4,004$ ,  $SD = 358,697$ ,  $p = 0,000$ ,  $\eta^2 = 0,04$ ). Bu t-testi çözümlemesiyle birlikte bir de etki büyüklüğü çözümlemesi gerçekleştirilmiş ve söz konusu çözümlemenin etki büyüklüğü ( $\eta^2 = 0,04$ ), ölçüt değerlerinden olan 0,06'dan küçük olduğu için küçük düzeyde bulunmuştur.

#### 4.14. On Dördüncü Alt Soruya İlişkin Bulgular

Araştırmanın on dördüncü alt sorusu “Lise öğrencilerinin İngilizce ile İlgili Özyeterlilik İnancı Ölçeği’nden aldıkları toplam puanlar okullarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermekte midir?” biçiminde belirtilmişti. Bu sorunun yanıtlanması için lise öğrencilerinin İngilizce ile İlgili Özyeterlilik İnancı Ölçeği’nden (İİÖİÖ) aldıkları toplam puanlar okullarına göre çözümlenmiştir. Değişkenler normal dağılım gösterdiği için söz konusu çözümlmeleri yapmak için tek yönlü varyans çözümlemesi (ANOVA) uygulanmıştır. Varyans çözümlemesi Tablo 4.25.’te gösterilen betimleyici değerler üzerinden gerçekleştirilmiştir.

**Tablo 4.25.** *Lise Öğrencilerinin İİÖİÖ’den Aldıkları Toplam Puanların Okullarına Göre Betimleyici Değerleri*

| Okul                               | İİÖİÖ Toplam Puanı |           |        |
|------------------------------------|--------------------|-----------|--------|
|                                    | N                  | $\bar{x}$ | SS     |
| Aksu Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi | 185                | 88,98     | 23,400 |
| Aksu Anadolu Lisesi                | 295                | 101,13    | 23,914 |
| Aksu Fen Lisesi                    | 190                | 106,81    | 17,946 |
| Toplam                             | 670                | 99,38     | 23,235 |

Tablo 4.25.’te gösterilen betimleyici değerler üzerinden yapılan tek yönlü varyans çözümlemeleri sonucunda; lise öğrencilerinin İngilizce ile İlgili Özyeterlilik İnancı Ölçeği’nden (İİÖİÖ) aldıkları toplam puanların okullarına göre istatistiksel olarak anlamlı fark gösterdiği hesaplanmıştır ( $F = 31,762$ ,  $p = 0,000$ ,  $\eta^2 = 0,08$ ). Söz konusu ANOVA’nın sonuçları Tablo 4.26.’da gösterilmiştir.

**Tablo 4.26.** *Lise Öğrencilerinin İİÖİÖ’den Aldıkları Toplam Puanların Okullarına Göre Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi Sonuçları*

|               | Kareler Toplamı | SD  | Kareler Ortalaması | F      | p               | $\eta^2$    |
|---------------|-----------------|-----|--------------------|--------|-----------------|-------------|
| Gruplar Arası | 31404,968       | 2   | 15702,484          | 31,762 | <b>0,000***</b> | <b>0,08</b> |
| Grup İçi      | 329753,452      | 667 | 494,383            |        |                 |             |
| Toplam        | 361158,419      | 669 |                    |        |                 |             |

Not. \*\*\*  $p < 0,001$ . SD “serbestlik değeri” anlamına gelmektedir.

Tablo 4.26.'da görüldüğü üzere lise öğrencilerinin İngilizce ile İlgili Özyeterlilik İnancı Ölçeği'nden aldıkları toplam puanlar okullarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir ( $p = 0,000$ ). Bu tek yönlü varyans testi çözümlemesiyle birlikte bir de etki büyüklüğü çözümlemesi gerçekleştirilmiş ve söz konusu çözümlemenin etki büyüklüğü ( $\eta^2=0,08$ ), ölçüt değerlerinden olan 0,06'dan büyük olduğu için orta düzeyde bulunmuştur. ANOVA çözümlemeleri anlamlı bir modelle sonuçlandığı için Tukey HSD ikili karşılaştırma testleri uygulanmıştır. İşbu testlerin sonuçları Tablo 4.27.'de gösterilmiştir.

**Tablo 4.27.** *Lise Öğrencilerinin İİÖİÖ'den Aldıkları Toplam Puanların Okullarına Göre Tukey HSD İkili Karşılaştırma Çözümlemeleri Sonuçları*

| (I) Okul                           | (J) Okul                           | Ortalama Farkı | SS    | p        | 95% Güven Aralığı |           |
|------------------------------------|------------------------------------|----------------|-------|----------|-------------------|-----------|
|                                    |                                    |                |       |          | Alt Sınır         | Üst Sınır |
| Aksu Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi | Aksu Anadolu Lisesi                | -12,14*        | 2,085 | 0,000*** | -17,05            | -7,25     |
|                                    | Aksu Fen Lisesi                    | -17,83*        | 2,297 | 0,000*** | -23,23            | -12,44    |
| Aksu Anadolu Lisesi                | Aksu Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi | 12,14*         | 2,085 | 0,000*** | 7,25              | 17,05     |
|                                    | Aksu Fen Lisesi                    | -5,68*         | 2,068 | 0,017*   | -10,54            | -0,83     |
| Aksu Fen Lisesi                    | Aksu Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi | 17,832*        | 2,297 | 0,000*** | 12,44             | 23,23     |
|                                    | Aksu Anadolu Lisesi                | 5,685*         | 2,068 | 0,017*   | 0,83              | 10,54     |

Not. \*\*\* $p < 0,001$ , \* $p < 0,05$

Tablo 4.27.'de görüldüğü üzere; Tukey HSD ikili karşılaştırma testleri sonucunda, Aksu Fen Lisesi'nde okuyan öğrencilerin İngilizce ile İlgili Özyeterlilik İnancı Ölçeği'nden aldıkları toplam puan ortalaması ( $\bar{x} = 106,81$ ,  $SS = 17,946$ ) Aksu Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi'nde okuyan öğrencilerin toplam puan ortalamasından ( $\bar{x} = 88,98$ ,  $SS = 23,400$ ) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir ( $p = 0,000$ , %95 Güven Aralığı = [12,44, 23,23]). Aynı Tukey HSD karşılaştırma testleri sonucunda; Aksu Fen Lisesi'nde okuyan öğrencilerin İngilizce ile İlgili Özyeterlilik İnancı Ölçeği'nden aldıkları toplam puan ortalamasının ( $\bar{x} = 106,81$ ,  $SS=17,946$ ), Aksu Anadolu Lisesi'nde okuyan öğrencilerin toplam puan ortalamasından da ( $\bar{x}=101,13$ ,  $SS = 23,914$ ) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir ( $p = 0,017$ , %95 Güven Aralığı = [0,83, 10,54]).

Bu anlamlı farkı daha derinlemesine incelemek için iki tane bağımsız örneklem t testi uygulanmıştır. Yapılan t testi sonucunda Aksu Fen Lisesi’nde okuyan öğrencilerin İngilizce ile İlgili Özyeterlilik İnancı Ölçeği’nden aldıkları toplam puan ortalamasının (N = 190,  $\bar{x}$  = 106,81), Aksu Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi’nde okuyan öğrencilerin puan ortalamasından (N = 185,  $\bar{x}$  = 88,98) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir (t = -8,265, SD = 344,954, p = 0,000,  $\eta^2$  = 0,16). Bu t-testi çözümlemesiyle birlikte bir de etki büyüklüğü çözümlemesi gerçekleştirilmiş ve söz konusu çözümlemenin etki büyüklüğü ( $\eta^2$  = 0,16), ölçüt değerlerinden olan 0,14’ten büyük olduğu için büyük düzeyde bulunmuştur.

Yapılan ikinci t testi sonucunda Aksu Fen Lisesi’nde okuyan öğrencilerin İngilizce ile İlgili Özyeterlilik İnancı Ölçeği’nden aldıkları toplam puan ortalamasının (N = 190,  $\bar{x}$  = 106,81), Aksu Anadolu Lisesi’nde okuyan öğrencilerin toplam puan ortalamasından da (N = 295,  $\bar{x}$  = 101,13) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir (t = -2,982, SD = 471,803, p = 0,003,  $\eta^2$  = 0,01). Bu t-testi çözümlemesiyle birlikte bir de etki büyüklüğü çözümlemesi gerçekleştirilmiş ve söz konusu çözümlemenin etki büyüklüğü ( $\eta^2$  = 0,01), ölçüt değerlerinden olan 0,06’dan küçük olduğu için küçük düzeyde bulunmuştur.

#### 4.15. On Beşinci Alt Soruya İlişkin Bulgular

Araştırmanın on beşinci alt sorusu “Lise öğrencilerinin Yabancı Dil Eğitsel Mobil Uygulama Kullanımı Ölçeği’nden aldıkları toplam puanlar okullarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermekte midir?” biçiminde belirtilmişti. Bu sorunun yanıtlanması için lise öğrencilerinin Yabancı Dil Eğitsel Mobil Uygulama Kullanımı Ölçeği’nden (YDEMUKÖ) aldıkları toplam puanlar okullarına göre çözümlenmiştir. Değişkenler normal dağılım gösterdiği için söz konusu çözümlemeleri yapmak için tek yönlü varyans çözümlemesi (ANOVA) uygulanmıştır. Varyans çözümlemesi Tablo 4.28.’de gösterilen betimleyici değerler üzerinden gerçekleştirilmiştir.

**Tablo 4.28.** Lise Öğrencilerinin YDEMUKÖ’den Aldıkları Toplam Puanların Okullarına Göre Betimleyici Değerleri

| Okul                               | YDEMUKÖ Toplam Puanı |           |        |
|------------------------------------|----------------------|-----------|--------|
|                                    | N                    | $\bar{x}$ | SS     |
| Aksu Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi | 185                  | 61,43     | 11,489 |
| Aksu Anadolu Lisesi                | 295                  | 61,49     | 12,095 |
| Aksu Fen Lisesi                    | 190                  | 62,88     | 9,742  |
| Toplam                             | 670                  | 61,87     | 11,305 |

Tablo 4.28.’de gösterilen betimleyici değerler üzerinden gerçekleştirilen ANOVA’nın sonuçları Tablo 4.29.’da gösterilmiştir.

**Tablo 4.29.** *Lise Öğrencilerinin YDEMUKÖ’den Aldıkları Toplam Puanların Okullarına Göre Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi Sonuçları*

|               | Kareler Toplamı | SD  | Kareler Ortalaması | F     | p     | $\eta^2$ |
|---------------|-----------------|-----|--------------------|-------|-------|----------|
| Gruplar Arası | 269,881         | 2   | 134,940            | 1,056 | 0,348 | -        |
| Grup İçi      | 85236,363       | 667 | 127,791            |       |       |          |
| Toplam        | 85506,244       | 669 |                    |       |       |          |

Not. SD “serbestlik değeri” anlamına gelmektedir.

Tablo 4.29.’da görüldüğü üzere lise öğrencilerinin Yabancı Dil Eğitsel Mobil Uygulama Kullanımı Ölçeği’nden aldıkları toplam puanlar okullarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir ( $p > 0,05$ ).

#### 4.16. On Altıncı Alt Soruya İlişkin Bulgular

Araştırmanın on altıncı alt sorusu “Lise öğrencilerinin İngilizce Akış Durumu Ölçeği’nden aldıkları toplam puanlar okullarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermekte midir?” biçiminde belirtilmişti. Bu sorunun yanıtlanması için lise öğrencilerinin İngilizce Akış Durumu Ölçeği’nden (İADÖ) aldıkları toplam puanlar okullarına göre çözümlenmiştir. Değişkenler normal dağılım gösterdiği için söz konusu çözümlmeleri yapmak için tek yönlü varyans çözümlemesi (ANOVA) uygulanmıştır. Varyans çözümlemesi Tablo 4.30.’da gösterilen betimleyici değerler üzerinden gerçekleştirilmiştir.

**Tablo 4.30.** *Lise Öğrencilerinin İADÖ’den Aldıkları Toplam Puanların Okullarına Göre Betimleyici Değerleri*

| Okul                        | İADÖ Toplam Puanı |           |       |
|-----------------------------|-------------------|-----------|-------|
|                             | N                 | $\bar{x}$ | SS    |
| Aksu Kız Anadolu İmam Hatip | 185               | 27,35     | 4,266 |
| Aksu Anadolu Lisesi         | 295               | 28,40     | 4,064 |
| Aksu Fen Lisesi             | 190               | 28,44     | 2,803 |
| Toplam                      | 670               | 28,12     | 3,835 |

Tablo 4.30.'da gösterilen betimleyici değerler üzerinden yapılan tek yönlü varyans çözümlemeleri sonucunda; lise öğrencilerinin İngilizce Akış Durumu Ölçeği'nden aldıkları toplam puanların okullarına göre istatistiksel olarak anlamlı fark gösterdiği hesaplanmıştır ( $F = 5,218$ ,  $p = 0,006$ ,  $\eta^2 = 0,01$ ). Söz konusu ANOVA'nın sonuçları Tablo 4.31.'de gösterilmiştir.

**Tablo 4.31.** *Lise Öğrencilerinin İADÖ'den Aldıkları Toplam Puanların Okullarına Göre Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi Sonuçları*

|               | Kareler Toplamı | SD  | Kareler Ortalaması | F     | p              | $\eta^2$    |
|---------------|-----------------|-----|--------------------|-------|----------------|-------------|
| Gruplar Arası | 151,586         | 2   | 75,793             | 5,218 | <b>0,006**</b> | <b>0,01</b> |
| Grup İçi      | 9687,622        | 667 | 14,524             |       |                |             |
| Toplam        | 9839,207        | 669 |                    |       |                |             |

Not. \*\* $p < 0,01$ . SD "serbestlik değeri" anlamına gelmektedir.

Tablo 4.31.'de görüldüğü üzere görüldüğü üzere lise öğrencilerinin İngilizce Akış Durumu Ölçeği'nden (İADÖ) aldıkları toplam puanlar okullarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir ( $p = 0,006$ ). Bu tek yönlü varyans testi çözümlemesiyle birlikte bir de etki büyüklüğü çözümlemesi gerçekleştirilmiş ve söz konusu çözümlemenin etki büyüklüğü ( $\eta^2 = 0,01$ ), ölçüt değerlerinden olan 0,06'dan küçük olduğu için küçük düzeyde bulunmuştur. ANOVA çözümlemeleri anlamlı bir modelle sonuçlandığı için Tukey HSD ikili karşılaştırma testleri uygulanmıştır. İşbu testlerin sonuçları Tablo 4.32.'de gösterilmiştir.

**Tablo 4.32.** *Lise Öğrencilerinin İADÖ'den Aldıkları Toplam Puanların Okullarına Göre Tukey HSD İkili Karşılaştırma Çözümlemeleri Sonuçları*

| (I) Okul                           | (J) Okul                           | Ortalama Farkı | SS    | p             | 95% Güven Aralığı |           |
|------------------------------------|------------------------------------|----------------|-------|---------------|-------------------|-----------|
|                                    |                                    |                |       |               | Alt Sınır         | Üst Sınır |
| Aksu Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi | Aksu Anadolu Lisesi                | -1,045*        | 0,357 | <b>0,010*</b> | -1,88             | -0,21     |
|                                    | Aksu Fen Lisesi                    | -1,091*        | 0,394 | <b>0,016*</b> | -2,02             | -0,17     |
| Aksu Anadolu Lisesi                | Aksu Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi | 1,045*         | 0,357 | <b>0,010*</b> | 0,21              | 1,88      |
|                                    | Aksu Fen Lisesi                    | -0,045*        | 0,355 | 0,991         | -0,88             | 0,79      |
| Aksu Fen Lisesi                    | Aksu Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi | 1,091*         | 0,394 | <b>0,016*</b> | 0,17              | 2,02      |
|                                    | Aksu Anadolu Lisesi                | 0,045          | 0,355 | 0,991         | -0,79             | 0,88      |

Not. \* $p < 0,05$

Tablo 4.32.'de görüldüğü üzere; Tukey HSD ikili karşılaştırma testleri sonucunda, Aksu Fen Lisesi'nde okuyan öğrencilerin İngilizce Akış Durumu Ölçeği'nden aldıkları toplam puan ortalaması ( $\bar{x} = 28,44$ ,  $SS = 2,803$ ) Aksu Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi'nde okuyan öğrencilerin toplam puan ortalamasından ( $\bar{x} = 27,35$ ,  $SS = 4,266$ ) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir ( $p = 0,016$ , %95 Güven Aralığı =  $[0,17, 2,02]$ ). Aynı Tukey HSD karşılaştırma testleri sonucunda; Aksu Anadolu Lisesi'nde okuyan öğrencilerin de İngilizce Akış Durumu Ölçeği'nden aldıkları toplam puan ortalaması ( $\bar{x} = 28,40$ ,  $SS = 4,064$ ), Aksu Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi'nde okuyan öğrencilerin toplam puan ortalamasından ( $\bar{x} = 27,35$ ,  $SS = 4,266$ ) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur ( $p = 0,010$ , %95 Güven Aralığı =  $[0,21, 1,88]$ ).

Bu anlamlı farkı daha derinlemesine incelemek için iki tane bağımsız örneklem t testi uygulanmıştır. Yapılan t testi sonucunda Aksu Fen Lisesi'nde okuyan öğrencilerin İngilizce Akış Durumu Ölçeği'nden aldıkları toplam puan ortalamasının ( $N = 190$ ,  $\bar{x} = 28,44$ ), Aksu Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi'nde okuyan öğrencilerin puan ortalamasından ( $N = 185$ ,  $\bar{x} = 27,35$ ) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir ( $t = -2,918$ ,  $SD=316,728$ ,  $p = 0,004$ ,  $\eta^2 = 0,02$ ). Bu t- testi çözümlemesiyle birlikte bir de etki büyüklüğü çözümlemesi gerçekleştirilmiş ve söz konusu çözümlemenin etki büyüklüğü ( $\eta^2 = 0,02$ ), ölçüt değerlerinden olan 0,06'dan küçük olduğu için küçük düzeyde bulunmuştur.

Yapılan ikinci t testi sonucunda Aksu Anadolu Lisesi'nde okuyan lise öğrencilerinin İngilizce Akış Durumu Ölçeği'nden aldıkları toplam puan ortalamasının ( $N = 295$ ,  $\bar{x} = 28,40$ ), Aksu Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi'nde okuyan öğrencilerin toplam puan ortalamasından ( $N= 185$ ,  $\bar{x} = 27,35$ ) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir ( $t = -2,691$ ,  $SD = 478$   $p = 0,007$ ,  $\eta^2 = 0,01$ ). Bu t- testi çözümlemesiyle birlikte bir de etki büyüklüğü çözümlemesi gerçekleştirilmiş ve söz konusu çözümlemenin etki büyüklüğü ( $\eta^2=0,01$ ), ölçüt değerlerinden olan 0,06'dan küçük olduğu için küçük düzeyde bulunmuştur.

#### **4.17. On Yedinci Alt Soruya İlişkin Bulgular**

Araştırmanın on yedinci alt sorusu “Lise öğrencilerinin Öğrenen Özerkliği Ölçeği, İngilizce ile İlgili Özyeterlilik İnancı Ölçeği, Yabancı Dil Eğitsel Mobil Uygulama Kullanımı Ölçeği ve İngilizce Akış Durumu Ölçeği toplam puanları ile işbu ölçeklerin alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?” biçiminde belirtilmişti. Bu sorunun yanıtlanması için katılımcıların Öğrenen Özerkliği Ölçeği (ÖÖÖ), İngilizce ile İlgili

Özyeterlilik İnancı Ölçeği (İİÖİÖ), Yabancı Dil Eğitsel Mobil Uygulama Kullanımı Ölçeği (YDEMUKÖ) ve İngilizce Akış Durumu Ölçeği (İADÖ) toplam puanları ile işbu ölçeklerin alt boyut puanları arasındaki korelasyon ilişkileri çözümlenmiştir. Değişkenler normal dağılım gösterdiği için çözümlemelerde Pearson's r momentler çarpımı korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Çözümlemelerin sonuçları Tablo 4.33.'te gösterilmiştir.

Tablo 4.33.'te görüldüğü üzere, lise öğrencilerinin Öğrenen Özerkliği Ölçeği'nden aldıkları toplam puan ile İngilizce ile İlgili Özyeterlilik İnancı Ölçeği ( $r = 0,59$ ,  $p = 0,000$ ) ve Yabancı Dil Eğitsel Mobil Uygulama Kullanımı Ölçeği'nden aldıkları toplam puan ( $r = 0,52$ ,  $p = 0,000$ ) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu hesaplanmış iken; İngilizce Akış Durumu Ölçeği'nden aldıkları toplam puan arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı bulunmuştur ( $p > 0,05$ ).

İngilizce ile İlgili Özyeterlilik İnancı Ölçeği'nin okuma özyeterliliği alt boyutu ile Öğrenen Özerkliği Ölçeği toplam puanı ( $r = 0,55$ ,  $p = 0,000$ ), İngilizce ile İlgili Özyeterlilik İnancı Ölçeği toplam puanı ( $r = 0,88$ ,  $p = 0,000$ ), Yabancı Dil Eğitsel Mobil Uygulama Kullanımı Ölçeği toplam puanı ( $r = 0,27$ ,  $p = 0,000$ ) ve İngilizce Akış Durumu Ölçeği toplam puanı ( $r = 0,22$ ,  $p = 0,000$ ) arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler bulunmuştur. İngilizce ile İlgili Özyeterlilik İnancı Ölçeği'nin okuma özyeterliliği alt boyutunun, Yabancı Dil Eğitsel Mobil Uygulama Kullanımı Ölçeği'nin mobil uygulama kullanımına isteklilik ( $r = 0,19$ ,  $p = 0,000$ ), yabancı dil öğrenimine katkı ( $r = 0,23$ ,  $p = 0,000$ ) ve algılanan kontrol ( $r = 0,34$ ,  $p = 0,000$ ) alt boyutları ile arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğu hesaplanmıştır. İngilizce ile İlgili Özyeterlilik İnancı Ölçeği'nin okuma özyeterliliği alt boyutunun, İngilizce Akış Durumu Ölçeği'nin akış alt boyutu ( $r = 0,57$ ,  $p = 0,000$ ) ile arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğu; kaygı alt boyutu ( $r = -0,41$ ,  $p = 0,000$ ) ile arasında ise istatistiksel olarak anlamlı ancak ters yönde ilişkiler olduğu gözlemlenmiştir. Son olarak, İngilizce ile İlgili Özyeterlilik İnancı Ölçeği'nin okuma özyeterliliği alt boyutu, İngilizce Akış Durumu Ölçeği'nin sıkılma alt boyutu ile istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ilişkili bulunmamıştır ( $p > 0,05$ ).

**Tablo 4.33.** Lise Öğrencilerinin ÖÖÖ, İİÖİÖ, YDEMUKÖ ve İADÖ Toplam Puanlarının ve Alt Boyutlarının Pearson's r Çözümlemesi Sonuçları

|                                          | $\bar{x}$ | SS    | 1      | 2      | 3      | 4      | 5      | 6      | 7      | 8      | 9      | 10     | 11    | 12     | 13    |
|------------------------------------------|-----------|-------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|-------|--------|-------|
| 1.ÖÖÖ Toplam Puanı                       | 50,47     | 8,284 |        |        |        |        |        |        |        |        |        |        |       |        |       |
| 2.İİÖİÖ Toplam Puanı                     | 99,38     | 23,23 | 0,59*  |        |        |        |        |        |        |        |        |        |       |        |       |
| 3.Okuma Özyeterliliği                    | 23,9      | 5,86  | 0,55*  | 0,88*  |        |        |        |        |        |        |        |        |       |        |       |
| 4.Yazma Özyeterliliği                    | 28,16     | 7,32  | 0,51*  | 0,90*  | 0,72*  |        |        |        |        |        |        |        |       |        |       |
| 5.Dinleme Özyeterliliği                  | 30,6      | 7,6   | 0,56*  | 0,92*  | 0,77*  | 0,74*  |        |        |        |        |        |        |       |        |       |
| 6.Konuşma Özyeterliliği                  | 16,73     | 4,97  | 0,52*  | 0,88*  | 0,69*  | 0,75*  | 0,77*  |        |        |        |        |        |       |        |       |
| 7.YDEMUKÖ Toplam Puanı                   | 61,87     | 11,30 | 0,52*  | 0,31*  | 0,27*  | 0,24*  | 0,32*  | 0,28*  |        |        |        |        |       |        |       |
| 8. Mobil Uygulama Kullanımına İsteklilik | 14,32     | 3,22  | 0,44*  | 0,22*  | 0,19*  | 0,18*  | 0,22*  | 0,21*  | 0,84*  |        |        |        |       |        |       |
| 9.Yabancı Dil Öğrenimine Katkı           | 36,97     | 6,95  | 0,46*  | 0,26*  | 0,23*  | 0,18*  | 0,28*  | 0,23*  | 0,95*  | 0,70*  |        |        |       |        |       |
| 10.Algılanan Kontrol                     | 10,58     | 2,50  | 0,52*  | 0,39*  | 0,34*  | 0,33*  | 0,38*  | 0,36*  | 0,77*  | 0,56*  | 0,63*  |        |       |        |       |
| 11.İADÖ Toplam Puanı                     | 28,12     | 3,83  | 0,07   | 0,23*  | 0,22*  | 0,22*  | 0,18*  | 0,21*  | 0      | 0      | -0,07* | 0,05   |       |        |       |
| 12.Akış                                  | 14,5      | 3,34  | 0,59*  | 0,62*  | 0,57*  | 0,58*  | 0,54*  | 0,53*  | 0,30*  | 0,24*  | 0,25*  | 0,36*  | 0,42* |        |       |
| 13.Sıkılma                               | 7,78      | 2,31  | -0,28* | -0,1   | 0      | -0,1   | -0,08* | 0      | -0,27* | -0,23* | -0,28* | -0,13* | 0,65* | -0,22* |       |
| 14.Kaygı                                 | 5,84      | 2,31  | -0,45* | -0,44* | -0,41* | -0,41* | -0,40* | -0,38* | -0,24* | -0,16* | -0,21* | -0,30* | 0,38* | -0,52* | 0,40* |

İngilizce ile İlgili Özyeterlilik İnancı Ölçeği'nin yazma özyeterliliği alt boyutu, Öğrenen Özerkliği Ölçeği toplam puanı ( $r = 0,51$ ,  $p = 0,000$ ), İngilizce ile İlgili Özyeterlilik İnancı Ölçeği toplam puanı ( $r = 0,90$ ,  $p = 0,000$ ), Yabancı Dil Eğitsel Mobil Uygulama Kullanımı Ölçeği toplam puanı ( $r = 0,24$ ,  $p = 0,000$ ) ve İngilizce Akış Durumu Ölçeği alınan toplam puanı ( $r = 0,22$ ,  $p = 0,000$ ) arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler bulunmuştur. İngilizce ile İlgili Özyeterlilik İnancı Ölçeği'nin yazma özyeterliliği alt boyutunun, Yabancı Dil Eğitsel Mobil Uygulama Kullanımı Ölçeği'nin mobil uygulama kullanımına isteklilik ( $r = 0,18$ ,  $p = 0,000$ ),

yabancı dil öğrenimine katkı ( $r = 0,18$ ,  $p = 0,000$ ) ve algılanan kontrol ( $r = 0,33$ ,  $p = 0,000$ ) alt boyutları ile arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğu hesaplanmıştır. İngilizce ile İlgili Özyeterlilik İnancı Ölçeği'nin yazma özyeterliliği alt boyutunun, İngilizce Akış Durumu Ölçeği'nin akış alt boyutu ( $r = 0,58$ ,  $p = 0,000$ ) ile arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğu; kaygı alt boyutu ( $r = -0,41$ ,  $p = 0,000$ ) ile arasında istatistiksel olarak anlamlı ancak ters yönde ilişkiler olduğu gözlemlenmiştir. Son olarak, İngilizce ile İlgili Özyeterlilik İnancı Ölçeği'nin yazma özyeterliliği alt boyutu, İngilizce Akış Durumu Ölçeği'nin sıkılma alt boyutu ile istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ilişkili bulunmamıştır ( $p > 0,05$ ).

İngilizce ile İlgili Özyeterlilik İnancı Ölçeği'nin dinleme özyeterliliği alt boyutu, Öğrenen Özerkliği Ölçeği toplam puanı ( $r = 0,54$ ,  $p = 0,000$ ), İngilizce ile İlgili Özyeterlilik İnancı Ölçeği toplam puanı ( $r = 0,92$ ,  $p = 0,000$ ), Yabancı Dil Eğitsel Mobil Uygulama Kullanımı Ölçeği toplam puanı ( $r = 0,32$ ,  $p = 0,000$ ) ve İngilizce Akış Durumu Ölçeği alınan toplam puanı ( $r = 0,18$ ,  $p = 0,000$ ) arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler bulunmuştur. İngilizce ile İlgili Özyeterlilik İnancı Ölçeği'nin dinleme özyeterliliği alt boyutunun, Yabancı Dil Eğitsel Mobil Uygulama Kullanımı Ölçeği'nin mobil uygulama kullanımına isteklilik ( $r = 0,22$ ,  $p = 0,000$ ), yabancı dil öğrenimine katkı ( $r = 0,28$ ,  $p = 0,000$ ) ve algılanan kontrol ( $r = 0,38$ ,  $p = 0,000$ ) alt boyutları ile arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğu hesaplanmıştır. Son olarak İngilizce ile İlgili Özyeterlilik İnancı Ölçeği'nin dinleme özyeterliliği alt boyutunun İngilizce Akış Durumu Ölçeği'nin akış boyutu ( $r = 0,54$ ,  $p = 0,000$ ) ile arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğu, sıkılma ( $r = -0,08$ ,  $p = 0,03$ ) ve kaygı ( $r = -0,40$ ,  $p = 0,000$ ) alt boyutları ile arasında istatistiksel olarak anlamlı ancak ters yönde ilişkiler olduğu gözlemlenmiştir.

İngilizce ile İlgili Özyeterlilik İnancı Ölçeği'nin konuşma özyeterliliği alt boyutu, Öğrenen Özerkliği Ölçeği toplam puanı ( $r = 0,52$ ,  $p = 0,000$ ), İngilizce ile İlgili Özyeterlilik İnancı Ölçeği toplam puanı ( $r = 0,88$ ,  $p = 0,000$ ), Yabancı Dil Eğitsel Mobil Uygulama Kullanımı Ölçeği toplam puanı ( $r = 0,28$ ,  $p = 0,000$ ) ve İngilizce Akış Durumu Ölçeği alınan toplam puanı ( $r = 0,21$ ,  $p = 0,000$ ) arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler bulunmuştur. İngilizce ile İlgili Özyeterlilik İnancı Ölçeği'nin konuşma özyeterliliği alt boyutunun, Yabancı Dil Eğitsel Mobil Uygulama Kullanımı Ölçeği'nin mobil uygulama kullanımına isteklilik ( $r = 0,21$ ,  $p = 0,000$ ), yabancı dil öğrenimine katkı ( $r = 0,23$ ,  $p = 0,000$ ) ve algılanan kontrol ( $r = 0,36$ ,  $p = 0,000$ ) alt boyutları ile arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğu hesaplanmıştır. İngilizce ile İlgili Özyeterlilik İnancı Ölçeği'nin konuşma özyeterliliği alt boyutunun İngilizce Akış Durumu Ölçeği'nin akış alt boyutu ( $r = 0,53$ ,  $p = 0,000$ ) ile arasında

istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğu; kaygı alt boyutu ( $r = -0,38$ ,  $p = 0,000$ ) alt boyutu ile arasında ise istatistiksel olarak anlamlı ancak ters yönde ilişkiler olduğu gözlemlenmiştir. Son olarak İngilizce ile İlgili Özyeterlilik İnancı Ölçeği'nin konuşma özyeterliliği alt boyutu, İngilizce Akış Durumu Ölçeği'nin sıkılma alt boyutu ile istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ilişkili bulunmamıştır ( $p > 0,05$ ).

Yabancı Dil Eğitsel Mobil Uygulama Kullanımı Ölçeği'nin mobil uygulama kullanımı alt boyutu ile Öğrenen Özerkliği Ölçeği ( $r = 0,44$ ,  $p = 0,000$ ), İngilizce ile İlgili Özyeterlilik İnancı Ölçeği ( $r = 0,22$ ,  $p = 0,000$ ) ve Yabancı Dil Eğitsel Mobil Uygulama Kullanımı Ölçeği'nden alınan toplam puanlar ( $r = 0,84$ ,  $p = 0,000$ ) arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Öte yandan Yabancı Dil Eğitsel Mobil Uygulama Kullanımı Ölçeği'nin mobil uygulama kullanımı alt boyutu ile İngilizce Akış Durumu Ölçeği'nden alınan toplam puan arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ( $p > 0,05$ ). Yabancı Dil Eğitsel Mobil Uygulama Kullanımı Ölçeği'nin mobil uygulama kullanımı alt boyutu ile İngilizce ile İlgili Özyeterlilik İnancı Ölçeği'nin okuma ( $r = 0,19$ ,  $p = 0,000$ ), yazma ( $r = 0,18$ ,  $p = 0,000$ ), dinleme ( $r = 0,22$ ,  $p = 0,000$ ) ve konuşma ( $r = 0,21$ ,  $p = 0,000$ ) alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğu gözlemlenmiştir. Yabancı Dil Eğitsel Mobil Uygulama Kullanımı Ölçeği'nin mobil uygulama kullanımı alt boyutu ile İngilizce Akış Durumu Ölçeği'nin akış alt boyutu ( $r = 0,24$ ,  $p = 0,000$ ) arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğu; sıkılma ( $r = -0,23$ ,  $p = 0,000$ ) ve kaygı alt boyutları ( $r = -0,16$ ,  $p = 0,000$ ) ile ise istatistiksel olarak anlamlı ancak ters yönde ilişkiler olduğu hesaplanmıştır.

Yabancı Dil Eğitsel Mobil Uygulama Kullanımı Ölçeği'nin yabancı dil öğrenimine katkı alt boyutu ile Öğrenen Özerkliği Ölçeği ( $r = 0,46$ ,  $p = 0,000$ ), İngilizce ile İlgili Özyeterlilik İnancı Ölçeği ( $r = 0,26$ ,  $p = 0,000$ ) ve Yabancı Dil Eğitsel Mobil Uygulama Kullanımı Ölçeği'nden alınan toplam puanlar ( $r = 0,95$ ,  $p = 0,000$ ) arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler bulunmuşken; İngilizce Akış Durumu Ölçeği'nden alınan toplam puan arasında ( $r = -0,79$ ,  $p = 0,04$ ) istatistiksel olarak anlamlı ancak ters yönde ilişkiler bulunmuştur. Yabancı Dil Eğitsel Mobil Uygulama Kullanımı Ölçeği'nin yabancı dil öğrenimine katkı alt boyutu ile İngilizce ile İlgili Özyeterlilik İnancı Ölçeği'nin okuma ( $r = 0,23$ ,  $p = 0,000$ ), yazma ( $r = 0,18$ ,  $p = 0,000$ ), dinleme ( $r = 0,28$ ,  $p = 0,000$ ) ve konuşma ( $r = 0,23$ ,  $p = 0,000$ ) alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğu gözlemlenmiştir. Yabancı Dil Eğitsel Mobil Uygulama Kullanımı Ölçeği'nin mobil uygulama kullanımı alt boyutu ile İngilizce Akış Durumu Ölçeği'nin akış alt boyutu ( $r = 0,25$ ,  $p = 0,000$ ) arasında istatistiksel olarak anlamlı

ilişkiler olduğu; sıkılma ( $r = -0,28$ ,  $p = 0,000$ ) ve kaygı alt boyutları ( $r = -0,21$ ,  $p = 0,000$ ) ile ise istatistiksel olarak anlamlı ancak ters yönde ilişkiler olduğu hesaplanmıştır.

Yabancı Dil Eğitsel Mobil Uygulama Kullanımı Ölçeği'nin algılanan kontrol alt boyutu ile Öğrenen Özerkliği Ölçeği ( $r = 0,52$ ,  $p = 0,000$ ), İngilizce ile İlgili Özyeterlilik İnancı Ölçeği ( $r = 0,39$ ,  $p = 0,000$ ) ve Yabancı Dil Eğitsel Mobil Uygulama Kullanımı Ölçeği'nden alınan toplam puanlar ( $r = 0,77$ ,  $p = 0,000$ ) arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Öte yandan Yabancı Dil Eğitsel Mobil Uygulama Kullanımı Ölçeği'nin algılanan kontrol alt boyutu ile İngilizce Akış Durumu Ölçeği'nden alınan toplam puan arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ( $p > 0,05$ ). Yabancı Dil Eğitsel Mobil Uygulama Kullanımı Ölçeği'nin algılanan kontrol alt boyutu ile İngilizce ile İlgili Özyeterlilik İnancı Ölçeği'nin okuma ( $r = 0,34$ ,  $p = 0,000$ ), yazma ( $r = 0,33$ ,  $p = 0,000$ ), dinleme ( $r = 0,38$ ,  $p = 0,000$ ) ve konuşma ( $r = 0,36$ ,  $p = 0,000$ ) alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğu gözlemlenmiştir. Yabancı Dil Eğitsel Mobil Uygulama Kullanımı Ölçeği'nin algılanan kontrol alt boyutu ile İngilizce Akış Durumu Ölçeği'nin akış alt boyutu ( $r = 0,36$ ,  $p = 0,000$ ) arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğu; sıkılma ( $r = -0,13$ ,  $p = 0,000$ ) ve kaygı alt boyutları ( $r = -0,30$ ,  $p = 0,000$ ) ile ise istatistiksel olarak anlamlı ancak ters yönde ilişkiler olduğu hesaplanmıştır (Tablo 4.33.).

#### 4.18. On Sekizinci Alt Soruya İlişkin Bulgular

Araştırmanın on sekizinci alt sorusu “Lise öğrencilerinin Öğrenen Özerkliği Ölçeği, İngilizce ile İlgili Özyeterlilik İnancı Ölçeği ve Yabancı Dil Eğitsel Mobil Uygulama Kullanımı Ölçeği'nden aldıkları toplam puanlar ile işbu ölçeklerin alt boyutlarından aldıkları puanlar İngilizce Akış Durum Ölçeği'nden aldıkları toplam puanı yordamakta mıdır?” biçiminde belirtilmişti. Bu sorunun yanıtlanması amacıyla lise öğrencilerinin Öğrenen Özerkliği Ölçeği (ÖÖÖ), İngilizce ile İlgili Özyeterlilik İnancı Ölçeği (İİÖİÖ) ve Yabancı Dil Eğitsel Mobil Uygulama Kullanımı Ölçeği'nden (YDEMUKÖ) aldıkları toplam puanlar ile işbu ölçeklerin alt boyutlarından aldıkları puanların İngilizce Akış Durumu Ölçeği'nden (İADÖ) aldıkları toplam puandaki varyansı ne ölçüde açıkladığı çoklu doğrusal regresyon ile çözümlenmiştir. Bu çözümlemede söz konusu ölçeklerden alınan toplam puanlar ile işbu ölçeklerin alt boyutlarından alınan puanlar regresyon modelinin 10 bağımsız değişkeni olmuştur. İngilizce Akış Durumu Ölçeği'nden alınan toplam puan ise regresyon modelinin bağımlı değişkeni olmuştur.

Çoklu doğrusal regresyon çözümlemesi için öncelikle, verilerin çoklu doğrusal regresyon tekniğinin varsayımlarını sağlayıp sağlamadığı 3.5.2. Regresyon Varsayımlarıyla İlgili Çözümlemeler bölümünde belirtildiği gibi incelenmiştir. Verilerde eksik değer bulunmadığı gözlemlenmiştir. Regresyon modelindeki tüm değişkenlerin çarpıklık (*skewness*) ve basıklık (*kurtosis*) değerleri  $[-2, +2]$  aralığında olmasına ek olarak dağılım eğrisinde normalliğin gözle incelenmesi ile söz konusu değişkenlerin istatistiksel olarak normal dağıldığı değerlendirilmiştir (George ve Mallery, 2024; Hair Jr vd., 2019; Kim, 2013; Kline, 2023; Tabachnick vd., 2019). Cook Uzaklığı (*Cook's Distance*) değerleri  $[-1, +1]$  aralığında olduğundan dolayı bağımsız değişkenlerde etkili uçdeğerlerin bulunmadığı gözlemlenmiştir (Cook, 1977). Standartlaştırılmış artık değerler (*standardized residual*) ilk olarak  $-3,8$  olarak bulunmuştur. İnceleme sonucunda uçdeğer olduğu ortaya çıkan 151, 157, 181, 313, 349, 402, 444 ve 455 sayılı veriler silinerek yeniden incelemeler gerçekleştirilmiştir.

Uçdeğerlerin çıkarıldığı modelde standartlaştırılmış artık değerler  $[-3, +3]$  aralığında olduğu için bağımlı değişkenlerde de uçdeğer sorununun olmadığı değerlendirilmiştir (Tabachnick vd., 2019). Ancak standartlaştırılmış artık değerleri  $[-3, +3]$  aralığında tutmak için bile olsa- uçdeğer verilerinin silinmesi (a) araştırma tasarımı ve tasarımın varsayımlarına göre birinci türde hata (*Type I Error*) ortaya çıkmasına, (b) güven aralığının geçersizleşmesine, (c) istatistiksel dağılımın anormalleşmesine ve (d) veri kümesinden bilgi yitimine neden olacağından son değerlendirmede uçdeğerlerin silinmemesine karar verilmiştir (Karch, 2023).

Çoklu doğrusal regresyon tekniğinin çoklu eşdoğrusallık (*multicollinearity*) varsayımının karşılanması için bağımsız değişkenler arasındaki Pearson's r momentler çarpımı korelasyon katsayılarının 0,9'un altında olması gerekmektedir (Field, 2024). Tablo 4.33.'te görüldüğü üzere bağımsız değişkenler arasında bağımsız değişkenler arasındaki Pearson's r momentler çarpımı korelasyon katsayılarının 0,9'un altında olduğundan dolayı çoklu doğrusal regresyon tekniğinin çoklu eşdoğrusallık (*multicollinearity*) varsayımının karşılandığı gözlemlenmiştir. Modelin Durbin-Watson değeri 1,964 olup işbu değer  $[1, 3]$  aralığında ve 2'ye yakın olduğu için otokorelasyon olmadığı ve hataların ilişkisiz olduğu belirlenmiştir (Field, 2024).

Varsayımların sınanmasından sonra, lise öğrencilerinin İngilizce Akış Durumu Ölçeği'nden aldıkları toplam puanlar üzerinde gerçekleştirilen ilk çoklu doğrusal regresyon çözümlemesi anlamlı bir modelle sonuçlanmıştır;  $R^2 = 0,085$ ,  $F(8, 661) = 7705$ ,  $p = 0,000$ . Öğrenen Özerkliği Ölçeği, İngilizce ile İlgili Özyeterlilik İnancı Ölçeği ve Yabancı Dil Eğitsel Mobil Uygulama Kullanımı Ölçeği'nden alınan toplam puanlar ile işbu ölçeklerin alt

boyutlarından alınan puanların bağımsız değişkenler olarak girdiği regresyon modelinin ANOVA sonucunun tablosu Tablo 4.34.'te gösterilmiştir.

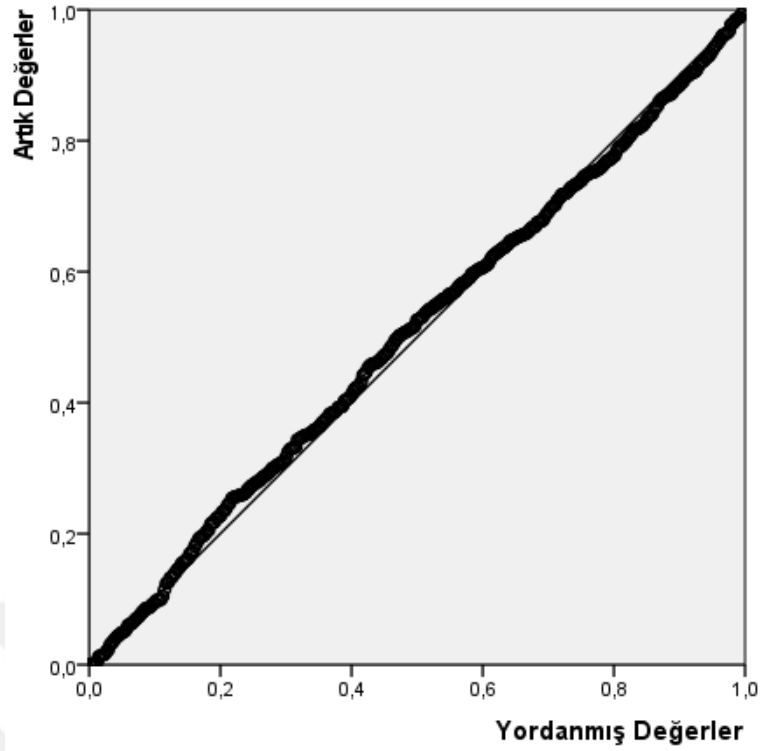
**Tablo 4.34.** *İADÖ'nün Toplam Puanı Üzerinde Gerçekleştirilen Çoklu Doğrusal Regresyon Modelinin Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi Sonuçları*

|           | Kareler Toplamı | SD  | Kareler Ortalaması | F     | p               | $\eta^2$    |
|-----------|-----------------|-----|--------------------|-------|-----------------|-------------|
| Regresyon | 839,310         | 8   | 104,914            | 7,705 | <b>0,000***</b> | <b>0,08</b> |
| Artıklar  | 8999,898        | 661 | 13,616             |       |                 |             |
| Toplam    | 9839,207        | 669 |                    |       |                 |             |

Not. \*\*\* $p < 0,001$

Tablo 4.34.'te görüldüğü üzere regresyon modeli 0,001 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlıdır. Bağımsız değişkenlerle bağımlı değişken arasındaki ilişkinin gücünün 0,085'tir. Dolayısıyla regresyon modeline giren bağımsız değişkenler İngilizce Akış Durumu Ölçeği'nden aldığı toplam puanlardaki varyansın %8,5'unu açıklamaktadır.

Tüm koşul dizin (*condition index*) değerleri 30'un altında (Kim, 2019), tüm tolerans (*tolerance*) değerleri 1'e yakın (Menard, 2002) ve varyans büyütme etkeni (*variance inflation factor, VIF*) değerleri 10'un oldukça altında olduğundan (Kutner vd., 2004; Myers, 1990) eş doğrusallık sorunu bulunmadığı gözlemlenmiştir. Son olarak aynıserpilimsellik (*homoscedasticity*) varsayımının da sağlandığı gözle inceleme sonucunda belirlenmiştir (Tabachnick vd., 2019). Aynıserpilimsellik (*homoscedasticity*) varsayımını incelemek için üretilmiş olup artık değerlerin (*residuals*) yordanmış değerlere (*predicted values*) göre dağılımının gösterildiği saçılım çizgesi (*scatterplot*) Şekil 4.1.'de gösterilmiştir.



**Şekil 4.1.** İADÖ'nün Toplam Puanı Üzerinde Gerçekleştirilen Çoklu Doğrusal Regresyon Çözümlemesinin Artık Değerlerinin Yordanmış Değerlerine Göre Saçılım Çizgesi.

Bağımsız değişkenlerden iki tanesinin anlamlı olduğu çoklu doğrusal regresyon çözümlemesinin sonuçları Tablo 4.35.'te gösterilmiştir

**Tablo 4.35.** İADÖ'nün Toplam Puanı Üzerinde Gerçekleştirilen Çoklu Doğrusal Regresyon Çözümlemesi Sonuçları

| Model 1                               | B      | Standart Hata | Standart $\beta$ | t      | p               | Tolerans | VIF   |
|---------------------------------------|--------|---------------|------------------|--------|-----------------|----------|-------|
| Sabit                                 | 27,009 | 0,988         |                  | 27,336 | 0               |          |       |
| Öğrenen Özerkliği Ölçeği Toplam Puanı | -0,029 | 0,024         | -0,062           | -1,191 | 0,234           | 0,504    | 1,984 |
| Okuma Özyeterliliği                   | 0,104  | 0,042         | 0,159            | 2,457  | <b>0,014*</b>   | 0,332    | 3,013 |
| Yazma Özyeterliliği                   | 0,058  | 0,034         | 0,111            | 1,72   | 0,086           | 0,33     | 3,031 |
| Dinleme Özyeterliliği                 | -0,025 | 0,036         | -0,05            | -0,697 | 0,486           | 0,266    | 3,754 |
| Konuşma Özyeterliliği                 | 0,073  | 0,05          | 0,095            | 1,456  | 0,146           | 0,326    | 3,066 |
| Mobil Uygulama Kullanımına İsteklilik | 0,037  | 0,064         | 0,031            | 0,57   | 0,569           | 0,473    | 2,113 |
| Yabancı Dil Öğrenimine Katkı          | -0,103 | 0,032         | -0,188           | -3,232 | <b>0,001***</b> | 0,41     | 2,437 |
| Algılanan Kontrol                     | 0,123  | 0,08          | 0,08             | 1,53   | 0,126           | 0,501    | 1,996 |

Not. \*\*\* $p < 0,001$ , \* $p < 0,5$

Tablo 4.35.'te görüldüğü üzere bağımsız değişkenlerden İngilizce ile İlgili Özyeterlilik İnancı Ölçeği toplam puanı ve Yabancı Dil Eğitsel Mobil Uygulama Kullanımı Ölçeği toplam puanı değişkenleri sınama değerlerine uymadığı için istatistik uygulama yazılımı tarafından modelden çıkarılmıştır. Dolayısıyla 10 bağımsız değişkenle çoklu doğrusal regresyon uygulanmış ancak regresyon modeline sekizi girmiştir. İşbu regresyon modeline giren 8 bağımsız değişkenden ise yalnızca iki tanesinin bağımlı değişkenle istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkisi olduğu bulunmuştur. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda okuma özyeterliliği ( $\beta = 0,104$ ,  $p = 0,014$ ) ile yabancı dil öğrenimine katkının ( $\beta = -0,103$ ,  $p = 0,001$ ) regresyon denklemi için anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır ( $p < 0,001$ ).

#### 4.19. On Dokuzuncu Alt Soruya İlişkin Bulgular

Araştırmanın on dokuzuncu alt sorusu “Lise öğrencilerinin Öğrenen Özerkliği Ölçeği, İngilizce ile İlgili Özyeterlilik İnancı Ölçeği ve Yabancı Dil Eğitsel Mobil Uygulama Kullanımı Ölçeği’nden aldıkları toplam puanlar ile işbu ölçeklerin alt boyutlarından aldıkları puanlar İngilizce Akış Durum Ölçeği’nin akış alt boyutundan aldıkları puanları yordamakta mıdır?” biçiminde belirtilmişti. Bu sorunun yanıtlanması amacıyla lise öğrencilerinin Öğrenen Özerkliği Ölçeği (ÖÖÖ), İngilizce ile İlgili Özyeterlilik İnancı Ölçeği (İİÖİÖ) ve Yabancı Dil Eğitsel Mobil Uygulama Kullanımı Ölçeği’nden (YDEMUKÖ) aldıkları toplam puanlar ile işbu ölçeklerin alt boyutlarından aldıkları puanların İngilizce Akış Durumu Ölçeği’nin akış alt boyutundan aldıkları puanlardaki varyansı ne ölçüde açıkladığı çoklu doğrusal regresyon ile çözümlenmiştir. Bu çözümlemede söz konusu ölçeklerden alınan toplam puanlar ile işbu ölçeklerin alt boyutlarından alınan puanlar regresyon modelinin 10 bağımsız değişkeni olmuştur. İngilizce Akış Durumu Ölçeği’nin akış alt boyutundan alınan puanlar ise regresyon modelinin bağımlı değişkeni olmuştur.

Çoklu doğrusal regresyon çözümlemesi için öncelikle, verilerin çoklu doğrusal regresyon tekniğinin varsayımlarını sağlayıp sağlamadığı 3.5.2. Regresyon Varsayımlarıyla İlgili Çözümlemeler bölümünde belirtildiği gibi incelenmiştir. Verilerde eksik değer bulunmadığı gözlemlenmiştir. Regresyon modelindeki tüm değişkenlerin çarpıklık (*skewness*) ve basıklık (*kurtosis*) değerleri  $[-2, +2]$  aralığında olmasına ek olarak, dağılım eğrisinde normalliğin gözle incelenmesi ile söz konusu değişkenlerin istatistiksel olarak normal dağıldığı değerlendirilmiştir (George ve Mallery, 2024; Hair Jr vd., 2019; Kim, 2013; Kline, 2023; Tabachnick vd., 2019). Cook Uzaklığı (*Cook’s Distance*) değerleri  $[-1, +1]$  aralığında

olduğundan dolayı bağımsız değişkenlerde etkili uçdeğerlerin bulunmadığı gözlemlenmiştir (Cook, 1977). Standartlaştırılmış artık değerler (*standardized residual*) ilk olarak -4,3 bulunmuştur. İnceleme sonucunda uçdeğer olduğu ortaya çıkan 40, 313, 361, 384, 410, 416, 449, 478, 398, 441, 454 ve 386 sayılı veriler silinerek yeniden incelemeler gerçekleştirilmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda uçdeğerlerin çıkarıldığı modelde standartlaştırılmış artık değerler [-3, +3] aralığında olduğu için bağımlı değişkenlerde de uçdeğer sorununun olmadığı değerlendirilmiştir (Tabachnick vd., 2019). Uçdeğer verilerinin silinmesinin (a) araştırma tasarımı ve tasarımın varsayımlarına göre birinci türde hata (*Type I Error*) ortaya çıkmasına, (b) güven aralığının geçersizleşmesine, (c) istatistiksel dağılımın anormalleşmesine ya da (d) veri kümesinden bilgi yitimine neden olmadığı (Karch, 2023) ve uçdeğerlerin silinmesi modelin etki büyüklüğünü artırdığı için son değerlendirmede uçdeğerlerin silinmesine karar verilmiştir.

Tablo 4.33.'te görüldüğü üzere bağımsız değişkenler arasındaki Pearson's r momentler çarpımı korelasyon katsayılarının 0,9'un altında olması, çoklu doğrusal regresyon tekniğinin çoklu eşdoğrusallık (*multicollinearity*) varsayımının karşılandığını göstermiştir (Field, 2024). Modelin Durbin-Watson değeri 1,89 olup işbu değer [1, 3] aralığında ve 2'ye yakın olduğu için otokorelasyon olmadığı ve hataların ilişkisiz olduğu belirlenmiştir (Field, 2024).

Varsayımların sınanmasından sonra, lise öğrencilerinin İngilizce Akış Durumu Ölçeği'nin akış alt boyutundan aldıkları puanlar üzerinde gerçekleştirilen ilk çoklu doğrusal regresyon çözümlemesi anlamlı bir modelle sonuçlanmıştır;  $R^2 = 0,53$ ,  $F(91,439) = 7705$ ,  $p=0,000$ . Öğrenen Özerkliği Ölçeği, İngilizce ile İlgili Özyeterlilik İnancı Ölçeği ve Yabancı Dil Eğitsel Mobil Uygulama Kullanımı Ölçeği'nden alınan toplam puanlar ile işbu ölçeklerin alt boyutlarından alınan puanların bağımsız değişkenler olarak girdiği regresyon modelinin ANOVA sonucunun tablosu Tablo 4.36.'da gösterilmiştir.

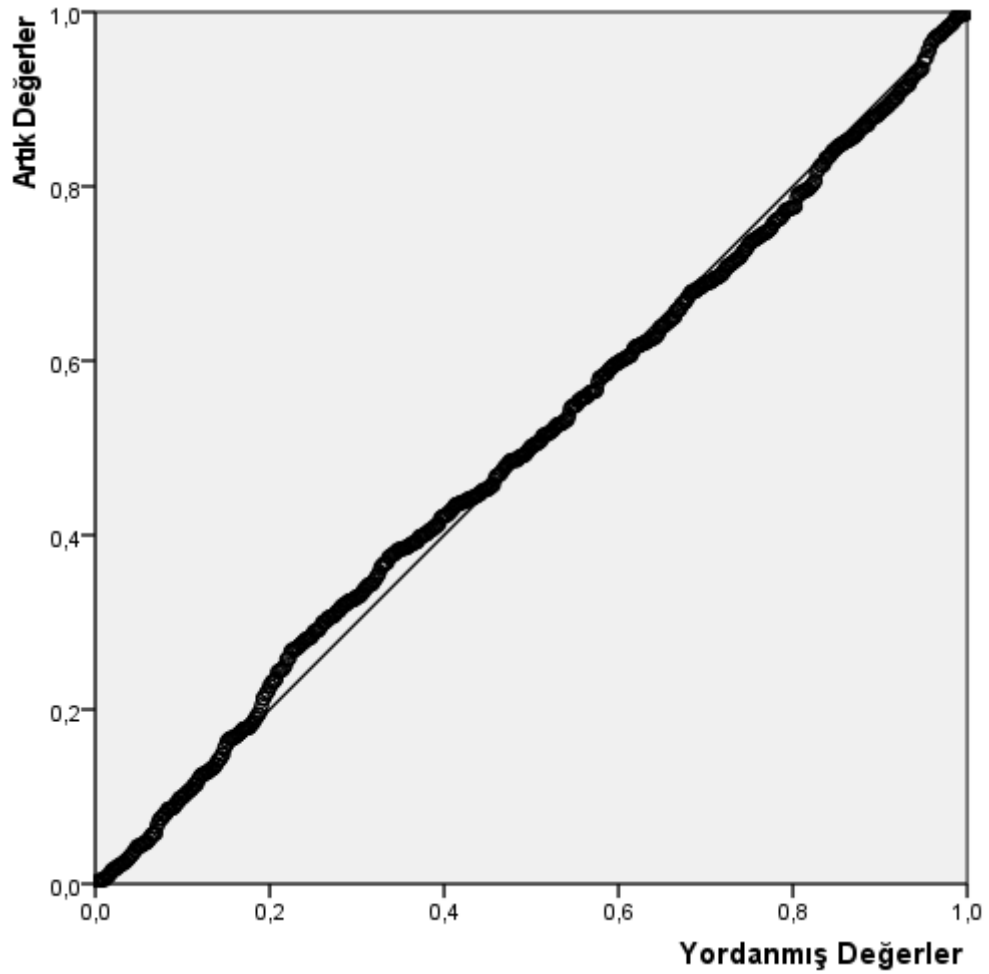
**Tablo 4.36.** İADÖ'nün Akış Alt Boyutu Üzerinde Gerçekleştirilen Çoklu Doğrusal Regresyon Modelinin Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi Sonuçları

|           | Kareler Toplamı | SD  | Kareler Ortalaması | F      | p               | $\eta^2$    |
|-----------|-----------------|-----|--------------------|--------|-----------------|-------------|
| Regresyon | 3533,844        | 8   | 441,731            | 91,439 | <b>0,000***</b> | <b>0,53</b> |
| Artıklar  | 3135,227        | 649 | 4,831              |        |                 |             |
| Toplam    | 6669,071        | 657 |                    |        |                 |             |

Not. \*\*\* $p < 0,001$

Tablo 4.36.'da görüldüğü üzere regresyon modeli 0,001 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlıdır. Bağımsız değişkenlerle bağımlı değişken arasındaki ilişkinin oldukça yüksek olduğu gözlemlenmiştir. İlişkinin gücü 0,53'tür. Dolayısıyla regresyon modeline giren bağımsız değişkenler öğrencilerin İngilizce Akış Durumu Ölçeği'nin akış alt boyutundan aldıkları puanlardaki varyansın %53'ünü açıklamaktadır.

Tüm koşul dizin (*condition index*) değerleri 30'un altında (Kim, 2019), tüm tolerans (*tolerance*) değerleri 1'e yakın (Menard, 2002) ve varyans büyütme etkeni (*Variance Inflation Factor, VIF*) değerleri 10'un oldukça altında olduğundan (Kutner vd., 2004; Myers, 1990) eş doğrusallık sorunu bulunmadığı gözlemlenmiştir. Son olarak aynıserpilimsellik (*homoscedasticity*) varsayımının da sağlandığı gözle inceleme sonucunda belirlenmiştir (Tabachnick vd., 2019). Aynıserpilimsellik (*homoscedasticity*) varsayımını incelemek için üretilmiş olup artık değerlerin (*residuals*) yordanmış değerlere (*predicted values*) göre dağılımının gösterildiği saçılım çizgesi (*scatterplot*) Şekil 4.2.'de gösterilmiştir.



**Şekil 4.2.** İADÖ'nün Akış Alt Boyutu Üzerinde Gerçekleştirilen Çoklu Doğrusal Regresyon Çözümlemesinin Artık Değerlerinin Yordanmış Değerlerine Göre Saçılım Çizgesi.

Bağımsız değişkenlerden üç tanesinin anlamlı olduğu çoklu doğrusal regresyon çözümlemesinin sonuçları Tablo 4.37.'de gösterilmiştir.

**Tablo 4.37. İADÖ'nün Akış Alt Boyutu Üzerinde Gerçekleştirilen Çoklu Doğrusal Regresyon Çözümlemesi Sonuçları**

| Model 1                               | B      | Standart Hata | Standart $\beta$ | t      | p               | Tolerans | VIF   |
|---------------------------------------|--------|---------------|------------------|--------|-----------------|----------|-------|
| Sabit                                 | 1,425  | 0,596         |                  | 2,392  | 0,017           |          |       |
| Öğrenen Özerkliği Ölçeği Toplam Puanı | 0,149  | 0,015         | 0,387            | 10,063 | <b>0,000***</b> | 0,491    | 2,038 |
| Okuma Özyeterliliği                   | 0,098  | 0,025         | 0,180            | 3,857  | <b>0,000***</b> | 0,331    | 3,021 |
| Yazma Özyeterliliği                   | 0,099  | 0,021         | 0,229            | 4,829  | <b>0,000***</b> | 0,322    | 3,109 |
| Dinleme Özyeterliliği                 | 0,003  | 0,022         | 0,007            | 0,133  | 0,895           | 0,264    | 3,789 |
| Konuşma Özyeterliliği                 | 0,037  | 0,030         | 0,057            | 1,213  | 0,226           | 0,324    | 3,082 |
| Mobil Uygulama Kullanımına İsteklilik | -0,005 | 0,039         | -0,005           | -0,132 | 0,895           | 0,464    | 2,155 |
| Yabancı Dil Öğrenimine Katkı          | -0,002 | 0,019         | -0,004           | -0,086 | 0,932           | 0,405    | 2,469 |
| Algılanan Kontrol                     | -0,001 | 0,049         | -0,001           | -0,026 | 0,979           | 0,496    | 2,016 |

Not. \*\*\* $p < 0,001$

Tablo 4.37.'de görüldüğü üzere bağımsız değişkenlerden İngilizce ile İlgili Özyeterlilik İnancı Ölçeği toplam puanı ve Yabancı Dil Eğitsel Mobil Uygulama Kullanımı Ölçeği toplam puanı değişkenleri sınama değerlerine uymadığı için istatistik uygulama yazılımı tarafından modelden çıkarılmıştır. Dolayısıyla 10 bağımsız değişkenle çoklu doğrusal regresyon uygulanmış ancak regresyon modeline sekiz bağımsız değişken girmiştir. İşbu regresyon modeline giren 8 bağımsız değişkenden ise üç tanesinin bağımlı değişkenle istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkisi olduğu bulunmuştur. Buna göre Öğrenen Özerkliği Ölçeği toplam puanı ( $\beta = 0,149$ ,  $p = 0,000$ ), okuma özyeterliliği ( $\beta = 0,098$ ,  $p = 0,000$ ) ve yazma özyeterliliğinin ( $\beta = 0,099$ ,  $p = 0,000$ ) regresyon denklemi için anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır ( $p < 0,001$ ).

#### 4.20. Yirminci Alt Soruya İlişkin Bulgular

Araştırmanın yirminci alt sorusu “Lise öğrencilerinin Öğrenen Özerkliği Ölçeği, İngilizce ile İlgili Özyeterlilik İnancı Ölçeği ve Yabancı Dil Eğitsel Mobil Uygulama Kullanımı Ölçeği’nden aldıkları toplam puanlar ile işbu ölçeklerin alt boyutlarından aldıkları puanlar İngilizce Akış Durumu Ölçeği’nin sıkılma alt boyutundan aldıkları puanları yordamakta

mıdır?” biçiminde belirtilmişti. Bu sorunun yanıtlanması amacıyla lise öğrencilerinin Öğrenen Özerkliği Ölçeği (ÖÖÖ), İngilizce ile İlgili Özyeterlilik İnancı Ölçeği (İİÖİÖ) ve Yabancı Dil Eğitsel Mobil Uygulama Kullanımı Ölçeği’nden (YDEMUKÖ) aldıkları toplam puanlar ile işbu ölçeklerin alt boyutlarından aldıkları puanların İngilizce Akış Durumu Ölçeği’nin (İADÖ) sıkılma alt boyutundan aldıkları puanlardaki varyansı ne ölçüde açıkladığı çoklu doğrusal regresyon ile çözümlenmiştir. Bu çözümlemede söz konusu ölçeklerden alınan toplam puanlar ile işbu ölçeklerin alt boyutlarından alınan puanlar regresyon modelinin 10 bağımsız değişkeni olmuştur. İngilizce Akış Durumu Ölçeği’nin sıkılma alt boyutundan alınan puanlar ise regresyon modelinin bağımlı değişkeni olmuştur.

Çoklu doğrusal regresyon çözümlemesi için öncelikle, verilerin çoklu doğrusal regresyon tekniğinin varsayımlarını sağlayıp sağlamadığı 3.5.2. Regresyon Varsayımlarıyla İlgili Çözümlemeler bölümünde belirtildiği gibi incelenmiştir. Verilerde eksik değer bulunmadığı gözlemlenmiştir. Regresyon modelindeki tüm değişkenlerin çarpıklık (*skewness*) ve basıklık (*kurtosis*) değerleri  $[-2, +2]$  aralığında olmasına ek olarak, dağılım eğrisinde normallığın gözle incelenmesi ile söz konusu değişkenlerin istatistiksel olarak normal dağıldığı değerlendirilmiştir (George ve Mallery, 2024; Hair Jr vd., 2019; Kim, 2013; Kline, 2023; Tabachnick vd., 2019). Cook Uzaklığı (*Cook’s Distance*) değerleri  $[-1, +1]$  aralığında olduğundan dolayı bağımsız değişkenlerde etkili uçdeğerlerin bulunmadığı gözlemlenmiştir (Cook, 1977). Standartlaştırılmış artıklar değerler (*standardized residual*) ilk olarak  $-2,9$  bulunmuştur. İnceleme sonucunda uçdeğer olduğu ortaya çıkan 40, 343, 390, 466, 452, 305, 164, 117, 49, 596,459 sayılı veriler silinerek yeniden incelemeler gerçekleştirilmiştir. Yapılan incelemelerin sonucunda uçdeğerlerin çıkarıldığı modelde standartlaştırılmış artık değerlerin  $[-3, +3]$  aralığında olduğu gözlemlenmiştir. Bu durumda bağımlı değişkenlerde de uçdeğer sorununun olmadığı değerlendirilmiştir (Tabachnick vd., 2019). Uçdeğer verilerinin silinmesinin (a) araştırma tasarımı ve tasarımın varsayımlarına göre birinci türde hata (*Type I Error*) ortaya çıkmasına, (b) güven aralığının geçersizleşmesine, (c) istatistiksel dağılımın anormalleşmesine ya da (d) veri kümesinden bilgi yitimine neden olmadığı (Karch, 2023) ve uçdeğerlerin silinmesi modelin etki büyüklüğünü artırdığı için son değerlendirmede uçdeğerlerin silinmesine karar verilmiştir.

Tablo 4.33.’te görüldüğü üzere bağımsız değişkenler arasındaki Pearson’s r momentler çarpımı korelasyon katsayılarının  $0,9$ ’un altında olması, çoklu doğrusal regresyon tekniğinin çoklu eşdoğrusallık (*multicollinearity*) varsayımının karşılandığını göstermiştir (Field, 2024).

Modelin Durbin-Watson değeri 2,00 olup işbu değer [1, 3] aralığında olduğu için otokorelasyon olmadığı ve hataların ilişkisiz olduğu belirlenmiştir (Field, 2024).

Varsayımların sınanmasından sonra, lise öğrencilerinin İngilizce Akış Durumu Ölçeği'nin sıkılma alt boyutundan aldıkları puanlar üzerinde gerçekleştirilen ilk çoklu doğrusal regresyon çözümlemesi anlamlı bir modelle sonuçlanmıştır;  $R^2 = 0,17$ ,  $F(17,556) = 7705$ ,  $p=0,000$ . Öğrenen Özerkliği Ölçeği, İngilizce ile İlgili Özyeterlilik İnancı Ölçeği ve Yabancı Dil Eğitsel Mobil Uygulama Kullanımı Ölçeği'nden alınan toplam puanlar ile işbu ölçeklerin alt boyutlarından alınan puanların bağımsız değişkenler olarak girdiği regresyon modelinin ANOVA sonucunun tablosu Tablo 4.38.'de gösterilmiştir.

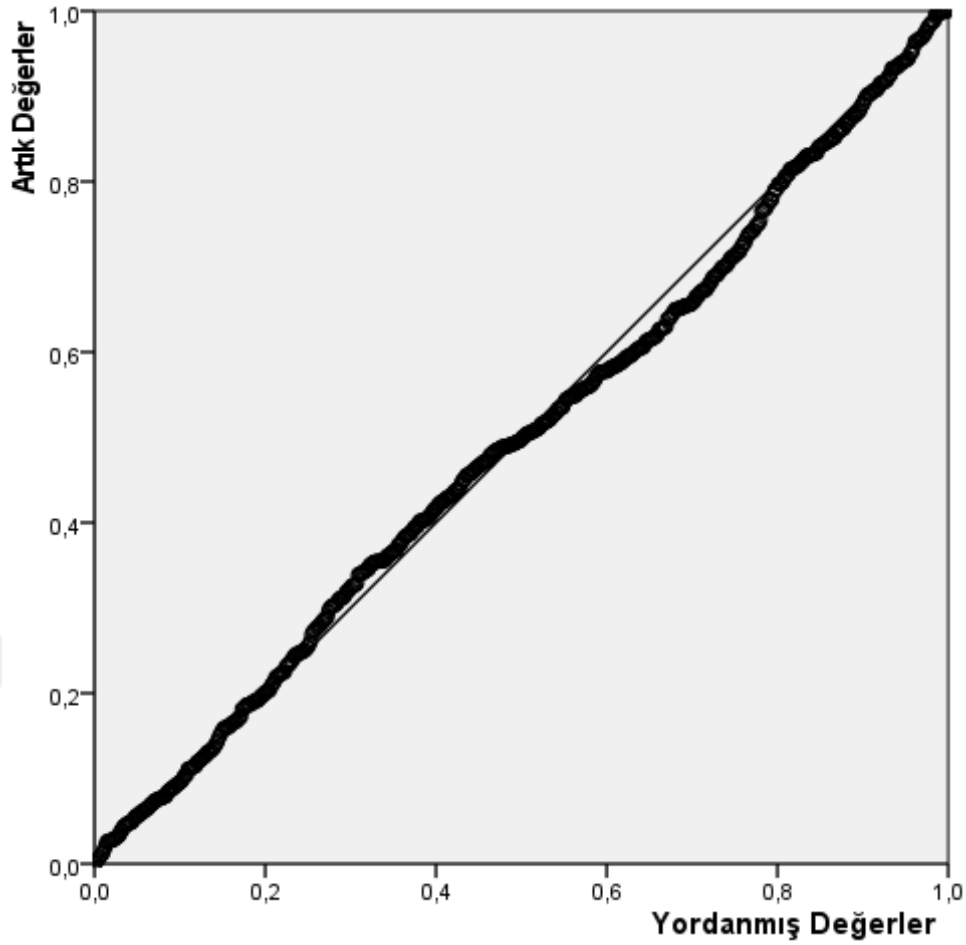
**Tablo 4.38.** İADÖ'nün Sıkılma Alt Boyutu Üzerinde Gerçekleştirilen Çoklu Doğrusal Regresyon Modelinin Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi Sonuçları

|           | Kareler Toplamı | SD  | Kareler Ortalaması | F      | p               | $\eta^2$    |
|-----------|-----------------|-----|--------------------|--------|-----------------|-------------|
| Regresyon | 546,732         | 8   | 68,342             | 17,556 | <b>0,000***</b> | <b>0,17</b> |
| Artıklar  | 2530,348        | 650 | 3,893              |        |                 |             |
| Toplam    | 3077,080        | 658 |                    |        |                 |             |

Not. \*\*\* $p < 0,001$

Tablo 4.38.'de görüldüğü üzere regresyon modeli 0,001 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlıdır. Bağımsız değişkenlerle bağımlı değişken arasındaki ilişkinin gücünün 0,17 olduğu gözlemlenmiştir. Dolayısıyla regresyon modeline giren bağımsız değişkenler öğrencilerin İngilizce Akış Durumu Ölçeği'nin sıkılma alt boyutundan aldıkları puanlardaki varyansın %17'sini açıklamaktadır.

Tüm koşul dizin (*condition index*) değerleri 30'un altında (Kim, 2019), tüm tolerans (*tolerance*) değerleri 1'e yakın (Menard, 2002) ve varyans büyütme etkeni (*Variance Inflation Factor, VIF*) değerleri 10'un oldukça altında olduğundan (Kutner vd., 2004; Myers, 1990) eş doğrusallık sorunu bulunmadığı gözlemlenmiştir. Son olarak aynıserpilimsellik (*homoscedasticity*) varsayımının da sağlandığı gözle inceleme sonucunda belirlenmiştir (Tabachnick vd., 2019). Aynıserpilimsellik (*homoscedasticity*) varsayımını incelemek için üretilmiş olup artık değerlerin (*residuals*) yordanmış değerlere (*predicted values*) göre dağılımının gösterildiği saçılım çizgesi (*scatterplot*) Şekil 4.3.'te gösterilmiştir.



**Şekil 4.3.** İADÖ'nün Sıkılma Alt Boyutu Üzerinde Gerçekleştirilen Çoklu Doğrusal Regresyon Çözümlemesinin Artık Değerlerinin Yordanmış Değerlerine Göre Saçılım Çizgesi.

Bağımsız değişkenlerden üç tanesinin anlamlı olduğu çoklu doğrusal regresyon çözümlemesinin sonuçları Tablo 4.39.'da gösterilmiştir. Tablo 4.39.'da görüldüğü üzere bağımsız değişkenlerden İngilizce ile İlgili Özyeterlilik İnancı Ölçeği toplam puanı ve Yabancı Dil Eğitsel Mobil Uygulama Kullanımı Ölçeği toplam puanı değişkenleri sınama değerlerine uymadığı için istatistik uygulama yazılımı tarafından modelden çıkarılmıştır. Dolayısıyla 10 bağımsız değişkenle çoklu doğrusal regresyon uygulanmış ancak regresyon modeline sekiz bağımsız değişken girmiştir. İşbu regresyon modeline giren 8 bağımsız değişkenden ise üç tanesinin bağımlı değişkenle istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkisi olduğu bulunmuştur. Elde edilen sonuçlara göre Öğrenen Özerkliği Ölçeği toplam puanı ( $\beta = -0,091$   $p = 0,000$ ), konuşma özyeterliliği ( $\beta = 0,098$ ,  $p = 0,000$ ) ve yabancı dil öğrenimine katkının ( $\beta = -0,090$ ,  $p = 0,000$ ) regresyon denklemi için anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır ( $p < 0,001$ ).

**Tablo 4.39.** İADÖ'nün Sıkılma Alt Boyutu Üzerinde Gerçekleştirilen Çoklu Doğrusal Regresyon Çözümlemesi Sonuçları

| Model 1                               | B      | Standart Hata | Standart $\beta$ | t      | p               | Tolerans | VIF   |
|---------------------------------------|--------|---------------|------------------|--------|-----------------|----------|-------|
| Sabit                                 | 13,013 | 0,539         |                  | 24,151 | 0,000           |          |       |
| Öğrenen Özerkliği Ölçeği Toplam Puanı | -0,091 | 0,013         | -0,343           | -6,913 | <b>0,000***</b> | 0,513    | 1,950 |
| Okuma Özyeterliliği                   | 0,019  | 0,023         | 0,052            | 0,846  | 0,398           | 0,333    | 2,999 |
| Yazma Özyeterliliği                   | 0,004  | 0,018         | 0,012            | 0,200  | 0,841           | 0,325    | 3,075 |
| Dinleme Özyeterliliği                 | -0,038 | 0,020         | -0,131           | -1,916 | 0,056           | 0,269    | 3,718 |
| Konuşma Özyeterliliği                 | 0,098  | 0,027         | 0,225            | 3,580  | <b>0,000***</b> | 0,322    | 3,109 |
| Mobil Uygulama Kullanımına İsteklilik | 0,020  | 0,035         | 0,029            | 0,561  | 0,575           | 0,475    | 2,104 |
| Yabancı Dil Öğrenimine Katkı          | -0,090 | 0,017         | -0,288           | -5,187 | <b>0,000***</b> | 0,411    | 2,433 |
| Algılanan Kontrol                     | 0,120  | 0,044         | 0,138            | 2,762  | 0,006           | 0,506    | 1,978 |

Not. \*\*\* $p < 0,001$

#### 4.21. Yirmi Birinci Alt Soruya İlişkin Bulgular

Araştırmanın yirmi birinci alt sorusu “Lise öğrencilerinin Öğrenen Özerkliği Ölçeği, İngilizce ile İlgili Özyeterlilik İnancı Ölçeği ve Yabancı Dil Eğitsel Mobil Uygulama Kullanımı Ölçeği’nden aldıkları toplam puanlar ile işbu ölçeklerin alt boyutlarından aldıkları puanlar İngilizce Akış Durum Ölçeği’nin kaygı alt boyutundan aldıkları puanları yordamakta mıdır?” biçiminde belirtilmişti. Bu sorunun yanıtlanması amacıyla lise öğrencilerinin Öğrenen Özerkliği Ölçeği (ÖÖÖ), İngilizce ile İlgili Özyeterlilik İnancı Ölçeği (İİÖİÖ) ve Yabancı Dil Eğitsel Mobil Uygulama Kullanımı Ölçeği’nden (YDEMUKÖ) aldıkları toplam puanlar ile işbu ölçeklerin alt boyutlarından aldıkları puanların İngilizce akış Durumu Ölçeği’nin (İADÖ) kaygı alt boyutundan aldıkları puanlardaki varyansı ne ölçüde açıkladığı çoklu doğrusal regresyon ile çözümlenmiştir. Bu çözümlemede lise öğrencilerinin söz konusu ölçeklerden aldıkları toplam puanlar ile işbu ölçeklerin alt boyutlarından aldıkları puanlar regresyon modelinin 10 bağımsız değişkeni olmuştur. İngilizce Akış Durumu Ölçeği’nin kaygı alt boyutundan alınan puanlar ise regresyon modelinin bağımlı değişkeni olmuştur.

Çoklu doğrusal regresyon çözümlemesi için öncelikle, verilerin çoklu doğrusal regresyon tekniğinin varsayımlarını sağlayıp sağlamadığı 3.5.2. Regresyon Varsayımlarıyla İlgili Çözümlemeler bölümünde belirtildiği gibi incelenmiştir. Verilerde eksik değer bulunmadığı gözlemlenmiştir. Regresyon modelindeki tüm değişkenlerin çarpıklık (*skewness*) ve basıklık (*kurtosis*) değerleri  $[-2, +2]$  aralığında olmasına ek olarak, dağılım eğrisinde normalliğin gözle incelenmesi ile söz konusu değişkenlerin istatistiksel olarak normal dağıldığı değerlendirilmiştir (George ve Mallery, 2024; Hair Jr vd., 2019; Kim, 2013; Kline, 2023; Tabachnick vd., 2019). Cook Uzaklığı (*Cook's Distance*) değerleri  $[-1, +1]$  aralığında olduğundan dolayı bağımsız değişkenlerde etkili uçdeğerlerin bulunmadığı gözlemlenmiştir (Cook, 1977). Standartlaştırılmış artık değerler (*standardized residual*) ilk olarak -3,4 bulunmuştur. İnceleme sonucunda uçdeğer olduğu ortaya çıkan 46, 151, 152, 153, 364, 348, 34, 390 sayılı veriler silinerek yeniden incelemeler gerçekleştirilmiştir. Yapılan incelemelerin sonucunda uçdeğerlerin çıkarıldığı modelde standartlaştırılmış artık değerlerin  $[-3, +3]$  aralığında olduğu gözlemlenmiştir. Bu durumda bağımlı değişkenlerde de uçdeğer sorununun olmadığı değerlendirilmiştir (Tabachnick vd., 2019). Uçdeğer verilerinin silinmesinin (a) araştırma tasarımı ve tasarımın varsayımlarına göre birinci türde hata (*Type I Error*) ortaya çıkmasına, (b) güven aralığının geçersizleşmesine, (c) istatistiksel dağılımın anormalleşmesine ya da (d) veri kümesinden bilgi yitimine neden olmadığı (Karch, 2023) ve uçdeğerlerin silinmesi modelin etki büyüklüğünü artırdığı için son değerlendirmede uçdeğerlerin silinmesine karar verilmiştir.

Tablo 4.33.'te görüldüğü üzere bağımsız değişkenler arasındaki Pearson's r momentler çarpımı korelasyon katsayılarının 0,9'un altında olması, çoklu doğrusal regresyon tekniğinin çoklu eşdoğrusallık (*multicollinearity*) varsayımının karşılandığını göstermiştir (Field, 2024). Modelin Durbin-Watson değeri 1,81 olup işbu değer  $[1, 3]$  aralığında olduğu için otokorelasyon olmadığı ve hataların ilişkisiz olduğu belirlenmiştir (Field, 2024).

Varsayımların sınanmasından sonra, lise öğrencilerinin İngilizce Akış Durumu Ölçeği'nin kaygı alt boyutundan aldıkları puanlar üzerinde gerçekleştirilen ilk çoklu doğrusal regresyon çözümlemesi anlamlı bir modelle sonuçlanmıştır;  $R^2 = 0,31$ ,  $F(37,926) = 7705$ ,  $p=0,000$ . Öğrenen Özerkliği Ölçeği, İngilizce ile İlgili Özyeterlilik İnancı Ölçeği ve Yabancı Dil Eğitsel Mobil Uygulama Kullanımı Ölçeği'nden alınan toplam puanlar ile işbu ölçeklerin alt boyutlarından alınan puanların bağımsız değişkenler olarak girdiği regresyon modelinin ANOVA sonucunun tablosu Tablo 4.40.'ta gösterilmiştir.

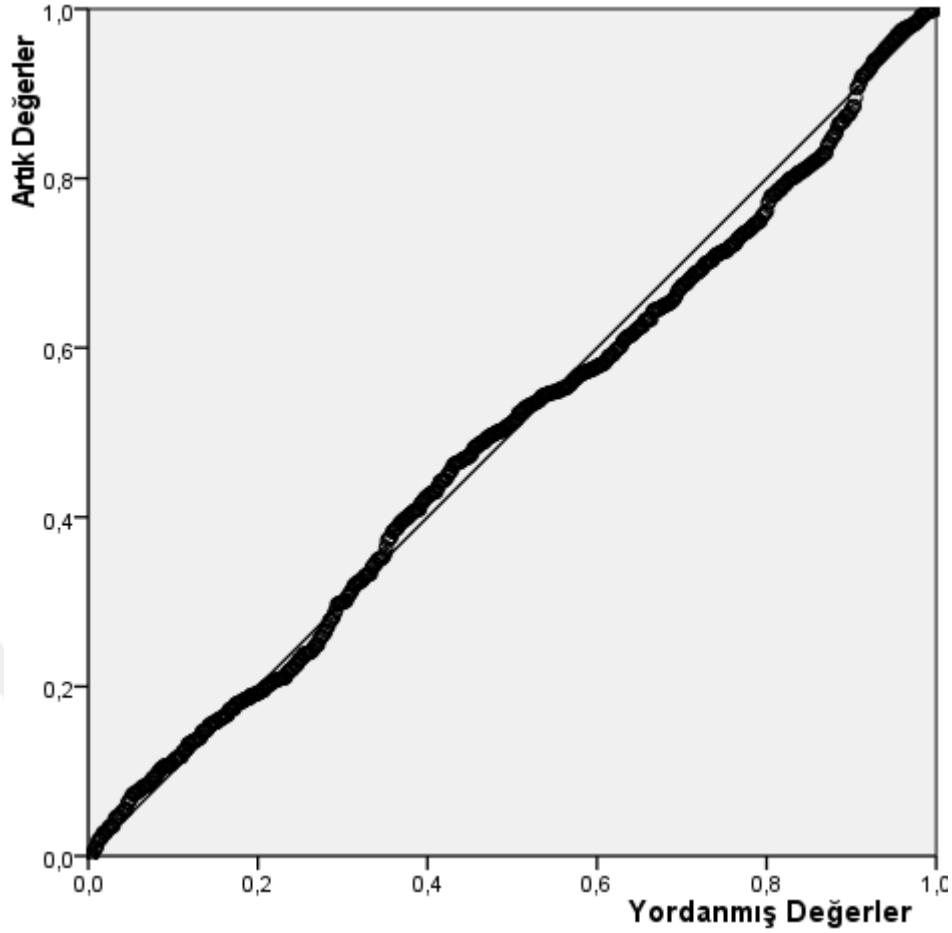
**Tablo 4.40.** İADÖ'nün Kaygı Alt Boyutu Üzerinde Gerçekleştirilen Çoklu Doğrusal Regresyon Modelinin Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi Sonuçları

|           | Kareler Toplamı | SD  | Kareler Ortalaması | F      | p               | $\eta^2$    |
|-----------|-----------------|-----|--------------------|--------|-----------------|-------------|
| Regresyon | 1072,272        | 8   | 134,034            | 37,926 | <b>0,000***</b> | <b>0,31</b> |
| Artıklar  | 2307,746        | 653 | 3,534              |        |                 |             |
| Toplam    | 3380,018        | 661 |                    |        |                 |             |

Not. \*\*\* $p < 0,001$

Tablo 4.40.'da görüldüğü üzere regresyon modeli 0,001 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlıdır. Bağımsız değişkenlerle bağımlı değişken arasındaki ilişkinin oldukça yüksek olduğu gözlemlenmiştir. İlişkinin gücü 0,31'dir. Dolayısıyla regresyon modeline giren bağımsız değişkenler öğrencilerin İngilizce Akış Durumu Ölçeği'nin kaygı alt boyutundan aldıkları puanlardaki varyansın %31'ini açıklamaktadır.

Tüm koşul dizin (condition index) değerleri 30'un altında (Kim, 2019), tüm tolerans (tolerance) değerleri 1'e yakın (Menard, 2002) ve varyans büyütme etkeni (Variance Inflation Factor, VIF) değerleri 10'un oldukça altında olduğundan (Kutner vd., 2004; Myers, 1990) eş doğrusallık sorunu bulunmadığı gözlemlenmiştir. Son olarak aynıserpilimsellik (homoscedasticity) varsayımının da sağlandığı gözle inceleme sonucunda belirlenmiştir (Tabachnick vd., 2019). Aynıserpilimsellik (homoscedasticity) varsayımını incelemek için üretilmiş olup artık değerlerin (residuals) yordanmış değerlere (predicted values) göre dağılımının gösterildiği saçılım çizgesi (scatterplot) Şekil 4.4.'te gösterilmiştir.



**Şekil 4.4.** İADÖ'nün Kaygı Alt Boyutu Üzerinde Gerçekleştirilen Çoklu Doğrusal Regresyon Çözümlemesinin Artık Değerlerinin Yordanmış Değerlerine Göre Saçılım Çizgesi.

Bağımsız değişkenlerden iki tanesinin anlamlı olduğu çoklu doğrusal regresyon çözümlemesinin sonuçları Tablo 4.41.'de gösterilmiştir. Tablo 4.41.'de görüldüğü üzere bağımsız değişkenlerden İngilizce ile İlgili Özyeterlilik İnancı Ölçeği ve Yabancı Dil Eğitsel Mobil Uygulama Kullanımı Ölçeği toplam puanı değişkenleri sınama değerlerine uymadığı için istatistik uygulama yazılımı tarafından modelden çıkarılmıştır. Dolayısıyla 10 bağımsız değişkenle çoklu doğrusal regresyon uygulanmış ancak regresyon modeline sekiz bağımsız değişken girmiştir. İşbu regresyon modeline giren 8 bağımsız değişkenden ise iki tanesinin bağımlı değişkenle istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkisi olduğu bulunmuştur. Elde edilen sonuçlara göre Öğrenen Özerkliği Ölçeği toplam puanı ( $\beta = -0,101$   $p = 0,000$ ) ve algılan kontrolün ( $\beta = -0,089$ ,  $p=0,031$ ) regresyon denklemi için anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır ( $p < 0,001$ ).

**Tablo 4.41.** İADÖ'nün Kaygı Alt Boyutu Üzerinde Gerçekleştirilen Çoklu Doğrusal Regresyon Çözümlemesi Sonuçları

| Model 1                               | B      | Standart<br>Hata | Standart<br>$\beta$ | t      | p               | Tolerans | VIF   |
|---------------------------------------|--------|------------------|---------------------|--------|-----------------|----------|-------|
| Sabit                                 | 13,187 | 0,510            |                     | 25,857 | 0,000           |          |       |
| Öğrenen Özerkliği Ölçeği Toplam Puanı | -0,101 | 0,013            | -0,361              | -7,877 | <b>0,000***</b> | 0,498    | 2,007 |
| Okuma Özyeterliliği                   | -0,042 | 0,022            | -0,108              | -1,941 | 0,053           | 0,337    | 2,971 |
| Yazma Özyeterliliği                   | -0,034 | 0,017            | -0,110              | -1,958 | 0,051           | 0,331    | 3,023 |
| Dinleme Özyeterliliği                 | 0,011  | 0,019            | 0,036               | 0,581  | 0,562           | 0,268    | 3,729 |
| Konuşma Özyeterliliği                 | -0,043 | 0,026            | -0,095              | -1,680 | 0,093           | 0,327    | 3,059 |
| Mobil Uygulama Kullanımına İsteklilik | 0,054  | 0,033            | 0,077               | 1,650  | 0,099           | 0,476    | 2,100 |
| Yabancı Dil Öğrenimine Katkı          | 0,007  | 0,016            | 0,021               | 0,410  | 0,682           | 0,409    | 2,447 |
| Algılanan Kontrol                     | -0,089 | 0,041            | -0,098              | -2,156 | <b>0,031*</b>   | 0,504    | 1,982 |

Not. \*\*\* $p < 0,001$ , \* $p < 0,01$

## BÖLÜM V

### TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Tezin bu bölümü çalışmanın bulgularının tartışılması içindir. Tartışma alt bölümünde; bu çalışma kapsamında toplanan verilerin çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulgular, daha önce yapılmış olan benzer ya da ilişkili bilimsel araştırmaların sonuçlarıyla karşılaştırılarak tartışılmış, benzerlik ve karşıtlıklar ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Araştırmanın bulguları Tartışma alt bölümünde tartışıldıktan sonra Sonuç alt bölümünde bireştirilerek öğrenci, eğitimci ve araştırmacılar için söz konusu bulguların anlamlılığı ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Öneriler alt bölümünde ise araştırmacı, eğitimci ve yöneticilerin eğitim alanındaki sorunların çözümünde çalışmanın sonuçlarına dayanarak yürütülebilecekleri eylemlere, öğretim programlarına ve öğrencilere yönelik önerilere yer verilmiştir.

#### 5.1. Tartışma

Bu araştırmanın amacı lise öğrencilerinin İngilizce öğreniminde öğrenen özerkliklerinin, İngilizce özyeterliliklerinin ve İngilizce mobil uygulama kullanım durumlarının İngilizce akış durumlarını ne denli yordadığını incelemektir. Ayrıca bu araştırmada, lise öğrencilerinin İngilizce öğreniminde öğrenen özerklikleri, İngilizce özyeterlilikleri, İngilizce mobil uygulama kullanımı ve İngilizce akış durumlarının demografik özellikleriyle olan ilişkilerinin de incelenmesi amaçlanmıştır.

##### 5.1.1. Birinci Alt Soruya İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırmanın birinci alt sorusu “Lise öğrencilerinin bir günde ortalama internet kullanım süresi ve bir günde ortalama sosyal ağ kullanım süresi cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermekte midir?” biçiminde belirtilmişti. İşbu alt sorunun bulgularına göre erkek lise öğrencilerinin bir günde ortalama internet kullanım süreleri kız öğrencilerin bir günde ortalama internet kullanım sürelerinden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. Bu bulguyla örtüşen bir biçimde Türel ve Toraman (2015) erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre internet bağımlılığı ortalamalarının daha yüksek olduğunu rapor etmiştir. İşbu iki çalışmanın benzer bulgularla sonuçlanmış olmasının nedeni erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla internet ve sosyal ağ hizmetlerini kullanma yatkınlıklarının daha yüksek olması olabilir.

Araştırmanın birinci alt sorusunun diğer bir bulgusuna göre erkek lise öğrencileri, kız lise öğrencilerine oranla sosyal ağ hizmetlerini bir günde ortalama olarak daha uzun sürelerde kullanmaktadır. Bu bulguyla örtüşmeyen bir biçimde Canoğulları ve Güçray (2017), ergenlerin internet ve sosyal medya bağımlılık düzeylerinin cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık göstermediğini rapor etmiştir. Bu çalışmada erkek öğrencilerin sosyal ağ kullanım süreleri kız öğrencilerinkinden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuşken Canoğulları ve Güçray'ın (2017) çalışmasında eşeyssel farklılık bulunmamış olması çalışmaların örneklemi oluşturarak öğrencilerin bireysel özelliklerinin, ilgi alanlarının ve eğilimlerinin farklı olmasından kaynaklanmış olabilir.

### 5.1.2. İkinci Alt Soruya İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırmanın ikinci alt sorusu “Lise öğrencilerinin Öğrenen Özerkliği Ölçeği, İngilizce ile İlgili Özyeterlilik İnancı Ölçeği, Yabancı Dil Eğitsel Mobil Uygulama Kullanım Ölçeği ve İngilizce Akış Durumu Ölçeği toplam puanları cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermekte midir?” biçiminde sorulmuştu. İşbu alt sorunun bulgularına göre, lise öğrencilerinin özerklik düzeyleri üzerinde cinsiyetlerinin anlamlı bir etkisi yoktur. Araştırma sonuçlarını doğrular nitelikte Canoğulları ve Güçray (2017), ergenlerin özerklik düzeylerinin cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık göstermediğini belirtmiştir. Öğrenen özerkliğine benzer biçimde araştırmanın ikinci alt sorusunun bir diğer bulgusuna göre lise öğrencilerinin İngilizce akış durumlarının da cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Bu bağlamda lise öğrencilerinin öğrenen özerklikleri ile akış durumlarının cinsiyetten etkilenmediği anlaşılmıştır.

Araştırmanın ikinci alt sorusunun diğer bir bulgusuna göre lise öğrencilerinin yabancı dil eğitimsel mobil uygulama kullanımları cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Öte yandan Karaoğlu Yılmaz vd. (2018) ise erkek öğrencilerin mobil uygulama kullanımı özyeterliliğinin kız öğrencilerinkinden daha yüksek düzeyde olduğunu belirtmiştir. Bu iki çalışma birlikte değerlendirildiğinde erkek lise öğrencilerinin mobil öğrenme araçlarını kullanma özyeterliliğinin kız lise öğrencilerinden daha yüksek olduğu ancak kız öğrencilerin yine de yabancı dil eğitimsel mobil uygulama kullanımlarının erkek öğrencilerle aynı düzeyde olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca Karaoğlu Yılmaz vd. (2018), interneti daha çok kullanan lise öğrencilerinin özyeterliliklerinin daha yüksek olduğunu rapor etmiştir. Bu tez çalışmasında da internet kullanım süreleri erkek öğrencilerde anlamlı düzeyde daha yüksek çıkmıştır. Bu bağlamda kız lise öğrencilerinin ortalama internet kullanım sürelerinin ve özyeterliliklerinin

daha düşük olmasına karşın yabancı dil eğitimsel mobil uygulama kullanımlarının erkek öğrencilerle aynı düzeyde olması kız öğrencilerin mobil uygulama türünden eğitim teknolojilerini daha çok ilgi çekici buluyor olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Araştırmanın ikinci alt sorusunun diğer bir bulgusuna göre, lise öğrencilerinin İngilizce özyeterlilikleri cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermiştir. Bu bulguya göre erkek öğrencilerin İngilizceye yönelik özyeterlilikleri kız öğrencilerin özyeterliliklerinden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. Öte yandan Bozkurt ve Ekşioğlu (2018), kız lise öğrencilerin okuma ve dinleme alt boyutlarındaki özyeterliliklerinin erkek öğrencilerin özyeterliliklerinden daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Benzer bir biçimde Duman (2007) da kız lise öğrencilerinin İngilizce özyeterliliklerinin erkek lise öğrencilerinin özyeterliliklerinden daha yüksek olduğunu rapor etmiştir. Söz konusu araştırmalarda kız öğrencilerin özyeterlilikleri erkek öğrencilere oranla daha yüksek bulunmuşken; bu çalışmada erkek öğrencilerin özyeterlilikleri kız öğrencilere oranla daha yüksek bulunmuştur. İşbu durumun nedeni bu araştırmanın örneklemini oluşturan okullardan Aksu Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin tamamının kız olması ve akademik başarılarının düşük olması nedeniyle bu çalışmadaki kız öğrencilerin ortalama özyeterliliklerinin diğer çalışmalara göre düşük çıkması olabilir.

### **5.1.3. Üçüncü Alt Soruya İlişkin Bulguların Tartışılması**

Araştırmanın üçüncü alt sorusu “Lise öğrencilerinin Öğrenen Özerkliği Ölçeği, İngilizce ile İlgili Özyeterlilik İnancı Ölçeği, Yabancı Dil Eğitsel Mobil Uygulama Kullanım Ölçeği ve İngilizce Akış Durumu Ölçeği toplam puanları ile işbu ölçeklerin alt boyutları İngilizce öğrenmek için mobil uygulama kullanım durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermekte midir?” biçiminde sorulmuştu. İşbu alt sorunun bulgularına göre, lise öğrencilerinin İngilizce öğrenen özerklikleri mobil uygulama kullanım durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermiştir. Bu sonuca göre İngilizce öğrenmek için mobil uygulama kullanan öğrenciler, kullanmayan öğrencilere oranla daha özerk bulunmuştur. İşbu durumun nedeni mobil uygulamaların öğrenme sürecinde bireysel sorumluluk alma, kendi öğrenme hızını belirleme ve öğrenme sürecini yönetme gibi özerkliği destekleyen becerilerin gelişimine katkı sağlaması olabilir.

Araştırmanın üçüncü alt sorusunun bir diğer bulgusuna göre lise öğrencilerinin İngilizce özyeterlilikleri İngilizce öğrenmek için mobil uygulama kullanım durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermiştir. Bu sonuca göre İngilizce öğrenmek için mobil uygulama

kullanan öğrencilerin, kullanmayan öğrencilere oranla İngilizceye yönelik özyeterlilikleri daha yüksek bulunmuştur. Aynı doğrultuda Shadiev vd. (2023) mobil destekli uygulama kullanımının öğrencilerin İngilizce konuşma becerisi ve özyeterliliklerine olumlu anlamda katkı sağladığını ve mobil uygulama kullanan öğrencilerin konuşma becerilerinin ve özyeterliliklerinin mobil uygulama kullanmayan öğrencilere oranla daha yüksek olduğunu rapor etmiştir. Benzer bir biçimde Dong vd. (2022), mobil uygulama kullanımının okuma becerilerini anlamlı düzeyde farklılaştırdığını, mobil öğrenme uygulamaları kullanan öğrencilerin okuma becerilerinin kullanmayanlara oranla daha gelişmiş olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmanın bulguları söz konusu diğer çalışmaların bulgularıyla birlikte değerlendirildiğinde; mobil uygulama kullanımının öğrencilerin İngilizce becerilerinin gelişmesine katkı sağlamasından dolayı mobil uygulama kullanımı ile desteklenen derslerde öğrencilerin İngilizce ile ilgili özgüvenlerinin gelişebileceği anlaşılmıştır.

Araştırmanın üçüncü alt sorusunun diğer bir bulgusuna göre lise öğrencilerinin Yabancı Dil Eğitsel Mobil Uygulama Kullanımı Ölçeği'nden aldıkları toplam puan ile işbu ölçeğin mobil uygulama kullanımına isteklilik, yabancı dil öğrenimine katkı ve algılanan kontrol alt boyutlarından alınan puanlar İngilizce öğrenmek için mobil uygulama kullanım durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermiştir. Buna göre İngilizce öğrenmek için mobil uygulama kullanan öğrenciler, kullanmayan öğrencilere oranla yabancı dil eğitimsel mobil uygulama kullanmaya daha isteklidir.

Araştırmanın üçüncü alt sorusunun diğer bir bulgusuna göre lise öğrencilerinin İngilizce akış durumları İngilizce öğrenmek için mobil uygulama kullanım durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermiştir. Bu sonuca göre İngilizce öğrenmek için mobil uygulama kullanan öğrenciler, kullanmayan öğrencilere oranla İngilizce akış durumunu daha çok deneyimlemektedir. Araştırma bulgularıyla aynı doğrultuda (Li vd., 2019) akışın, devinimli uygulama kullanımına odaklanma üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu açıklamıştır. Benzer bir biçimde Yang (2024), mobil öğrenme uygulamalarının akış deneyimiyle olumlu ilişkili olduğunu vurgulamıştır. Wang vd. (2019) da akış deneyiminin devinimli öğrenme uygulamalarının sürekli kullanımını artırdığını belirtmiştir. Lu vd. (2022) İngilizce devinimli öğrenme uygulamalarının yararı ve kullanım kolaylığına ilişkin olumlu algıların, öğrenme akışı ve memnuniyeti ile doğrudan ve anlamlı bir ilişki içinde olduğunu rapor etmiştir. Söz konusu çalışmalardan elde edilen bulguların birbiriyle örtüşmesinin nedeni mobil uygulamaların İngilizce öğrenimini daha eğlenceli ve akıcı kılması ve öğrencilerin mobil uygulamalar aracılığıyla sıkılmadan, keyifli bir biçimde İngilizce öğrenmeleri olabilir.

#### **5.1.4. Dördüncü Alt Soruya İlişkin Bulguların Tartışılması**

Araştırmanın dördüncü alt sorusu “Lise öğrencilerinin yaşları ile bir günde ortalama internet kullanım süresi ve bir günde ortalama sosyal ağ kullanım süresi arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?” biçiminde sorulmuştu. İşbu alt sorudan elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin yaşları ile bir günde ortalama internet kullanım süresi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bu durumun nedeni lise öğrencilerinin yaşamında internetin belirgin bir yeri olması ve yaygın bir biçimde kullanılmasından kaynaklanabilir. Öte yandan, lise öğrencilerinin yaşları ile bir günde ortalama sosyal ağ kullanım süresi arasında istatistiksel olarak anlamlı ancak ters yönde bir ilişki bulunmuştur. Bu bulguya göre öğrencilerin yaşları arttıkça bir günde ortalama sosyal ağ kullanım süresi azalmaktadır. İşbu azalış son sınıflarda okuyan lise öğrencilerinin ilk sınıflarda okuyan öğrencilere göre sosyal ağ hizmetlerini kullanmakla ilgili olarak daha bilinçli ve seçici olmalarından kaynaklanmış olabilir.

#### **5.1.5. Beşinci Alt Soruya İlişkin Bulguların Tartışılması**

Araştırmanın beşinci alt sorusu “Lise öğrencilerinin yaşları İngilizce öğrenmek için mobil uygulama kullanımı durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermekte midir?” biçiminde sorulmuştu. Elde edilen bulgulara göre lise öğrencilerinin yaşları İngilizce öğrenmek için mobil uygulama kullanımı durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermiştir. Buna göre İngilizce öğrenmek için mobil uygulama kullanmayanların yaş ortalaması, kullananların yaş ortalamasından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. Öte yandan Karaoğlu Yılmaz vd. (2018), 12. sınıf öğrencilerinin mobil uygulama kullanma özyeterlilik düzeylerinin diğer sınıflardaki öğrencilerden daha yüksek olduğunu rapor etmiştir. İşbu araştırmalardan elde edilen bulguların farklı olmasının nedeni 12. sınıf öğrencilerinin mobil uygulamaları etkili bir biçimde kullanabileceklerine ilişkin inançlarının yüksek olmasına karşın işbu öğrencilerin üniversite sınavına hazırlık sürecinde olmaları ve akademik önceliklerinin diğer sınıflardan farklı olması olabilir. Dolayısıyla, 12. sınıf öğrencileri daha yüksek özyeterlilik düzeyinde olmalarına karşın, mobil uygulama kullanım düzeyleri daha düşük olabilir.

#### **5.1.6. Altıncı Alt Soruya İlişkin Bulguların Tartışılması**

Araştırmanın altıncı alt sorusu “Lise öğrencilerinin yaşları ile Öğrenen Özerkliği Ölçeği, İngilizce ile İlgili Özyeterlilik İnancı Ölçeği, Yabancı Dil Eğitsel Mobil Uygulama Kullanımı

Ölçeği ve İngilizce Akış Durumu Ölçeği'nden aldıkları toplam puanlar ile işbu ölçeklerin alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?" biçiminde sorulmuştur. İşbu alt sorudan elde edilen bulgulara göre lise öğrencilerinin yaşları ile İngilizce öğrenen özerklikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Araştırma bulgularıyla benzer doğrultuda Aydın (2006) da yaşı İngilizce öğrenme başarısıyla anlamlı düzeyde ilişkili olmadığını belirtmiştir. Öte yandan Kurt ve Acat (2016) ise, 12. sınıf öğrencilerinin diğer sınıflarda öğrenim gören öğrencilerden daha özerk olduklarını rapor etmiştir. Çoban ve Sanalan (2002) üniversite öğrencilerinin diğer öğrencilere oranla kendi öğrenmelerinde daha etkin rol almaya dair olumlu görüşlerinin olduğunu ortaya koymuştur. Söz konusu çalışmalarda farklı bulguların elde edilmesinin nedeni öğrenen özerkliğinin yaş gibi tek bir demografik değişkenle sınırlı kalmayıp; öğretim ortamı, öğretim yaklaşımı, öğretmen-öğrenci ilişkisi ve bireysel farklılıklar gibi pek çok etkenle biçimlenmesi olabilir.

Araştırmanın altıncı alt sorusundan elde edilen bir diğer bulguya göre lise öğrencilerinin yaşları İngilizce ile İlgili Özyeterlilik İnancı Ölçeği toplam puanı ve yazma ve konuşma özyeterliliği alt boyutları ile istatistiksel olarak anlamlı ancak ters yönde ilişkili bulunmuştur. Buna göre yaşı daha büyük olan öğrencilerin İngilizce özyeterliliği daha düşük bulunmuştur. İşbu durumun nedeni yaşça daha büyük öğrencilerin üniversite sınavına odaklanmaları ve İngilizce derslerine ilk sınıflardaki ölçüsünde zaman ayıramamaları olabilir. Bozkurt ve Ekşioğlu (2018), lise öğrencilerinin özyeterliliklerinin sınıflarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gösterdiğini ve 10. sınıf öğrencilerinin özyeterliliklerinin diğer sınıflardaki öğrencilerin özyeterliliklerinden daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Duman (2007) ise 9. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin İngilizce özyeterliliğinin 10. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin İngilizce özyeterliliğinden daha yüksek olduğunu rapor etmiştir. Sözü edilen araştırmalarda birbirinden değişik bulgular elde edilmiş olmasının nedeni araştırmaların örneklemini oluşturan okulların akademik başarı durumlarının ve öğrenci özelliklerinin aynı ya da benzer olmaması olabilir.

Araştırmanın altıncı alt sorusundan elde edilen diğer bir bulguya göre lise öğrencilerinin yaşları ile yabancı dil eğitimsel mobil uygulama kullanımları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Karaoğlu Yılmaz vd. (2018) ise 12. sınıf öğrencilerinin mobil uygulama kullanma özyeterliliklerinin diğer sınıflarda okuyan öğrencilerin özyeterliliklerine göre daha yüksek düzeyde olduğunu belirtmiştir. Bu araştırma ile Karaoğlu Yılmaz vd. (2018)'in araştırmasının değişik bulgularla sonuçlanması çalışmaların örneklem gruplarının

demografik özellikleri, öğrencilerin mobil uygulama kullanım alışkanlıkları ya da öğrencilerin teknolojiye olan erişim düzeyleri gibi etkenlerle açıklanabilir. Ayrıca, bu çalışmanın yapıldığı okul ortamında tüm öğrencilerin benzer mobil teknolojiye erişim olanaklarının olması ve okulda teknolojinin bütün sınıflarda benzer biçimde kullanılıyor olması da yaşın etkisini azaltmış olabilir.

Araştırmanın altıncı alt sorusundan elde edilen başka bir bulguya göre lise öğrencilerinin yaşları ile İngilizce akış durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bu durum İngilizce akış durumunun yaştan daha çok öğrencilerin bireysel farklılıkları, öğrenme güdülenimleri, dil öğrenmeye yönelik tutumları, ilgi düzeyleri, özyeterlilikleri, öğrenme stratejileri ve kullanılan öğretim yöntemleriyle ilişkili olmasından kaynaklanmış olabilir.

#### **5.1.7. Yedinci Alt Soruya İlişkin Bulguların Tartışılması**

Araştırmanın yedinci alt sorusu “Lise öğrencilerinin bir günde ortalama internet kullanım süresi sınıflarına göre anlamlı bir fark göstermekte midir?” biçiminde belirtilmişti. Elde edilen bulgulara göre lise öğrencilerinin bir günde ortalama internet kullanım süresi sınıf düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Bu durumun nedeni lise öğrencilerinin yaşamında internetin belirgin bir yeri olması ve tüm yaş gruplarında yaygın bir biçimde kullanılması olabilir.

#### **5.1.8. Sekizinci Alt Soruya İlişkin Bulguların Tartışılması**

Araştırmanın sekizinci alt sorusu “Lise öğrencilerinin bir günde ortalama sosyal ağ kullanım süresi sınıflarına göre anlamlı fark göstermekte midir?” biçiminde sorulmuştu. Elde edilen bulgulara göre lise öğrencilerinin bir günde ortalama sosyal ağ kullanım süresi sınıflarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermiştir. Bu sonuca göre 9. sınıfta okuyan öğrencilerin sosyal ağ hizmetlerini bir günde ortalama kullanım süresinin, 11. ve 12. sınıflarda okuyan öğrencilerin sosyal ağ hizmetlerini bir günde ortalama kullanım süresinden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu durum 11. ve 12. sınıf öğrencilerinin üniversite sınavına hazırlanmaları nedeniyle 9. sınıflara oranla sosyal ağ hizmetlerini daha az kullanmalarından ve sosyal ağ hizmetlerinin kullanımı konusunda daha bilinçli ve seçici olmalarından kaynaklanmış olabilir.

#### 5.1.9. Dokuzuncu Alt Soruya İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırmanın dokuzuncu alt sorusu “Lise öğrencilerinin Öğrenen Özerkliği Ölçeği’nden aldıkları toplam puanlar sınıflarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermekte midir?” biçiminde belirtilmişti. İşbu alt sorudan elde edilen bulgulara göre lise öğrencilerinin İngilizce öğrenen özerklikleri sınıflarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Bu bulguyu doğrular nitelikte Aydın (2006) da yaşın İngilizce öğrenme başarısıyla anlamlı düzeyde ilişkili olmadığını belirtmiştir. Öte yandan Kurt ve Acat (2016) ise, 12. sınıf öğrencilerinin diğer sınıflarda öğrenim gören öğrencilerden daha özerk olduklarını rapor etmiştir. Ayrıca Çoban ve Sanalan (2002) üniversite öğrencilerinin diğer öğrencilere oranla kendi öğrenmelerinde daha etkin rol almayla ilgili daha olumlu görüşlerinin olduğunu ortaya koymuştur. Söz konusu çalışmalarda birbiriyle örtüşmeyen bulguların elde edilmiş olmasının nedeni; sınıf düzeyinin öğrenen özerkliği üzerindeki etkisinin tek başına belirleyici olmaması, aksine okul ortamı, öğretim yöntemleri, öğretmen tutumları, öğrenciye sunulan sorumluluk alanları gibi etkenlerin daha belirleyici olması olabilir.

#### 5.1.10. Onuncu Alt Soruya İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırmanın onuncu alt sorusu “Lise öğrencilerinin İngilizce ile İlgili Özyeterlilik İnancı Ölçeği’nden aldıkları toplam puanlar sınıflarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermekte midir?” biçiminde sorulmuştu. İşbu alt sorudan elde edilen bulgulara göre lise öğrencilerinin İngilizce özyeterliliklerinin sınıflarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği hesaplanmıştır. Buna göre 9. sınıfta okuyan öğrencilerin İngilizce ile İlgili Özyeterlilik Ölçeği’nden aldıkları toplam puan ortalaması 12. sınıfta okuyan öğrencilerin puan ortalamasından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca, 11. sınıfta okuyan öğrencilerin de İngilizce ile İlgili Özyeterlilik İnancı Ölçeği’nden aldıkları toplam puan ortalaması 12. sınıfta okuyan öğrencilerin puan ortalamasından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur. Benzer bir biçimde Bozkurt ve Ekşioğlu (2018), lise öğrencilerinin özyeterliliklerinin sınıflarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gösterdiğini ve 10. sınıf öğrencilerinin özyeterlilik düzeylerinin diğer sınıflardaki öğrencilerin özyeterlilik düzeylerinden daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Duman (2007) ise 9. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin İngilizce özyeterliliğinin 10. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin İngilizce özyeterliliğinden daha yüksek olduğunu rapor etmiştir. Söz konusu çalışmalar birlikte değerlendirildiğinde, 12. sınıfta okuyan öğrencilerin özyeterliliklerinin diğer sınıflarda okuyan öğrencilere oranla daha düşük olması işbu öğrencilerin üniversite sınavına odaklanmalarından

ve İngilizce gibi merkezi sınavda doğrudan yer almayan derslere olan ilgilerinin ve kendilerine olan güvenlerinin azalmasından kaynaklanmakta olabilir.

#### **5.1.11. On Birinci Alt Soruya İlişkin Bulguların Tartışılması**

Araştırmanın on birinci alt sorusu “Lise öğrencilerinin Yabancı Dil Eğitsel Mobil Uygulama Kullanımı Ölçeği’nden aldıkları toplam puanlar sınıflarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermekte midir?” biçiminde belirtilmişti. Elde edilen bulgulara göre lise öğrencilerinin yabancı dil eğitimsel mobil uygulama kullanımları sınıflarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemiştir. Bu bulguyla örtüşmeyen bir biçimde Karaoğlu Yılmaz vd. (2018) 12. sınıf öğrencilerinin mobil uygulama kullanma özyeterliliğinin diğer sınıflarda okuyan öğrencilere göre daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Söz konusu çalışmaların bulgularının örtüşmüyor olması çalışmaların örneklemini oluşturan öğrencilerin toplumsal ve kültürel farklılıkları, okulların teknolojiye erişim olanakları, öğretmenlerin teknolojiyi eğitimle bütünleştirme biçimlerindeki değişiklikler ve öğrencilerin bireysel öğrenme alışkanlıkları gibi çeşitli etkenlerden kaynaklanıyor olabilir.

#### **5.1.12. On İkinci Alt Soruya İlişkin Bulguların Tartışılması**

Araştırmanın on ikinci alt sorusu “Lise öğrencilerinin İngilizce Akış Durumu Ölçeği’nden aldıkları toplam puanlar sınıflarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermekte midir?” biçiminde sorulmuştu. İşbu alt sorudan elde edilen bulgulara göre lise öğrencilerinin İngilizce akış durumlarının sınıflarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermediği bulunmuştur. Özşahin (2005) lise öğrencilerinin günlük yaşamlarında deneyimledikleri akış yaşantılarında dikkatlerini toplama sürelerinin ve özerkliklerinin farklı düzeylerde olduğunu belirtmiştir. Bu çalışma ve Özşahin’in (2005) çalışması birlikte değerlendirildiğinde öğrencilerin İngilizce akış durumu üzerinde sınıflarından daha çok diğer bireysel ve psikolojik özelliklerinin etkili olduğu anlaşılmaktadır.

#### **5.1.13. On Üçüncü Alt Soruya İlişkin Bulguların Tartışılması**

Araştırmanın on üçüncü alt sorusu “Lise öğrencilerinin Öğrenen Özerkliği Ölçeği’nden aldıkları toplam puanlar okullarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermekte midir?” biçiminde belirtilmişti. İşbu alt sorudan elde edilen bulgulara göre lise öğrencilerinin İngilizce öğrenen özerklikleri okullarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermiştir. Bu sonuca göre, Aksu Fen Lisesi’nde okuyan öğrencilerin Öğrenen Özerkliği Ölçeği’nden aldıkları toplam

puan ortalaması Aksu Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi'nde okuyan öğrencilerin puan ortalamasından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur. Elde edilen bu bulgunun nedeni Aksu Fen Lisesi'nde okuyan öğrencilerin bağımsız düşünme, araştırma yapma ve proje tabanlı öğrenme gibi olanaklarının daha çok olması ve dolayısıyla özerklik düzeylerinin daha yüksek olması olabilir. Ayrıca Aksu Fen Lisesi'nde okuyan öğrencilerin akademik olarak daha başarılı olmaları nedeniyle kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu daha çok almaları ve daha özerk olmaları beklenebilir.

#### **5.1.14. On Dördüncü Alt Soruya İlişkin Bulguların Tartışılması**

Araştırmanın on dördüncü alt sorusu “Lise öğrencilerinin İngilizce ile İlgili Özyeterlilik İnancı Ölçeği’nden aldıkları toplam puanlar okullarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermekte midir?” biçiminde sorulmuştu. Bu alt sorudan elde edilen bulgulara göre lise öğrencilerinin İngilizce özyeterliliklerinin okullarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark gösterdiği bulunmuştur. Bu bulguya göre Aksu Fen Lisesi'nde okuyan öğrencilerin İngilizce özyeterlilikleri Aksu Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi'nde ve Aksu Anadolu Lisesi'nde okuyan öğrencilerin İngilizce özyeterliliklerinden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek çıkmıştır. Bu bulguyla aynı doğrultuda Gömlüksiz ve Kılınç (2014), fen lisesi öğrencilerinin İngilizce özyeterliliklerinin diğer okullarda okuyan öğrencilere oranla daha yüksek olduğunu rapor etmiştir. İşbu durumun nedeni fen liselerinde uygulanan İngilizce öğretim programının ve dil eğitiminin daha yoğun olması, bilimsel çalışma ve projelerle dil öğretiminin desteklenmesi ve dolayısıyla fen lisesi öğrencilerinin özyeterliliklerinin daha yüksek olması olabilir.

#### **5.1.15. On Beşinci Alt Soruya İlişkin Bulguların Tartışılması**

Araştırmanın on beşinci alt sorusu “Lise öğrencilerinin Yabancı Dil Eğitsel Mobil Uygulama Kullanımı Ölçeği’nden aldıkları toplam puanlar okullarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermekte midir?” biçiminde belirtilmişti. İşbu alt sorudan elde edilen bulgulara göre lise öğrencilerinin yabancı dil eğitimsel mobil uygulama kullanımları okullarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemiştir. İşbu durum okul türlerinden bağımsız olarak lise öğrencilerinin mobil uygulama kullanımıyla ilgili benzer düzeylerde bir deneyim yaşamalarından ve mobil uygulama kullanımının lise öğrencileri arasında yaygın olmasından kaynaklanıyor olabilir.

#### **5.1.16. On Altıncı Alt Soruya İlişkin Bulguların Tartışılması**

Araştırmanın on altıncı alt sorusu “Lise öğrencilerinin İngilizce Akış Durumu Ölçeği’nden aldıkları toplam puanlar okullarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermekte midir?” biçiminde sorulmuştu. İşbu alt sorudan elde edilen bulgulara göre lise öğrencilerinin İngilizce akış durumu okullarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermiştir. Bu bulguya göre Aksu Fen Lisesi’nde ve Aksu Anadolu Lisesi’nde okuyan öğrencilerin İngilizce akış durumları Aksu Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi’nde okuyan öğrencilerin İngilizce akış durumlarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur. İşbu durum Aksu Fen Lisesi’nde ve Aksu Anadolu Lisesi’nde öğrenme ortamlarının ve öğretim programlarının dil öğrenmeyi destekleyecek bir biçimde tasarlanmasından kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca söz konusu liselerde okuyan öğrenciler Aksu Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi’nde okuyan öğrencilere oranla akademik olarak daha başarılıdır ve bu daha yüksek düzeydeki akademik başarı öğrencilerin İngilizce akış deneyimini daha yoğun yaşamalarına olanak tanıyor olabilir.

#### **5.1.17. On Yedinci Alt Soruya İlişkin Bulguların Tartışılması**

Araştırmanın on yedinci alt sorusu “Lise öğrencilerinin Öğrenen Özerkliği Ölçeği, İngilizce ile İlgili Özyeterlilik İnancı Ölçeği, Yabancı Dil Eğitsel Mobil Uygulama Kullanımı Ölçeği ve İngilizce Akış Durumu Ölçeği toplam puanları ile işbu ölçeklerin alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?” biçiminde belirtilmişti. İşbu alt sorudan elde edilen bulgulara göre lise öğrencilerinin İngilizce öğrenen özerklikleri ile özyeterlilikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler bulunmuştur. İşbu bulguya göre daha özerk olan öğrencilerin özyeterlilikleri de daha yüksek bulunmuştur. Araştırma bulgularıyla örtüşen bir biçimde Tılfarlıoğlu ve Çiftci (2011) öğrenen özerkliği ve özyeterlilik arasında olumlu yönde bir ilişki bulunduğunu ve öğrencilerin özyeterliliği arttıkça özerkliklerinin de arttığını rapor etmiştir. Orakçı vd. (2019) İngilizce özyeterliliği ile özerklik algısının olumlu yönde ve anlamlı bir biçimde ilişkili olduğunu belirtmiştir. Kanadlı ve Bahçeci (2015) de özerk öğrenme ortamında bulunan öğrencilerin özyeterliliklerinin diğer öğrencilere oranla daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır. İşbu çalışmalar birlikte ele alındığında yüksek özyeterlilik düzeyinin, öğrencilerin kendi öğrenmelerini yönlendirme ve sorun çözme becerilerini daha etkin kullanmasına katkı sağlayarak öğrenen özerkliğini destekleyebileceği anlaşılmaktadır.

Araştırmanın on yedinci alt sorusundan elde edilen bir diğer bulguya göre lise öğrencilerinin İngilizce öğrenen özerklikleri ile yabancı dil eğitimsel mobil uygulama kullanımı arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Bu bulguya göre mobil uygulama kullanmaya daha istekli olan öğrenciler daha özerk çıkmıştır. Araştırma bulgularını destekleyen bir biçimde Brooke (2013) çevrimiçi sanal öğrenme ortamlarının özerklik ve içsel güdülenimi artırarak en üst düzeyde öğrenmeye yol açtığını belirtmiştir. Can (2012) sanal öğrenme ortamları ve internetin öğrencilerin kendi öğrenmeleriyle ilgili seçimler yapmasına ve sorumluluk almasına olanak sağlayarak yabancı dilde öğrenen özerkliğini desteklediğini rapor etmiştir. Şenocak ve Bozkurt (2020) yabancı dil öğrenme ortamlarında oyun kullanımının özerklik ve özyeterliliğe anlamlı katkılar sağladığını saptamıştır. Sözü geçen araştırmalar birlikte değerlendirildiğinde, mobil uygulamaların sunduğu bireysellik, esneklik, anlık geri bildirim ve etkileşimli öğrenme olanaklarının öğrencilerin kendi öğrenmelerini daha etkin biçimde yönetmelerine katkı sağlayarak özerkliklerinin artmasına yardımcı olabileceği anlaşılmaktadır.

Araştırmanın on yedinci alt sorusundan elde edilen diğer bir bulguya göre lise öğrencilerinin İngilizce öğrenen özerklikleri ile İngilizce akış durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ilişkiler bulunmuşken, sıkılma ve kaygı arasında istatistiksel olarak anlamlı ancak ters yönde ilişkiler bulunmuştur. Bu bulguya göre daha özerk olan öğrenciler İngilizce akış deneyimini daha yoğun yaşamakta iken; akışın sıkılma ve kaygı alt boyutlarını daha az deneyimlemektedirler. Benzer bir biçimde Egbert (2003) de dil öğrenmede daha özerk olan öğrencilerin akışı daha çok deneyimleyebileceğini belirtmiştir. İşbu çalışmalar birlikte değerlendirildiğinde, daha özerk bireylerin kendi öğrenme amaçlarını daha etkili bir biçimde belirleyebilen ve öğrenmelerine ilişkin daha başarılı seçimler yapabilen bireyler olması, onların içsel güdülenme ve odaklama becerisi gerektiren akış durumunu daha yoğun deneyimleyebilmelerine olanak tanıdığını göstermektedir.

Araştırmanın on yedinci alt sorusundan elde edilen bir diğer bulguya göre lise öğrencilerinin İngilizce özyeterlilikleri ile özerklikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler bulunmuştur. İşbu bulguya göre özyeterliliği daha yüksek öğrencilerin aynı zamanda daha özerk olmalarının daha olası olduğu anlaşılmaktadır. Araştırma bulgularıyla örtüşen bir biçimde Başbay ve Gözüm (2018) bilişsel stratejilerini daha yüksek düzeyde kullanan öğrencilerin İngilizce özyeterliliklerinin daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Anstrom (2000) strateji kullanımı ile özyeterlilik arasında olumlu yönde ve anlamlı bir ilişki olduğunu rapor etmiştir. Söz konusu çalışmalar birlikte ele alındığında, öğrencilerin özyeterliliklerinin daha

yüksek olmasının daha bağımsız olmaya ve daha çok sorumluluk almaya katkı sağladığı anlaşılmaktadır.

Araştırmanın on yedinci alt sorusundan elde edilen bir diğer bulguya göre lise öğrencilerinin İngilizce özyeterlilikleri yabancı dil eğitimsel mobil uygulama kullanımı arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Bu bulguya göre İngilizce özyeterliliği daha yüksek olan öğrenciler yabancı dilde eğitimsel mobil uygulama kullanmaya daha isteklidir. Araştırma bulgularını doğrular nitelikte Shadiev vd. (2023) mobil destekli uygulama kullanımının öğrencilerin İngilizce konuşma becerisi ve özyeterliliklerine olumlu anlamda katkı sağladığını ve mobil uygulama kullanan öğrencilerin konuşma becerilerinin ve özyeterliliklerinin mobil uygulama kullanmayan öğrencilere göre daha yüksek olduğunu rapor etmiştir. Dong vd. (2022) mobil uygulama kullanımının okuma becerilerini anlamlı düzeyde farklılaştırdığını, mobil öğrenme uygulamalarını kullanan öğrencilerin okuma becerilerinin kullanmayanlara oranla daha çok geliştiğini belirtmiştir. İşbu çalışmaların birbiriyle örtüşmesi, İngilizceye yönelik özyeterliliği daha güçlü olan öğrencilerin yabancı dilde eğitimsel mobil uygulama kullanmaya daha istekli olduklarını, bu uygulamaların öğrenmelerine daha çok katkı sağladığını düşündüklerini ve öğrenmelerini yönettiklerini daha çok hissettiklerini göstermektedir.

Araştırmanın on yedinci alt sorusundan elde edilen bir diğer bulguya göre lise öğrencilerinin İngilizce özyeterlilikleri ile İngilizce akış durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ilişkiler bulunmuştur. İşbu bulguya göre İngilizce özyeterliliği daha yüksek olan öğrenciler İngilizce akış durumunu daha derinden deneyimlemektedir. Benzer bir biçimde Suryatri vd. (2022), akademik özyeterliliğin, öğrencilerin çevrimiçi öğrenme akışını olumlu ve belirgin bir biçimde etkilediğini rapor etmiştir. Söz konusu çalışmalar birlikte değerlendirildiğinde, öğrencilerin İngilizce dersinde kendilerini yeterli ve başarılı görmeleri, öğrenme etkinliklerine daha çok odaklanmalarını, zamanın nasıl geçtiğini fark etmeyecek ölçüde sürece kendilerini kaptırmalarını ve böylece akış deneyimini yaşamalarını kolaylaştırdığı anlaşılmaktadır.

Araştırmanın on yedinci alt sorusundan elde edilen bir diğer bulguya göre lise öğrencilerinin yabancı dil eğitimsel mobil uygulama kullanımı ile İngilizce öğrenen özerklikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Elde edilen bulguya göre daha çok mobil uygulama kullanan öğrencilerin özerklikleri daha yüksektir. Araştırma bulgularını destekleyen bir biçimde Brooke (2013) çevrimiçi sanal öğrenme ortamlarının özerklik ve içsel güdülenimi artırarak en üst düzeyde öğrenmeye yol açtığını belirtmiştir. Can (2012), sanal

öğrenme ortamları ve internetin öğrencilerin kendi öğrenmeleriyle ilgili seçimler yapmasına ve sorumluluk almasına olanak sağlayarak yabancı dilde öğrenen özerkliğini desteklediğini rapor etmiştir. İşbu çalışmalar birlikte değerlendirildiğinde, mobil uygulamaların bireyselleştirilmiş öğrenme, zaman ve yerden bağımsız erişim gibi olanaklar sunarak öğrencilerin kendi öğrenmelerini planlamalarına, yürütmelerine ve değerlendirmelerine yardımcı olduğu ve öğrencilerin özerkliklerinin gelişimini desteklediği anlaşılmaktadır.

Araştırmanın on yedinci alt sorusundan elde edilen bir diğer bulguya göre lise öğrencilerinin yabancı dil eğitimsel mobil uygulama kullanımı ile İngilizce özyeterlilikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Elde edilen bulguya göre mobil uygulamaları daha çok kullanan öğrencilerin özyeterlilikleri daha yüksektir. Araştırma bulgularını doğrular nitelikte Shadiev vd. (2023) mobil destekli uygulama kullanımının öğrencilerin İngilizce konuşma becerisi ve özyeterliliklerine olumlu anlamda katkı sağladığını ve mobil uygulama kullanan öğrencilerin konuşma becerilerinin ve özyeterliliklerinin mobil uygulama kullanmayan öğrencilere göre daha yüksek olduğunu rapor etmiştir. Dong vd. (2022) mobil uygulama kullanımının okuma becerilerini anlamlı düzeyde farklılaştırdığını, mobil öğrenme uygulamalarını kullanan öğrencilerin okuma becerilerinin kullanmayanlara oranla daha çok geliştiğini belirtmiştir. İşbu çalışmalar birlikte ele alındığında, mobil uygulamaları daha sık ve daha istekli kullanan öğrencilerin İngilizceye yönelik özyeterliliklerinin de daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca, mobil uygulamaların, öğrencilere sağladığı etkileşimli, bireyselleştirilmiş ve sürekli erişilebilir içerikler, bireylerin kendilerini daha yeterli hissetmelerini destekleyerek özyeterliliklerini olumlu yönde etkileyebilmektedir.

Araştırmanın on yedinci alt sorusundan elde edilen bir diğer bulguya göre lise öğrencilerinin yabancı dil eğitimsel mobil uygulama kullanımı ile İngilizce akış durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ilişkiler bulunmuşken, sıkılma ve kaygı arasında istatistiksel olarak anlamlı ancak ters yönde ilişkiler bulunmuştur. İşbu bulguya göre İngilizce mobil uygulamaları daha çok kullanan öğrenciler İngilizce akış deneyimini daha yoğun yaşamakta iken; akışın sıkılma ve kaygı alt boyutlarını daha az deneyimlemektedirler. Araştırma bulgularını destekleyen bir biçimde Yang (2024) devinimli (mobil) öğrenme uygulamaları ile akış deneyimi arasında olumlu bir ilişki bulunduğunu belirtmiştir. Li vd. (2019) akışın devinimli (mobil) uygulama kullanımına odaklanma üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu rapor etmiştir. Söz konusu çalışmalar birlikte değerlendirildiğinde, devinimli (mobil) uygulama kullanımının İngilizce öğrenimini daha eğlenceli ve keyifli hale getirerek akış deneyiminin yaşanma olasılığını artırabileceği anlaşılmaktadır.

### 5.1.18. On Sekizinci Alt Soruya İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırmanın on sekizinci sorusu “Lise öğrencilerinin Öğrenen Özerkliği Ölçeği, İngilizce ile İlgili Özyeterlilik İnancı Ölçeği ve Yabancı Dil Eğitsel Mobil Uygulama Kullanımı Ölçeği’nden aldıkları toplam puanlar ile işbu ölçeklerin alt boyutlarından aldıkları puanlar İngilizce Akış Durum Ölçeği’nden aldıkları toplam puanı yordamakta mıdır?” biçiminde sorulmuştu. İşbu alt sorudan elde edilen bulguya göre lise öğrencilerinin okuma özyeterlilikleri, İngilizce okuma sırasında yaşadıkları akış durumunu istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde yordamıştır. Bu bulguyu destekleyen bir biçimde Wang ve Guthrie (2004), okuma özyeterliliğinin öğrencilerin okuma güdülenimleri üzerinde belirleyici bir rol oynadığını belirtmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin İngilizce okuma etkinliklerine yönelik öz yeterliliklerinin okuma becerisine dayalı etkinliklere katılımını ve akış durumuna geçişi kolaylaştırdığı görülmektedir. Dolayısıyla okuma özyeterliliği yüksek olan öğrencilerin verilen görevlere daha çok odaklandıkları ve akış deneyimini daha yoğun yaşadıkları anlaşılmaktadır. Ek olarak, yazma, dinleme ve konuşma özyeterliliklerinin akış durumunu yordamıyor olması da söz konusu dil becerilerinin okuma becerisine göre daha güç olması ve bu nedenle akış durumunun görev kolaylığı gereksinimiyle örtüşmüyor olması olabilir.

Araştırmanın on sekizinci alt sorusundan elde edilen bir diğer bulguya göre Yabancı Dil Eğitsel Mobil Uygulama Kullanımı Ölçeği’nin yabancı dil öğrenimine katkı alt boyutunun da İngilizce akış durumunu istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde yordadığı belirlenmiştir. Bu bulguyla örtüşen bir biçimde, devinimli (mobil) öğrenme uygulamaları ile akış deneyimi arasında olumlu bir ilişki bulunduğu (Yang, 2024), akışın devinimli (mobil) uygulama kullanımına odaklanma üzerinde olumlu bir etkisi olduğu (Li vd., 2019) ve İngilizce devinimli (mobil) öğrenme uygulamalarının yararı ile kullanım kolaylığına ilişkin olumlu algıların, öğrenme akışı ve memnuniyeti ile doğrudan ve anlamlı bir ilişki içinde olduğu (Lu vd., 2022) rapor edilmiştir. Bu çalışmanın bulguları söz konusu önceki çalışmalardan elde edilen bulgularla birlikte değerlendirildiğinde; yabancı dil öğrenimine katkı inancının öğrencilerin kaygılarını azaltarak ve duygu durumları üzerinde olumlu etki oluşturarak İngilizce akışı daha derinden yaşamalarını kolaylaştırdığı anlaşılmıştır. İşbu kolaylaştırıcı etkinin nedeni devinimli (mobil) uygulama kullanımının ilgi çekicilik ve eğlencelilik özelliklerinin duygu durumu üzerindeki olumlu etkileri olabilir. Ayrıca bu bulguların sonuçları, öğrencilerin dil öğrenimini yalnızca akademik bir zorunluluk olarak değil, aynı zamanda kişisel, sosyal ve kültürel gelişimlerine katkı sağlayan bir deneyim olarak görmelerinin öğrenmeye yönelik içsel güdülenimlerini artırdığını ve işbu nedenle akış deneyimlerini kolaylaştırdığını göstermektedir.

Dolayısıyla öğrencilerin dil öğrenmeden sağladıkları katkı algısının derin dikkat, haz alma ve zaman farkandalığını yitirme gibi akış bileşenlerini yaşamasında belirleyici bir etken olduğu söylenebilir.

#### **5.1.19. On Dokuzuncu Alt Soruya İlişkin Bulguların Tartışılması**

Araştırmanın on dokuzuncu alt sorusu “Lise öğrencilerinin Öğrenen Özerkliği Ölçeği, İngilizce ile İlgili Özyeterlilik İnancı Ölçeği ve Yabancı Dil Eğitsel Mobil Uygulama Kullanımı Ölçeği’nden aldıkları toplam puanlar ile işbu ölçeklerin alt boyutlarından aldıkları puanlar İngilizce Akış Durumu Ölçeği’nin akış alt boyutundan aldıkları puanları yordamakta mıdır?” biçiminde belirtilmişti. İşbu alt sorudan elde edilen bulguya göre lise öğrencilerinin Öğrenen Özerkliği Ölçeği toplam puanının İngilizce Akış Durumu Ölçeği’nin akış alt boyutunu istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordadığı belirlenmiştir. Bu bulguya örtüşen bir biçimde Egbert (2003), dil öğrenmede daha özerk olan öğrencilerin akışı daha çok deneyimleyebileceğini belirtmiştir. Deci ve Ryan (1985), bireylerin içsel güdülenim ve özerklik düzeylerinin artmasının psikolojik gereksinimlerinin karşılanmasına ve böylece daha olumlu öğrenme deneyimleri yaşamalarına katkı sağladığını rapor etmiştir. Bu bağlamda, kendi öğrenme amaçlarını belirleyebilme, öğrenmesini planlayabilme ve değerlendirebilmede daha başarılı olan öğrencilerin, daha derin bir içsel güdülenimle hareket ettikleri ve bu yolla da akış durumunu daha yoğun bir biçimde deneyimledikleri söylenebilir.

Araştırmanın on dokuzuncu alt sorusundan elde edilen bir diğer bulguya göre, okuma özyeterliliği İngilizce Akış Durumu Ölçeği’nin akış alt boyutunu istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde yordamıştır. Bu bulguyu destekleyen bir biçimde Wang ve Guthrie (2004), okuma özyeterliliği yüksek olan öğrencilerin okudukları metinle kurdukları anlamlı ilişki ve içsel güdülenim düzeylerinin daha yüksek olduğunu rapor etmiştir. Bu bulgulardan yola çıkarak, okuma becerisinin anlam çıkarma ve zihinsel etkileşimi daha çok gerektirmesi nedeniyle daha çok bilişsel yoğunluk ve dikkat istediği ve bu nedenle akış deneyimine yol açtığı belirtilebilir.

Araştırmanın on dokuzuncu alt sorusundan elde edilen bir diğer bulguya göre, yazma özyeterliliğinin İngilizce Akış Durumu Ölçeği’nin akış alt boyutunu istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde yordadığı belirlenmiştir. Bu bulguya örtüşen bir biçimde, Troia vd. (2012) yazma özyeterliliği yüksek olan öğrencilerin, yazılı anlatım görevlerine daha çok zaman ayırdıklarını ve metin yazmadan daha çok zevk aldıklarını belirtmiştir. Söz konusu çalışma ile bu çalışma birlikte değerlendirildiğinde, yazma becerisinin öğrencilerin yaratıcılık ve anlatım gücünü kullanmasını gerektirmesi nedeniyle akış deneyimine yol açtığı söylenebilir. Ayrıca, yazma

özyeterliliği yüksek olan öğrenciler yazma becerisi gerektiren görevlerde kendilerine daha çok güvendikleri için söz konusu görevleri bir tehdit olarak değil, bir meydan okuma olarak algılamakta ve bu durum da onların akış deneyimlerini kolaylaştırabilmektedir.

#### **5.1.20. Yirminci Alt Soruya İlişkin Bulguların Tartışılması**

Araştırmanın yirminci alt sorusu “Lise öğrencilerinin Öğrenen Özerkliği Ölçeği, İngilizce ile İlgili Özyeterlilik İnancı Ölçeği ve Yabancı Dil Eğitsel Mobil Uygulama Kullanımı Ölçeği’nden aldıkları toplam puanlar ile işbu ölçeklerin alt boyutlarından aldıkları puanlar İngilizce Akış Durum Ölçeği’nin sıkılma alt boyutundan aldıkları puanları yordamakta mıdır?” biçiminde sorulmuştu. Söz konusu alt sorudan elde edilen bulguya göre lise öğrencilerinin Öğrenen Özerkliği Ölçeği toplam puanının İngilizce Akış Durumu Ölçeği’nin sıkılma alt boyutunu istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordamakta olduğu gözlemlenmiştir. Cho (2018), dil öğreniminde verilen görev üzerinde kontrol sahibi olmanın, kişinin etkinliğe tam katılım sağlamasına, başarı ve doyum duygularının oluşmasına ve akış halinde kalmasına yardımcı olduğunu belirtmiştir. Reeve (2006) öğrenen özerkliğinin öğrencilerin öğrenmeye etkin katılımını ve öğrenmeyle ilgili olumlu deneyimlerini artırdığını ve iş bu durumun sıkılmayı azalttığını rapor etmiştir. Ayrıca, Deci ve Ryan (1985) özerkliğin, bireylerin öğrenme ortamlarını daha üst düzeyde kontrol etmelerine olanak tanıyarak öğrenme boyunca sıkılma olasılıklarını azaltabileceğini gözlemlemiştir. Söz konusu çalışmalarla bu çalışmadan elde edilen bulguların farklılık göstermesinin nedeni, yüksek düzeyde özerkliğin öğrencilerin kendi öğrenmelerini daha çok yönetebilmelerine olanak sağlasa da yeterince zorlayıcı ya da anlamlı bulunmayan görevlerle karşılaşıldığında, öğrencilerin sıkılma duygusuna kapılmaları olabilir.

Araştırmanın yirminci alt sorusunun bir diğer bulgusuna göre, konuşma özyeterliliği İngilizce Akış Durumu Ölçeği’nin sıkılma alt boyutunu istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordamıştır. Bu bulguyla örtüşen bir biçimde Pajares (2009), öğrencilerin konuşma özyeterliliklerinin iyi düzeyde olmasının yüksek beklentilere yol açabileceğini ve bu yüksek beklentilerin karşılanmadığı olası bir başarısızlık ya da geri bildirim eksikliği durumunun hayal kırıklığı ve sıkılmaya yol açabileceğini rapor etmiştir. Benzer bir biçimde Dörnyei ve Csizér de (2002) özyeterlilik düzeyi yüksek dil öğrencilerinin, öğrenme ortamındaki toplumsal etkileşim ve geri bildirim eksikliği sonucunda sıkılma yaşayabileceklerini belirtmiştir. İşbu çalışmalardan elde edilen bulgular birlikte değerlendirildiğinde konuşma özyeterliliği yüksek olan öğrencilerin, bu becerilerini destekleyecek öğrenme ortamlarıyla karşılaşmadıklarında sıkılma duygusuna kapılabilecekleri anlaşılmaktadır. Bu bağlamda, konuşma özyeterliliği yüksek

öğrencilerin akış deneyimlerinde, sıkılma duygusunun artması, öğrenme ortamındaki etkileşim ve destek eksikliklerinden kaynaklanabilir.

Araştırmanın yirminci alt sorusunun diğer bir bulgusuna göre, Yabancı Dil Eğitsel Mobil Uygulama Kullanımı Ölçeği'nin yabancı dil öğrenimine katkı alt boyutu İngilizce Akış Durumu Ölçeği'nin sıkılma alt boyutunu istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordamıştır. Bu bulguyu destekleyen bir biçimde Stockwell (2013), mobil öğrenme araçlarının yoğun kullanımının, öğrenci beklentilerini olumsuz yönde değiştirebileceğini ve sınıf içinde uyumsuzluklar yaşanabileceğini belirtmiştir. Öte yandan, mobil uygulamaların öğrencilerin derse olan ilgisini artırdığı ve sıkılma gibi olumsuz duyguları azalttığı belirtilmiştir (Godwin ve Jones, 2011; Kim ve Kwon, 2012). Söz konusu çalışmalardan farklı bulgular elde edilmesinin nedeni, çalışmalara katılan öğrencilerin eğitimsel mobil uygulama kullanımına ilişkin beklenti ve öğrenme alışkanlıklarının farklı olması olabilir. Ayrıca eğitimsel mobil uygulama kullanımına ilişkin beklentileri sınıf içi uygulamalarla karşılanmayan öğrenciler derse yabancılaşıp sıkılma duygusunu daha yoğun yaşamakta olabilir.

#### **5.1.21. Yirmi Birinci Alt Soruya İlişkin Bulguların Tartışılması**

Araştırmanın yirmi birinci alt sorusu “Lise öğrencilerinin Öğrenen Özerkliği Ölçeği, İngilizce ile İlgili Özyeterlilik İnancı Ölçeği ve Yabancı Dil Eğitsel Mobil Uygulama Kullanımı Ölçeği'nden aldıkları toplam puanlar ile işbu ölçeklerin alt boyutlarından aldıkları puanlar İngilizce Akış Durum Ölçeği'nin kaygı alt boyutundan aldıkları puanları yordamakta mıdır?” biçiminde sorulmuştu. İşbu alt sorudan elde edilen bulguya göre lise öğrencilerinin Öğrenen Özerkliği Ölçeği toplam puanının İngilizce Akış Durumu Ölçeği'nin kaygı alt boyutunu istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordadığı gözlemlenmiştir. Bu bulguyla örtüşen bir biçimde, özerk öğrencilerin kendilerine yüksek amaçlar belirlemeleri, sürekli olarak kendilerini değerlendirmeleri ve yetersizlik duygusunu yaşamak istememeleri nedeniyle kaygı düzeylerinin artabileceği belirtilmiştir (Stefanou vd., 2004). Ayrıca, özerklik düzeyi daha yüksek olan öğrencilerin, gerekli öğretmen desteği alamadıkları durumlarda beklentileri karşılayamama kaygısıyla daha çok baskı altında hissedebilecekleri rapor edilmiştir (Dewaele ve MacIntyre, 2014). Öte yandan Ryan ve Deci (2000) özerklik düzeyi yüksek bireylerin daha yüksek içsel güdülenme sergileyerek, duyuşsal açıdan daha dengeli ve güvenli hissettiklerini belirtmiştir. Little (2007), öğrenen özerkliği daha yüksek öğrencilerin, dil öğrenmeyi daha çok içselleştirdiklerini, öğrenmelerin sorumluluğunu daha çok üstlendiklerini ve öğrenme sırasında karşılaştıkları güçlüklerle başa çıkmak için daha etkili stratejiler geliştirdiklerini rapor etmiştir.

Sözü geçen çalışmaların farklı bulgularla sonuçlanmasının nedeni, öğrenen özerkliğinin kaygı üzerindeki etkisinin her zaman doğrudan olumlu olmayabileceği, bu ilişkinin öğrenci özellikleri, öğretim ortamı ve beklentiler gibi değişik etkenlerle de biçimlenmesi olabilir. Bu bağlamda, özerklik düzeyi daha yüksek olan öğrencilerin, öğrenmeleri üzerinde daha çok sorumluluk hissettikleri, kendi başarı ya da başarısızlıklarını daha çok içselleştirdikleri ve özellikle performansa dayalı öğrenme ortamlarında daha çok kaygı yaşadıkları anlaşılmaktadır.

Araştırmanın yirmi birinci alt sorusundan elde edilen bir diğer bulguya göre Yabancı Dil Eğitsel Mobil Uygulama Kullanımı Ölçeği'nin algılanan kontrol alt boyutunun İngilizce Akış Durumu Ölçeği'nin kaygı alt boyutunu istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordadığı belirlenmiştir. Bu bulguyu doğrulayan bir biçimde Bandura (1997), bireylerin başarı beklentileri ile kaygı düzeyleri arasında karmaşık bir ilişki olduğunu ve kontrol algısının aşırı baskı altında kaygıyı artırabileceğini belirtmiştir. Öte yandan ise Perry vd. (2001) yüksek algılanan kontrol düzeyinin akademik ortamlarda daha düşük kaygı ve daha yüksek başarıyla ilişkilendirildiğini belirtmiştir. Söz konusu çalışmalarda farklı bulgular elde edilmesinin nedeni, algılanan kontrolün kaygı üzerindeki etkisinin bağlamsal olması olabilir. Algılanan kontrol düzeyi daha yüksek olan öğrencilerin, İngilizce öğrenimiyle ilgili daha az kaygı duyması beklense de farklı bağlamlarda bu beklentinin karşılanamadığı anlaşılmaktadır.

## 5.2. Sonuç

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre lise öğrencilerinin bilgi teknolojileri kullanımı üzerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur ve işbu nedenle eğitim teknolojileri bağlamında kullanılacak öğretim strateji, yöntem ve tekniklerinin kullanımının erkek ve kız lise öğrencileri arasında farklılık göstermesi gerekebileceği anlaşılmıştır. Lise öğrencilerinin özerklik ve yabancı dil eğitimsel devinimli (mobil) uygulama kullanımı ve akış durumları üzerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. İşbu durum öğrencilerin bireysel özellikleri ile çevre ve okulla ilgili etkenlerin İngilizce özerkliği, özyeterliliği ve akış durumları üzerinde cinsiyetten daha çok etkili olmasından kaynaklanıyor olabilir. Öte yandan, İngilizce özyeterliliği üzerinde cinsiyete dayalı anlamlı bir farklılık saptanmış ve erkek öğrencilerin özyeterlilikleri, kız öğrencilere oranla daha yüksek bulunmuştur. Bu durum, araştırma örnekleminde yer alan kız öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin görece daha düşük olmasıyla ilişkili olabilir.

Lise öğrencilerinin mobil uygulama kullanımlarının öğrenen özerklikleri, İngilizce özyeterlilikleri, yabancı dil eğitimsel mobil uygulama kullanımı eğilimleri ve İngilizce akış deneyimleri üzerinde anlamlı ve olumlu etkiler yarattığı ortaya çıkmıştır. Bu doğrultuda, İngilizce öğrenimi için mobil uygulama kullanan öğrencilerin, bu uygulamaları kullanmayan öğrencilere oranla, İngilizce öğrenen özerkliği ve özyeterlilik düzeylerinin daha yüksek olabileceği, eğitimsel mobil uygulamaları kullanmaya daha istekli olabilecekleri ve İngilizce öğrenmede daha yoğun bir akış deneyimi yaşayabilecekleri anlaşılmıştır. Bu sonuç, mobil uygulamaların bireyselleştirilmiş, esnek ve öğrenci özekli (merkezli) yapısının, öğrencilerin kendi öğrenmeleri üzerinde kontrol duygusunu artırarak hem bilişsel hem de duyuşsal açıdan daha olumlu öğrenme deneyimleri yaşamalarına olanak tanınmasından kaynaklanmakta olabilir. Bu bağlamda dijital araçların bilinçli ve yapılandırılmış bir biçimde eğitim ortamlarıyla bütünleştirilmesinin gerekliliği anlaşılmıştır.

Lise öğrencilerinin yaşları ile günlük internet kullanım süreleri arasında bir ilişki bulunmamıştır. Bu bulgu, internetin tüm yaş gruplarındaki lise öğrencileri için günlük yaşamın vazgeçilmez bir parçası olmasından kaynaklanabilir. Öte yandan, öğrencilerin yaşları ile günlük sosyal ağ hizmetlerini kullanım süreleri arasında ters yönlü bir ilişki saptanmıştır. Bu durum, öğrencilerin yaşları ilerledikçe sosyal ağ hizmetlerini kullanım sürelerinde azalma olduğunu göstermektedir. İşbu durum, özellikle üst sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin sosyal ağ hizmetlerinin kullanımında daha seçici ve bilinçli davranmalarından ya da sınav kaygısı ve akademik sorumluluklar nedeniyle sosyal ağ hizmetlerinin kullanımına daha az zaman ayırmalarından kaynaklanıyor olabilir.

Lise öğrencilerinin yaşlarının İngilizce öğrenmeye yönelik mobil uygulama kullanımıyla ilişkili olduğu görülmüştür. Bu bulgu yaş arttıkça dijital araçların kullanım oranının azaldığını ortaya koymuştur. Bu durum, özellikle son sınıf öğrencilerinin üniversite sınavına hazırlık sürecinde zaman yönetimi ve akademik önceliklerini göz önünde bulundurarak bu tür uygulamalara daha az zaman ayırmalarıyla açıklanabilir. Ayrıca, yaşça daha büyük öğrencilerin teknoloji kullanımında daha bilinçli olmaları, onları daha seçici ve amaca yönelik kullanıcılar yapmış olabilir. Dolayısıyla, yaşı daha küçük öğrencilerin dijital dil öğrenme araçlarına ve oyunlara daha çok yönelmeleri, yaş gruplarına göre farklılaşan öğrenme stratejileri ve zaman yönetimi yaklaşımlarıyla ilişkilendirilebilir.

Lise öğrencilerinin yaşlarının İngilizce özerkliği, İngilizce özyeterliliği, mobil uygulama kullanımı ve akış durumu üzerinde sınırlı ve farklı yönlerde etkiler oluşturduğu görülmüştür. Yaş değişkeni, yalnızca İngilizce özyeterliliği ile istatistiksel olarak anlamlı ve

ters yönlü bir ilişki göstermiştir. Diğer değişkenlerle ilişkili anlamlı farkların görülmemesi, bu yapılar üzerinde yaşı n tek başına belirleyici bir etken olmadığını; bunun yerine bireysel öğrenme özellikleri, öğretim ortamı, teknolojik erişim, öğretmenin gerçekleştirdiği uygulamalar ve öğrencilerin sınava odaklanma düzeyi gibi çok sayıda değişkenin etkili olabileceğini göstermiştir.

Lise öğrencilerinin bir günde ortalama internet kullanım sürelerinin sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği, ancak sosyal ağ hizmetlerini kullanım sürelerinin sınıf düzeyine bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. İnternetin tüm sınıf düzeylerinde öğrencilerin günlük yaşamlarında yaygın ve benzer biçimde kullanılması bu sonucu açıklayabilirken, sosyal ağ hizmetlerinin kullanımında gözlemlenen farklılık, öğrencilerin akademik sorumlulukları ve sınav hazırlık aşamasında sosyal medya kullanımına ayırdıkları süreyi daha bilinçli bir biçimde düzenlemeleriyle açıklanabilir. Özellikle üst sınıf düzeylerinde sosyal ağ hizmetlerini kullanım süresinin azalması, öğrencilerin dijital farkındalıklarının ve zaman yönetimi becerilerinin geliştiğini gösteriyor olabilir. Bu bağlamda, sosyal ağ hizmetlerini kullanım süresinin sınıf düzeyine bağlı olarak farklılaşması, dijital okuryazarlık ve akademik öncelikler için belirleyici bir etken olabilir.

Tüm sınıf düzeylerinde lise öğrencilerinin öğrenen özerkliklerinin benzer olduğu gözlemlenmiştir. Bu durum, öğrenen özerkliğinin yalnızca sınıf düzeyine bağlı olarak değişmediğini, tam tersine öğrencilerin öğrenmede rol almalarını etkileyen çok sayıda etkenin (örneğin okul ortamı, öğretmen tutumları, öğretim yöntemleri ve öğrenciye tanınan sorumluluk alanları) daha belirleyici olabileceğini göstermiştir. Lise öğrencilerinin İngilizce özyeterlilikleri sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Buna göre, 9. ve 11. sınıf öğrencilerinin özyeterliliklerinin 12. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu durum, 12. sınıf öğrencilerinin üniversite sınavına yoğunlaşmaları nedeniyle İngilizce gibi sınav kapsamında doğrudan yer almayan derslere ilgilerinin azalmasından kaynaklanıyor olabilir. Lise öğrencilerinin yabancı dilde eğitimsel mobil uygulama kullanımlarının sınıf düzeylerine göre bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Söz konusu bu durum, öğrenciler arasında mobil uygulama kullanımının sınıf düzeyinden bağımsız olarak benzer düzeyde yaygın olmasından kaynaklanmakta olabilir.

Lise öğrencilerinin İngilizce derslerinde yaşadıkları akış durumu sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılıklar göstermemiştir. Bu bulgu, bireysel ve psikolojik özelliklerin akış deneyimini sınıf düzeyinden daha çok etkilediğini göstermektedir. Lise öğrencilerinin öğrenen özerklikleri öğrenim gördüğü okula göre anlamlı bir biçimde farklılaşmıştır. Aksu Fen Lisesi

öğrencilerinin öğrenen özerkliği düzeyleri, Aksu Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencilerine oranla daha yüksek bulunmuştur. Bu durum, fen lisesi öğrencilerinin bağımsız çalışma ve proje tabanlı öğrenme gibi olanakların daha çok yararlanmasıyla ilişkili olabilir.

Lise öğrencilerinin İngilizce özyeterliliklerinin, öğrenim gördükleri okula göre anlamlı düzeyde farklı olduğu gözlemlenmiştir. Aksu Fen Lisesi öğrencilerinin özyeterlilikleri Aksu Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi ve Aksu Anadolu Lisesi öğrencilerinden daha yüksektir. Bu durum, fen liselerinde daha yoğun bir İngilizce öğretimi verilmesi, öğretimin öğrenci projeleriyle desteklenmesi ve öğrencilerin bilimsel çalışmalara katılmalarından kaynaklanıyor olabilir. Lise öğrencilerinin devinimli (mobil) uygulama kullanım düzeylerinin okullarına göre anlamlı düzeyde farklı olduğu belirlenmemiştir. İşbu durumun nedeni mobil uygulamaların öğrenciler arasında okul türü fark etmeksizin yaygın bir biçimde kullanılması olabilir.

Lise öğrencilerinin akış durumları ise okullarına göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Bu sonuca göre Aksu Fen Lisesi ve Aksu Anadolu Lisesi öğrencileri, Aksu Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencilerine oranla akış durumunu daha yoğun deneyimlemektedir. Bu fark, söz konusu okullarda dil öğrenimini destekleyen öğrenme ortamları ve programlarla ilişkili olabilir. Lise öğrencilerinin İngilizce öğrenimine yönelik tutum, güdülenme ve strateji kullanım düzeylerinin hem sınıf hem de okul türüne göre değişebileceği, ancak bu değişkenlerin bazı alanlarda sınırlı bir etki gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar, öğrencilerin bireysel özelliklerinin ve okullardaki öğretim ortamlarının İngilizce öğreniminde belirgin bir yeri olmasıyla ilişkilendirilebilir.

Lise öğrencilerinin öğrenen özerkliği, İngilizce özyeterliliği, yabancı dilde eğitimsel mobil uygulama kullanımı ve İngilizce akış durumu arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Buna göre, daha özerk olan öğrencilerin, özyeterliliklerinin daha güçlü olduğu, akış durumunu daha yoğun yaşadıkları ve aynı zamanda mobil uygulama kullanımına daha istekli olup daha etkin bir biçimde katıldıkları bulunmuştur. Ayrıca, mobil uygulama kullanımı ile öğrencilerin özyeterliliklerinin ve akış deneyimlerinin arttığı, özerkliklerinin de işbu duruma katkı sağladığı anlaşılmıştır. Eğitimsel mobil uygulamalar, özellikle bilgisayar oyunları gibi etkileşimli ve eğlenceli uygulamaların öğrenme deneyimini zenginleştirip öğrencilerin akış durumuna daha kolay girmelerini sağlayabilmektedir. Bu sonuçlar, öğrencilerin kendi öğrenmelerini daha bağımsız bir biçimde yönetebilmelerini sağlayan devinimli (mobil) öğrenme ortamlarının, özellikle dil öğrenme bağlamında, öğrenen özerkliği, İngilizce özyeterliliği ve akış durumunu artırma sıvasına sahip olduğunu ortaya koymuştur.

Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin okuma ve yazma özyeterlilikleri, yabancı dil öğrenimine olan katkı inançları ve öğrenen özerklikleri, İngilizce akış durumunun değişik boyutlarını yordamıştır. Buna göre öğrencilerin okuma özyeterliliklerinin geliştirilmesi akış deneyiminin artırılmasına katkı sağlayabilir. Ayrıca öğrencilerin yazma becerisine yönelik olumlu inançlarının, yazma etkinlikleri sırasında dikkatlerini artırarak görevle bütünleşmelerini kolaylaştırdığı ve dolayısıyla da akış durumunu desteklediği söylenebilir. Bu yönüyle yazma özyeterliliği, İngilizce öğreniminde akış deneyiminin önemli bir bilişsel ve duyuşsal yordayıcısı olarak değerlendirilebilir. Ayrıca öğrencilerin dil öğreniminin çok yönlü katkılarını fark etmelerini sağlayacak öğretim yaklaşımları ve öğrenme ortamları bilişsel ve duyuşsal katılımı artırarak akış deneyimini destekleyebilmektedir. Benzer bir biçimde öğrencilerin öğrenme üzerindeki kontrol düzeylerinin yüksek olması akış durumuna daha kolay geçiş yapmalarını sağlamış olabilir.

Öğrenen özerkliği dil öğrenmeyi destekleyerek öğrencilerin akış durumuna erişmelerine katkı sağlayan bilişsel ve duyuşsal bir değişkendir. Öte yandan, daha özerk olan öğrenciler zorlayıcı ya da anlamlı bulmadıkları görevlerde sıkılabilmekte ve işbu sıkıntı duygusu, öğrencilerin dil öğrenimine olan ilgilerini ve güdülenimlerini etkileyebilmektedir. Bu durum öğrenen özerkliğinin, öğrencilerin kaygı düzeyleri üzerinde karmaşık ve bağlamsal bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Özerklik artışı, öğrencilerin kendi öğrenmeleri üzerindeki kontrol ve sorumluluk duygusunu güçlendirse de özellikle başarı odaklı öğrenme ortamlarında bilişsel ve duyuşsal yükün artmasına neden olarak kaygı düzeylerinde artışa yol açabilmektedir. Bu durum, öğrenen özerkliği ile kaygı arasındaki ilişkinin her zaman doğrusal ve olumlu olmadığını, öğrencinin bireysel özellikleri, öğretim ortamı ve öğrenciye sağlanan destek gibi etkenlerin bu ilişkiyi biçimlendirdiğini göstermektedir. Dolayısıyla, dil öğrenme ortamlarında öğrencilerin yaşadığı kaygının azalması için yeterli rehberlik ve destek sağlanması gerekmektedir.

Bu araştırmanın bulguları, dil öğreniminde öğrencilerin özerkliğinin, özyeterliliklerinin ve algılanan kontrol düzeylerinin belirgin bir yeri olduğunu göstermiştir. Buna göre öğrencilerin kendi öğrenmelerini yönetebilmelerinin, daha derinlemesine akış deneyimleri yaşamalarına katkı sağladığı anlaşılmıştır. Ayrıca, eğitimsel devinimli (mobil) uygulamaların öğrenme ortamlarını daha etkileşimli ve eğlenceli kılmasına karşın, işbu uygulamaların beklentileri karşılamadığı durumlarda sıkılma gibi olumsuz duygu durumlarının ortaya çıkabileceği bulunmuştur. Bu bulgular, öğrenme ortamlarının öğrencilerin özerkliğini ve

özyeterliliğini destekleyecek bir biçimde tasarlanması gerektiğini ve mobil uygulamaların İngilizce öğretiminde daha etkin bir biçimde kullanılması gerektiğini ortaya koymuştur.

### 5.3. Öneriler

Çalışmanın sonuçları hem araştırmacı, eğitimci, yönetici, öğretim programı geliştiren ve değerlendiren kişilere hem de öğrencilere yönelik olarak bir dizi önerinin geliştirilmesine dayanak olmuştur.

#### 5.3.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Gelecekte yapılacak araştırmalarda görüngübilimsel nitel yöntemlerin kullanılması öğrencilerin eğitimsel devinimli (mobil) uygulamalara ilişkin algı, güdülenme ve deneyimlerinin daha derinlemesine incelenbilmesine olanak tanıyabilir.
2. İngilizce öğreniminde dijital oyunların etkisini konu alan daha çok deneysel çalışma yapılması, bu araçların öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimlerine katkısının nedensellik çerçevesinde ve karşılaştırmalı olarak incelenmesine katkı sağlayabilir.
3. Bu çalışmada kullanılan değişkenlerin yanı sıra, öğrencilerin güdülenme, dijital okuryazarlık ve teknolojiye erişim durumları gibi diğer bireysel ve çevresel etkenlerin gelecek çalışmalarda incelenmesi eğitim teknolojilerinin öğrenmeye olan olası kolaylaştırıcı etkileriyle ilgili içgörünün derinleştirilmesine katkı sağlayabilir.
4. Devinimli (mobil) uygulamaların türleri, kullanım sıklığı ve içerik özelliklerine yönelik çok değişkenli çalışmaların yapılması, işbu uygulamaların ve etkilerinin daha derinlemesine incelenmesine olanak tanıyabilir.
5. Çeşitli okul türlerinde ve toplumsal olarak birbirinden değişik örneklerde karşılaştırmalı çalışmalar yapılması, dijital öğrenme araçlarının etkisinin daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayabilir.

#### 5.3.2. Eğitimcilere Yönelik Öneriler

1. Öğretmenlerin İngilizce dersinin içeriğine uygun eğitimsel devinimli (mobil) uygulamaları daha çok kullanması, öğrencilerin bağımsız öğrenme becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlayabilir.
2. Öğretmenlerin sınıf içinde öğrenci özekli (merkezli) yöntemleri ve bağımsız öğrenme görevlerini daha çok kullanması, öğrencilerin öğrenen özerkliği

düzeylerinin artırılmasına olanak tanıyabilir. Bu bağlamda öğrencilere proje tabanlı öğrenme ve portfolyo çalışmaları gibi olanaklar sunulabilir.

3. Öğretmenlerin eğitimsel devinimli (mobil) uygulamaları ve İngilizce içerikli dijital oyunları sınıf içi ve dışı öğrenme ortamlarıyla bütünleştirerek kullanması, öğrencilerin güdülenim düzeylerinin artırılmasına katkı sağlayabilir.
4. Öğretmenlerin teknolojiyi eğitim amacıyla etkin kullanma konusunda öğrencilere yol göstermesi, öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerinin iyileştirilmesine olanak tanıyabilir.
5. Özyeterliliği daha düşük olan kız öğrencilerin özgüvenlerini artıracak biçimde destekleyici öğrenme ortamları sağlanarak işbu öğrencilerin özyeterliliklerinin iyileştirilmesine katkı sağlayabilir.
6. Öğretmenlerin bağımsız çalışma alışkanlıklarını geliştirmede yol gösterici olması, öğrencilerin özerklik ve özyeterliliklerinin geliştirilmesine olanak tanıyabilir.
7. Öğretmenlerin öğrencilere kendi öğrenmelerini planlayabilme, uygulayabilme ve değerlendirebilme alanlarında daha çok olanak sunması öğrenen özerkliğinin güçlendirilmesine katkı sağlayabilir.
8. Öğretmenlerin öğrencilerin dikkatini sürdürebileceği ve kendi yeterliliklerini kullanabileceği görevler tasarlaması, öğrencilerin akış düzeyinin artırılmasına olanak tanıyabilir.
9. Öğretmenlerin öğrencilere aşamalı ve amaç odaklı görevler vermesi ve anında güdülendirici geri bildirim sunması, öğrencilerin başarı duygusunu daha çok yaşamalarına ve kendilerine daha çok güvenmelerine katkı sağlayabilir.

### 5.3.3. Yöneticilere Yönelik Öneriler

1. Yöneticilerin eğitim kurumlarında öğrenci özerkliğini ve dijital okuryazarlığı destekleyen öğrenme ortamlarını tasarlaması, öğrencilerin kendi öğrenmelerinde daha etkin roller üstlenmelerine olanak tanıyarak, özdüzenleme, sorumluluk alma ve yaşam boyu öğrenme becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayabilir.
2. Yöneticilerin devinimli (mobil) öğrenme araçlarının kullanımını desteklemek için hizmet içi eğitimler düzenlemesi, öğretmenlerin bu araçlara erişiminin ve kullanım becerilerinin artmasına olanak tanıyabilir.
3. Akademik başarının yüksek olduğu okul türlerinde görülen olumlu öğrenme çıktılarının yöneticiler tarafından diğer okullara da örnek olacak bir biçimde

uygulanabilir modellerle yaygınlaştırılması, çeşitli sosyoekonomik koşullarda bulunan okullar arasında öğrenme olanakları açısından ortaya çıkan eşitsizliklerin azaltılmasına katkı sağlayabilir.

4. Öğrencilerin yaş ve sınıf düzeyine göre dijital öğrenme materyallerine olan ilgileri ve gereksinimleri değişebileceğinden, değişik yaş gruplarına yönelik içerikler geliştirilmesi için yöneticilerin, öğretmenlere kaynak ve esneklik sağlaması, öğrencilerin bireyselleştirilmiş öğrenme deneyimlerinin artmasına katkı sağlayabilir.
5. Yöneticilerin dijital araçların öğrenmeyle bütünleştirilmesi için altyapı eksikliklerini gidermesi ve tüm öğrencilere eşit koşullarda dijital öğrenme ortamlarından yararlanma olanağı sunması, devinimli (mobil) uygulamalar yoluyla öğrenme akışının desteklenmesine ve öğrencilerin dijital okuryazarlık becerilerinin gelişmesine olanak tanıyabilir.

#### **5.3.4. Öğretim Programına Yönelik Öneriler**

1. Var olan öğretim programları, öğrencilere kendi öğrenmeleriyle ilgili seçim hakkı tanıyarak, öğrencilerin özerkliğini daha çok destekleyecek biçimde iyileştirilebilir.
2. Var olan öğretim programlarının eğitimsel devinimli (mobil) uygulamaların programla bütünleştirilmesini sağlayacak biçimde yeniden düzenlenmesi, öğrencilerin dil becerilerinin doğal bir biçimde gelişmesine katkı sağlanabilir.
3. Var olan öğretim programları İngilizce bilgisayar oyunlarının kullanımını gerektiren öğrenme kazanım ve etkinlikleriyle zenginleştirilerek, öğrencilerin güdülenim ve akış düzeyini artıracak biçimde iyileştirilebilir.
4. Var olan öğretim programlarındaki öğrenme görevleri, öğrencilerin beceri düzeyleriyle uyumlu olacak biçimde yapılandırılarak öğrencilerin akış deneyimini daha yoğun yaşamasına olanak tanınabilir.
5. Var olan öğretim programlarında dijital okuryazarlık ve zaman yönetimi becerilerine daha çok yer verilerek, öğrencilerin dijital öğrenme araçlarını daha etkili ve verimli bir biçimde kullanmalarına katkı sağlanabilir.

### 5.3.5. Öğrencilere Yönelik Öneriler

1. Öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenmeleri, öğrenme amaçları belirleyerek bu amaçlara ulaşmak adına bireysel stratejiler geliştirmeleri, özerklik ve özdüzenlemeli öğrenme becerilerinin gelişmesine olanak tanıyabilir.
2. Öğrencilerin öğrenmeye tam dikkat ve katılım göstermeleri, öğrenme boyunca zorlayıcı ancak ulaşılabilir amaçlara odaklanmaları, öğrenmeye yönelik içsel güdülenim düzeylerinin artmasına katkı sağlayabilir.
3. Öğrencilerin yinelenen uygulamalarla öğrenmelerini pekiştirmeleri, düzenli özdeğerlendirme yapmaları ve öğrenmelerindeki ilerlemeleri fark etmeleri, özyeterlilik ve güdülenim düzeylerinin ve akademik başarılarının artmasına olanak tanıyabilir.
4. Öğrencilerin eğitimsel devinimli (mobil) uygulamaları amaca uygun, planlı ve sürdürülebilir bir biçimde kullanmaları, eleştirel dijital okuryazarlık becerilerinin gelişmesine ve mobil uygulamalardan en üst düzeyde akademik yarar sağlamalarına katkı sağlayabilir.

## KAYNAKLAR

- Abbot, J. (2000). Blinking out and having the touch: Two fifth-grade boys talk about flow experiences in writing. *Written Communication*, 17(1), 53-92. <https://doi.org/10.1177/0741088300017001003>
- Acıroğlu, E. (2020). *Yabancı dil olarak İngilizce öğretimi alanındaki araştırma eğilimleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Abuhamdeh, S. ve Csikszentmihalyi, M. (2012). Attentional involvement and intrinsic motivation. *Motivation and Emotion*, 36, 257–267. <https://doi.org/10.1007/s11031-011-9252-7>
- Adijaya, M. A., Armawan, I. K., ve Kristiantari, M. G. R. (2023). Mobile-assisted language learning (MALL) innovation for vocational education. *International Journal of Language Education*, 7(3), 469-480. <http://dx.doi.org/10.26858/ijole.v7i3.52910>
- Akpınar, Y. ve Altun, A. (2014). Bilgi toplumu okullarında programlama eğitimi gereksinimi. *Elementary Education Online*, 13(1), 1–4. <https://ilkogretim-online.org/index.php/pub/article/view/6168>
- Altuntaş, T. (2021). *The use of automated writing evaluation in EFL writing classes: effects on achievement, motivation and self-efficacy* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aminu, I. M. ve Shariff, M. N. M. (2014). Strategic orientation, access to finance, business environment and SMEs performance in Nigeria: Data screening and preliminary analysis. *European Journal of Business and Management*, 6(35), 124-132. <https://www.iiste.org/Journals/index.php/EJBM/article/view/17186/17977>
- Anstrom, K. (2000). *High school foreign language students' perceptions of language learning strategy use and self-efficacy*. National Foreign Language Resource Center, Georgetown University/Center for Applied Linguistics. <https://catalogue.nla.gov.au/catalog/4160312>

- Arslan, M. (2009). *Türkiye’de yabancı dil edinim sorunu ve yabancı dil olarak Türkçe* [Sözel Bildiri]. First International Symposium on Sustainable Development, Sarajevo, Bosnia and Herzegovina.
- Arslan, S. ve Gelisli, Y. (2015). Algılanan öz-düzenleme Ölçeği’nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Sakarya University Journal of Education*, 5(3), 67-74. <https://doi.org/10.19126/suje.07146>
- Atay E. (2020). *The efficiency of mobile assisted language learning (mall) in vocabulary learning* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aubrey, S. (2017b). Measuring flow in the EFL classroom: Learners’ perceptions of inter-and intra-cultural task-based interactions. *TESOL Quarterly*, 51(3), 661–692. <https://doi.org/10.1002/tesq.387>
- Ay, Y. (2022). *The effect of mathematics instruction based on flow theory principles enhanced with realistic mathematics education on students'achievement, retention, motivation and flow state* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, K. B. (2005). *Akış kuramına dayalı stresle başa çıkma grup programının ergenlerin stresle başa çıkma stratejilerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, S. (2006). İkinci dil olarak İngilizce öğrenimindeki başarı düzeyinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(2), 273-285. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ataunisobil/issue/2818/37968>
- Aydın, S. ve Zengin, B. (2008). Yabancı dil öğreniminde kaygı: Bir literatür özeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(1), 80-94. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jlls/issue/9927/122859>
- Aydın, S., Keskin, M. Ö., ve Yel, M. (2013). Öz-düzenleme Ölçeği’nin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Journal of Education*, 3(1), 24-33. <https://doi.org/10.19128/turje.181073>

- Aygül, F. (2019). *Kelime diyari mobil uygulamasının İngilizce kelime öğrenimine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Amasya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Amasya.
- Azar, A. S. ve Nasiri, H. (2014). Learners' attitudes toward the effectiveness of Mobile Assisted Language Learning (MALL) in L2 listening comprehension. *Procedia-Social Behavioral Sciences*, 98, 1836-1843. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.613>
- Bakker, A. B. (2005) Flow among music teachers and their students: The crossover of peak experiences. *Journal of Vocational Behavior*, 66 (1), 26-44. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2003.11.001>
- Balcı, Ö. (2013). *Öğrenme stillerine dayalı etkinliklerin İngilizce dersinde öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine ve öz-yeterlik algılarına etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122>
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 248-287. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90022-L](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90022-L)
- Bandura, A. (1992). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning, *Educational Psychologist*, 28, 117-48.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, p. 71-81). New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman and Company
- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164-180.
- Barfield, A. ve Brown, S. (2007). *Reconstructing autonomy in language education: Inquiry and innovation*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

- Bartimote-Aufflick, K., Bridgeman, A., Walker, R., Sharma, M. ve Smith, L. (2016). The study, evaluation, and improvement of university student self-efficacy. *Studies in Higher Education*, 41(11), 1918-1942. <https://doi.org/10.1080/03075079.2014.999319>
- Başbay, A. ve Gözümlü, E. (2019). Dil öğrenme stratejilerine göre İngilizce özyeterlilik inancı ve İngilizce akademik başarıları. *Journal of Language Education and Research*, 5(1), 12-29. <https://doi.org/10.31464/jlere.436420>
- Baumann, N., Kaschel, R., ve Kuhl, J. (2005). Striving for unwanted goals: stress-dependent discrepancies between explicit and implicit achievement motives reduce subjective well-being and increase psychosomatic symptoms. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89(5), 781-799. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.89.5.781>
- Baumeister, R. F. ve Vohs, K. D. (2003). Self-regulation and the executive function of the self. In M. R. Leary and J. P. Tangney (Eds.), *Handbook of self and identity* (pp. 197-217). The Guilford Press.
- Bayat, Ö. (2007). *Yabancı dil olarak İngilizce öğrenenlerde özerklik algısı, okuduğunu anlama başarısı ve sınıf içi davranışlar arasındaki ilişkiler* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Behjoo B. M. (2013). *The relationship among self-efficacy, academic self-efficacy, problem solving skills and foreign language achievement* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Benson, P. (1996). Concept of autonomy in language learning. In R. Pemberton, E. S. L. Li, W. W. F. Or ve H. D. Pierson (Eds.), *Taking control: Autonomy in language learning* (pp. 27-34). Hong Kong, China: Hong Kong University Press.
- Benson, P. ve Voller, P. (1997). Introduction: Autonomy and independence in language learning. In P. Benson ve P. Voller (Eds.), *Autonomy and independence in language learning* (pp. 1-12). New York: Addison Wesley Longman.
- Benson, P. (2001): *Teaching and researching autonomy in language learning*. Harlow: Pearson Education.
- Benson, P. (2006). Autonomy in language teaching and learning. *Language Teaching*, 40(1), 21-40. <https://doi.org/10.1017/S0261444806003958>

- Benson, P. (2007). Autonomy in language teaching and learning: State of the art. *Language Teaching*, 40 (1), 21-40. <https://doi.org/10.1017/S0261444806003958>
- Blair, C. ve Raver, C. C. (2015). School readiness and self-regulation: A developmental psychobiological approach. *Annual review of psychology*, 66(1), 711-731. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010814-015221>
- Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. *Learning and Instruction*, 7(2), 161–186. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(96\)00015-1](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(96)00015-1)
- Boudreau, C., MacIntyre, P. D., ve Dewaele, J. M. (2018). Enjoyment and anxiety in second language communication: an idiodynamic approach. *Studies in Second Language Learning and Teaching*. 8(1), 149–170. <http://dx.doi.org/10.14746/ssllt.2018.8.1.7>
- Bozkurt, M. A. ve Ekşioğlu, S. (2018). Lise öğrencilerinin İngilizce özyeterlik düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 440-452. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59094/850525>
- Brooke, M. (2013). Facilitating the development of the autonomous language learner using online virtual learning environments. *Theory and Practice in Language Studies*, 3(4), 572-580. <https://doi.org/10.4304/tpls.3.4.572-580>
- Brown, S. (2000). Tasks and the scholarship of teaching: A view from applied linguistics. *The Art and Science of Teaching* 6(1), 5–6.
- Buckner, J. C., Mezzacappa, E. ve Beardslee, W. R. (2009). Self-regulation and its relations to adaptive functioning in low income youths. *American Journal of Orthopsychiatry*, 79(1), 19–30. <https://doi.org/10.1037/a0014796>
- Burston, J. (2013). Mobile-assisted language learning: A selected annotated bibliography of implementation studies 1994-2012. *Language Learning & Technology*, 17(3), 157-225. <https://doi.org/10.125/44344>
- Büyükduman, F. İ. (2006). *İngilizce öğretmen adaylarının, İngilizce ve öğretmenlik becerilerine ilişkin özyeterlik inançları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bygate, M., Skehan, P., ve Swain, M. (Eds.). (2001) *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching and assessment*. New York: Pearson

- Can, S. ve Zeren, Ş. G. (2019). The role of internet addiction and basic psychological needs in explaining the academic procrastination behavior of adolescents. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 48(2), 1012-1040. <https://doi.org/10.14812/cufej.544325>
- Can, T. (2012). Yabancı dil öğretimi bağlamında öğrenen özerkliğinin sanal öğrenme ortamları yoluyla desteklenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 72. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iuhayefd/issue/8796/109928>
- Canoğulları, Ö. ve Güçray, S. S. (2017). İnternet bağımlılık düzeyleri farklı ergenlerin cinsiyetlerine göre psikolojik ihtiyaçları, sosyal kaygıları ve anne baba tutum algılarının incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26(1), 42-57. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cusosbil/issue/31939/350941>
- Camilleri, G. (1999). *Learner autonomy: The teachers' views*. Germany: Council of Europe.
- Cattellino, E., Morelli, M., Baiocco, R., ve Chirumbolo, A. (2019). From external regulation to school achievement: The mediation of self-efficacy at school. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 60, 127-133. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2018.09.007>
- Cave, P. N., Evans, N. W., Dewey, D. P., ve Hartshorn, K. J. (2017). Motivational partnerships: Increasing ESL student self-efficacy. *ELT Journal*, 72(1), 1-14. <https://doi.org/10.1093/elt/ccx027>
- Cengiz, E. G. (2023). Özdüzenleme ve özdüzenlemeli öğrenme. In O. Atabek (Ed.), *Eğitim kuramında incelemeler* [Reviews in educational theory] (pp. 96-110). Pegem.
- Chan, V. (2000). Fostering learner autonomy in an ESL classroom. *TESL Canada Journal* 18 (1), 75-86. <https://doi.org/10.18806/tesl.v18i1.901>
- Cheng, E. C. K. (2011). The role of self-regulated learning in enhancing learning performance. *The International Journal of Research and Review*, 6(1), 1-16.
- Cherian, E. J. ve Williams, P. (2008). *Mobile learning: The beginning of the end of classroom learning* [Verbal Declaration]. The World Congress on Engineering and Computer Science, San Francisco, CA.
- Chinnery, G. M. (2006). Emerging technologies: Going to the MALL: Mobile assisted language learning. *Language Learning & Technology* 10(1), 9-16. <https://doi.org/10.125/44040>

- Cho, M. (2018). Task complexity and modality: Exploring learners' experience from the perspective of flow. *The Modern Language Journal*, 102(1), 162-180. <https://doi.org/10.1111/modl.12460>
- Chomsky, N. (1966). Linguistic theory. Reprinted in J.P.B. Allen and P. Van Buren (Eds.), *Chomsky: Selected Readings* (pp. 152-159). Oxford University Press, Oxford.
- Chomsky, N. (2006). *Language and Mind*. New York: Cambridge University Press.
- Chwo, S. M. G., Marek, M. W., ve Wu, W. C. V. (2018). Meta-analysis of MALL research and design. *System*, 74, 62–72. <https://doi.org/10.1016/j.system.2018.02.009>
- Cohen, L., Manion, L., ve Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. Routledge.
- Cook, R. D. (1977). Detection of influential observation in linear regression. *Technometrics*, 19(1), 15–18. <https://doi.org/10.1080/00401706.1977.10489493>
- Cotterall, S. (1995). Developing a course strategy for learner autonomy. *ELT Journal*, 49(3) 219-227. <https://doi.org/10.1093/elt/49.3.219>
- Cotterall, S. ve Crabbe, D. (Eds.). (1999). *Learner autonomy in language learning: Defining the field and effecting change*. Frankfurt am Main, German: Peter Lang.
- Courville, K. (2011). Technology and its use in education: Present roles and future prospects. *Presented at Recovery School District Technology Summit 2011*. <https://www.learntechlib.org/p/54563/>
- Coyne, S. M., Stockdale, L., ve Summers, K. (2019). Problematic cell phone use, depression, anxiety, and self-regulation: Evidence from a three year longitudinal study from adolescence to emerging adulthood. *Computers in Human Behavior*, 96(1), 78-84. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.02.014>
- Crabbe, D. (1993). Fostering autonomy from within the classroom: The teacher's responsibility. *System*, 21(4), 443-452. [https://doi.org/10.1016/0346-251X\(93\)90056-M](https://doi.org/10.1016/0346-251X(93)90056-M)
- Csikszentmihalyi, M. (1975a). *Beyond boredom and anxiety: The experience of play in work and games*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Csikszentmihályi, M. ve Larson, R. (1984). *Being adolescent: Conflict and growth in the teenage years*. New York, NY: Basic Books

- Csikszentmihalyi, M. ve Csikszentmihalyi, I. S. (1988). *Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness*. New York: Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1990a). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper and Row.
- Csikszentmihalyi, M. ve Rathunde, K. (1993). The measurement of flow in everyday life: toward a theory of emergent motivation. *Nebraska Symposium on Motivation*, 40(1), 57–97.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Flow: Az áramlat [Flow: The psychology of optimal experience]*.
- Csikszentmihalyi, M. (2000). *Beyond boredom and anxiety: Experiencing flow in work and play. (25. Anniversary Edition)*. California: Jossey-Bass, Inc.
- Csikszentmihalyi, M. (2003) *Good business: Leadership, flow and the making of meaning*. London: Hodder and Stoughton.
- Csikszentmihalyi, M., Abuhamdeh, S., ve Nakamura, J. (2005). Flow. In A. Elliot, C. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 598–623). New York, NY: The Guilford Press.
- Csikszentmihalyi, M. (2014). Toward a psychology of optimal experience. In M. Csikszentmihalyi (Ed.), *Flow and the foundations of positive psychology: The collected works of Mihaly Csikszentmihalyi* (pp. 209–226). Claremont, CA: Springer.
- Csikszentmihalyi, M. (2020). *Mutluluk bilimi: Akış. (B. Satılmış Çev.)* Ankara: Buzdağı Yayınevi.
- Curran, P. J., West, S. G., ve Finch, J. F. (1996). The robustness of test statistics to nonnormality and specification error in confirmatory factor analysis. *Psychological Methods*, 1(1), 16–29. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.1.1.16>
- Czimmermann, E. ve Piniel, K. (2016). Advanced language learners' experiences of flow in the Hungarian EFL classroom. *Positive psychology in SLA*, 193-214. <https://doi.org/10.21832/9781783095360-009>
- Çoban, A. ve Sanalan V. A. (2002). Fen Bilgisi öğretimi dersinde özgün deney tasarım sürecinin öğretmen adayının öz yeterlilik algısına etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 1-10. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/erziefd/issue/5990/79723>

- Çokyaman, M. ve Şimşek, H. (2022). Eğitsel dijital oyunların 8. Sınıf öğrencilerinin İngilizce ders başarısı ve güdülenmelerine etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 708-722. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2022.-891059>
- Dağdeler Okumuş, K. (2018). *The role of mobile-assisted language learning (Mall) in vocabulary knowledge, learner autonomy and motivation of prospective English language teachers* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Dağgöl, G. D. (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>
- Dam, L. (1990). Learner autonomy in practice: An experiment in learning and teaching. *Autonomy in Language Learning*, 1(1), 56-63.
- Dam, L. (1995). *Learner autonomy 3: From theory to classroom practice*. Dublin: Authentic Language Learning Resources Ltd.
- Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. London: Plenum Press.
- Demir, S. (2022). Comparison of normality tests in terms of sample sizes under different skewness and kurtosis coefficients. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 9(2), 397-409. <https://doi.org/10.21449/ijate.1101295>
- Dewaele, J.-M., ve MacIntyre, P. D. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(2), 237-274. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2014.4.2.5>
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual review of psychology*, 64(1), 135-168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Dickinson, L. (1987). *Self-instruction in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press
- Dickinson, L. (1993). Talking shop: Aspects of autonomous learning, An interview with Leslie Dickinson. *ELT Journal*, 47 (1), 330-341. <https://doi.org/10.1093/elt/47.4.330>

- DiStefano, C. ve Dombrowski, S. C. (2006). Investigating the theoretical structure of the Stanford-Binet—Fifth Edition. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 24(2), 123–136. <https://doi.org/10.1177/0734282905285244>
- Doğan, A. (2008). Lise öğrencilerinin İngilizce öğrenimlerini etkileyen yabancı dil kaygısı. *Dil Dergisi*, (139), 48-67. [https://doi.org/10.1501/Dilder\\_00000000088](https://doi.org/10.1501/Dilder_00000000088)
- Dong, L., Jamal Mohammed, S., Ahmed Abdel-Al Ibrahim, K. ve Rezai, A. (2022). Fostering EFL learners' motivation, anxiety, and self-efficacy through computer-assisted language learning-and mobile-assisted language learning-based instructions. *Frontiers in Psychology*, 13(1), 899557. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.899557>
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *Modern Language Journal*, 78(3), 273-284. <https://doi.org/10.2307/330107>
- Dörnyei, Z. ve Csizér, K. (1998) Ten commandments for motivating language learners: Results of an empirical study. *Language Teaching Research* 2(1), 203–229. <http://dx.doi.org/10.1191/136216898668159830>
- Dörnyei, Z. (2001). New themes and approaches in second language motivation research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21(1), 43-59. <https://doi.org/10.1017/S0267190501000034>
- Dörnyei, Z. ve Csizér, K. (2002). Some dynamics of language attitudes and motivation: Results of a longitudinal nationwide survey. *Applied Linguistics*, 23(4), 421–462. <https://doi.org/10.1093/applin/23.4.421>
- Dörnyei, Z. (2005) *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dörnyei, Z., Muir, C., ve Ibrahim, Z. (2014). Directed motivational currents: Energising language learning by creating intense motivational pathways. In D. Lasagabaster, A. Doiz, ve J. M. Sierra (Eds.), *Motivation and foreign language learning: From theory to practice* (pp. 9-29). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/lllt.40.01dor>
- Dörnyei, Z., Henry, A., ve Muir, C. (2015). *Motivational currents in language learning: frameworks for focused interventions*. Abingdon: Routledge.
- Dörnyei, Z., Ibrahim, Z., ve Muir, C. (2014). 10. Directed motivational currents: regulating complex dynamic systems through motivational surges. In Z. Dörnyei, P. MacIntyre ve

- A. Henry (Eds.), *Motivational Dynamics in Language Learning* (pp. 95-105). Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783092574-012>
- Duman, B. A. (2007). *Lise öğrencilerinin İngilizceye yönelik öz yeterlik algı puanlarının cinsiyete, alanlara ve farklı düzeylere göre İngilizce başarısını yordama gücü* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Duman, G. (2013). *Mobil destekli dil öğreniminde araştırma eğilimleri: Program geliştirme açısından doğrular* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Dunifa, L. (2023). Non-English majors students' motivational orientation and problems they perceived in learning oral English skills. *Anatolian Journal of Education*, 8(1), 47-62. <https://doi.org/10.29333/aje.2023.814a>
- Egbert, J. (2003). A study of flow theory in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, 87(1), 499–518. <https://doi.org/10.3138/cmlr.60.5.549>
- Ehrman, M., E., Leaver, B. L. ve Oxford, R. L. (2003). A brief overview of individual differences in second language learning. *System*, 31(1), 313-330. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(03\)00045-9](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(03)00045-9)
- Ellis, G. ve Sinclair, B. (1989). *Learning to Learn English Learner's Book: A Course in Learner Training* (Vol. 1). Cambridge University Press.
- Engeser, S. ve Schiepe-Tiska, A. (2012). Historical lines and an overview of current research on flow. In S. Engeser (Ed.), *Advances in flow research* (pp. 1–22). New York, NY: Springer
- Ertürk Kara, A.D., Güler Yıldız T., ve Fındık, E. (2018). *Erken çocukluk döneminde öz düzenleme, izleme, değerlendirme ve destekleme yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Eryılmaz, A. ve Ergünay, O. (2018). Development of flow state scale in English as a foreign language context. *European Journal of Education Studies*. 4(11), 143-154. <https://doi.org/10.46827/ejes.v0i0.1831>

- Esch, E. (1998). Promoting learner autonomy: Criteria for the selection of appropriate methods. In R. Pemberton, E. S. L. Li, W. W. F. Or, ve H. D. Pierson (Eds.), *Taking control: Autonomy in language learning* (pp. 35-48). Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Fave, A.D., Massimini, F., ve Bassi, M. (2011). *Psychological selection and optimal experience across cultures: Social empowerment through personal growth* (Vol. 2). Springer Science & Business Media.
- Fidan, Ö. (2022). *The effects of flipped learning on vocabulary gain and perceived autonomy level of EFL students* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Field, A. P. (2024). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (6<sup>th</sup> ed.). SAGE.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve Hyun, H. H. (2023). *How to design and evaluate research in education* (11<sup>th</sup> edition). McGraw Hill.
- Franciosi, S. J. (2011). A comparison of computer game and language-learning task design using flow theory. *Call-Ej*, 12(1), 11-25. <https://callej.org/index.php/journal/article/view/197>
- Gailliot, M. T., Mead, N. L., ve Baumeister, R. F. (2008). Self-regulation. In O. P. John, R. W. Robins, ve L. A. Pervin (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (3<sup>rd</sup> ed., pp. 472–491). The Guilford Press.
- Gaggioli, A., Milani, L., Mazzoni, E. ve Riva, G. (2011). Networked flow: A framework for understanding the dynamics of creative collaboration in educational and training settings. *The Open Education Journal*, 4(1).
- Gardner, R. C. (1988). Attitudes and motivation. *Annual Review of Applied Linguistics*, 9(1), 135-148. <https://doi.org/10.1017/S0267190500000854>
- Genç, G. ve Aksu, M. B. (2004, 6-9). *İnönü üniversitesi öğrencilerinin İngilizce derslerine ilişkin tutumları* [Sözel bildiri]. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Malatya.
- George, D. ve Mallery, P. (2024). *IBM SPSS Statistics 29 step by step: A simple guide and reference* (18<sup>th</sup> ed.). Routledge.
- Getzels, J. W. ve Csikszentmihalyi, M. (1976). *The creative vision: A longitudinal study of problem finding in art*. New York, NY: Wiley Interscience.

- Ghani, J. A. ve Deshpande, SP (1994). Task characteristics and the experience of optimal flow in human-computer interaction. *The Journal of Psychology-Interdisciplinary and Applied*, 128(4), 382-391. <https://doi.org/10.1080/00223980.1994.9712742>
- Ghonsooly, B., Elahi, M., ve Golparvar, S. E. (2012). General English university students' self-efficacy and their achievement. *The Iranian EFL Journal*, 8(3), 153-173. <http://profdoc.um.ac.ir/paper-abstract-1030643.html>
- Glogger, I., Schwonke, R., Holzäpfel, L., Nückles, M., ve Renkl, A. (2012). Learning strategies assessed by journal writing: Prediction of learning outcomes by quantity, quality, and combinations of learning strategies. *Journal of Educational Psychology*, 104(2), 452-468. <https://doi.org/10.1037/a0026683>
- Godwin-Jones, R. (2011). Emerging technologies: Mobile apps for language learning. *Language Learning & Technology*, 15(2), 2-11. <https://doi.org/10.125/44244>
- Good, T. L. ve Brophy, J. E. (1994). *Looking in classrooms* (6<sup>th</sup> ed.). New York: Harper Collins.
- Gömleksiz, M. N. (2003). İngilizce duyuşsal alana ilişkin bir tutum Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirliği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 215-226.
- Gömleksiz, M. ve Kılınç, H. (2014). Lise 12. sınıf öğrencilerinin İngilizce özyeterlilik inançlarına ilişkin görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(2), 43-60. <https://doi.org/10.18069/fusbed.54896>
- Grabe, W. ve Stoller, F. L. (1997) Content-based instruction: Research foundations. In M.A. Snow ve D.M. Brinton (Eds) *The content-based classroom: Perspectives on integrating language and content* (pp. 5-21). White Plains, NY: Longman
- Guan, X. (2013). A study on flow theory and translation teaching in China's EFL class. *Journal of Language Teaching and Research*, 4(4), 785-790. <https://doi.org/10.4304/jltr.4.4.785-790>
- Guastello, S. J., Johnson, E. A., ve Rieke, M. L. (1997). Nonlinear dynamics of motivational flow. *Nonlinear Dynamics, Psychology and Life Sciences*, 3(3), 259-273. <https://doi.org/10.1023/A:1021830917726>
- Guilford, J. P. (1950). *Fundamental statistics in psychology and education* (2<sup>nd</sup> ed.). McGraw-Hill.

- Güç, F. (2019). *Self-efficacy beliefs of Turkish Efl learners and the relationship between self-efficacy and academic achievement* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Günday, R. (2007). Yabancı dil öğretiminde başarısızlığa neden olan etmenler üzerine bir araştırma. *Milli Eğitim*, 36(175), 210-229.
- Güneri, B. (2018). *Öğrencilerin İngilizce dersi öz yeterlik inancı kaynakları, derse katılım düzeyleri ve algılanan araçsallıklarının öz yeterlik inançları ve tutumları üzerindeki etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Güngör, S. (2021) *Examining the effect of a web 2.0 tool, nearpod, on English language learners' vocabulary knowledge, listening skills and self-efficacy in vocabulary and listening* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Teknolojileri Enstitüsü, İstanbul.
- Gürçan, E. (2021). *Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce (dil becerileri) özyeterlilik algılarının incelenmesi: Bir ölçek geliştirme çalışması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Hair Jr., J. F., Black, W. C., Babin, B. J., ve Anderson, R. E. (2019). *Multivariate data analysis* (8<sup>th</sup> ed.). Cengage.
- Hancı Yanar, B. ve Bümen, N. T. (2012). İngilizce ile ilgili özyeterlilik inancı Ölçeği'nin geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(1), 97-110. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/48696/619511>
- Hanus, K. (2016). Factors that influence learning by English language learners (ELLs). *BU Journal of Graduate Studies in Education*, 8(2), 19-22. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1230510>
- Harbelioğlu, U. (2020). *University students' perceptions of mobile assisted language learning* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Hao, Y., Lee, K. S., Chen, S. T., ve Sim, S. C. (2019). An evaluative study of a mobile application for middle school students struggling with English vocabulary learning. *Computers in Human Behavior*, 95, 208–216 <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.10.013>

- Heidari, F., Izadi, M., ve Ahmadian, M. V. (2012). The relationship between Iranian EFL learners' self-efficacy beliefs and use of vocabulary learning strategies. *English Language Teaching*, 5(2), 174-182. <https://doi.org/10.5539/elt.v5n2p174>
- Hempel, B., Kiehlbaugh, K., ve Blowers, P. (2020). Scalable and practical teaching practices faculty can deploy to increase retention: A faculty cookbook for increasing student success. *Education for Chemical Engineers*, 33(1), 45-65. <https://doi.org/10.1016/j.ece.2020.07.004>
- Heutte, J., Fenouillet, F., Kaplan, J., Martin-Krumm, C., ve Bachelet, R. (2016). The EduFlow model: A contribution toward the study of optimal learning environments. In Harmat, L., Ørsted Andersen, F., Ullén, F., Wright, J., Sadlo, G. (Eds). *Flow experience: Empirical research and applications*, (pp. 127-143.) Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-28634-1\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-319-28634-1_9)
- Holec, H. (1980). *Autonomy and foreign language learning*. Strasbourg: Council of Europe.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon. (First published 1979, Strasbourg: Council of Europe.)
- Horwitz, E. ve Young, D. J. (1991). *Language anxiety. From theory and research to classroom implications*. Englewood Cliffs.
- Hsieh, P. ve Kang, H. (2010) Attribution and self-efficacy and their interrelationship in the Korean EFL context. *Language Learning*, 60(1), 606–627. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2010.00570.x>
- Hsu, L. (2013). English as a foreign language learners' perception of mobile assisted language learning: A cross-national study. *Computer Assisted Language Learning*. 26(1), 197–213. <https://doi.org/10.1080/09588221.2011.649485>
- Huang, Y. M., Huang, Y. M., Huang, S. H., ve Lin, Y. T. (2012). A ubiquitous English vocabulary learning system: Evidence of active/passive attitudes vs. usefulness/ease-of-use. *Computers & Education*, 58(1), 273-282. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.08.008>
- Huizenga, J., Admiraal, W., Ten Dam, G., ve Voogt, J. (2019). Mobile game-based learning in secondary education: Students' immersion, game activities, team performance and

- learning outcomes. *Computers in Human Behavior*, 99(1), 137-143. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.05.020>
- IBM. SPSS Statistics. <https://www.ibm.com/products/spss>
- Ibrahim, Z. ve Al-Hoorie, A. H. (2019). Shared, sustained flow: triggering motivation with collaborative projects. *ELT Journal*, 73(1), 51–60. <https://doi.org/10.1093/elt/ccy025>
- Ibrahim, Z. (2020). Sustained flow: Affective obsession in second language learning. *Frontiers in Psychology*, 10(1), 2963. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02963>
- Index, E.P. (2023). English proficiency index. *The world's largest ranking of countries and regions by English skills*.
- İlbeği, A. S. ve Çeliköz, M. (2020). İngilizce hazırlık programına devam eden üniversite öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inançlarının incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi* (8), 14-34. <https://doi.org/10.21733/ibad.706057>
- Jabbarifar, T. (2011). The importance of self-efficacy and foreign language learning in the 21st century. *Journal of International Education Research*, 7(4), 117-126. <http://dx.doi.org/10.19030/jier.v7i4.6196>
- Jackson, A.S. ve Marsh W.H. (1996). Development and validation of a scale to measure optimal experience: The flow state scale. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 18(1), 17-35. <https://doi.org/10.1123/jsep.18.1.17>
- Jedi-Sari-Biglar, L. ve Liman-Kaban, A. (2023). Exploring the effect of mobile-assisted task-based learning on vocabulary achievement and student attitude. *Smart Learning Environments*, 10(1), 50. <https://doi.org/10.1186/s40561-023-00270-w>
- Jennett, C., Papadopoulou, S., Himmelstein, J., Vaugoux, A., Roger, V., ve Cox, A. L. (2017). Case study 3: Students' experiences of interdisciplinary learning while building scientific video games. *International Journal of Game-Based Learning (IJGBL)*, 7(3), 93-97. <https://doi.org/10.4018/IJGBL.2017070110>
- Jinmin, Z. ve Qi, F. (2023). Relationship between learning flow and academic performance among students: a systematic evaluation and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 14(1), 1270642. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1270642>
- Joshi, K.R. (2011) Learner perceptions and teacher beliefs about learner autonomy in language learning. *Journal of NELTA*, 16(1-2). <http://dx.doi.org/10.3126/nelta.v16i1-2.6126>

- Kabak, K. ve Korucu, A. T. (2021). The effect of students' developing their own digital games on their academic achievement and attitudes towards for English lessons. *Participatory Educational Research*, 8(2), 74-93. <https://doi.org/10.21733/ibad.706057>
- Kanadlı, S., ve Bağçeci, B. (2015). Öğrencilerin İngilizce öz yeterlik inançlarının algılanan özerklik desteği açısından incelenmesi: Investigation of students' self efficacy beliefs in terms of perceived autonomy support. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 98-112. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/19576/208842>
- Karabıyık, C. (2016). Ufuk Üniversitesi hazırlık okulunda devam ve İngilizce başarıları arasındaki ilişki. *Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 121-130. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ufuksbedergi/issue/57464/815009>
- Karasaran, A. (2016). *An investigation into relations between autonomy and language learning strategy use* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karaoğlu Yılmaz, F. G., Dilen, A., ve Yılmaz, H. (2018). Lise öğrencilerinin mobil öğrenme araçlarını kullanma öz-yeterlik düzeylerinin incelenmesi. *SDU International Journal of Educational Studies*, 5(1), 1-12. <https://doi.org/10.33710/sduijes.341010>
- Karasu, G. ve Sarı, Y. E. (2019). Uzaktan eğitim ve yabancı dil öğrenme özerkliği [Distance education and foreign language learning autonomy]. *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik*, 7(2), 321-334. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/diyalog/issue/51365/667993>
- Karch, J. D. (2023). Outliers may not be automatically removed. *Journal of Experimental Psychology: General*, 152(6), 1735-1753. <https://doi.org/10.1037/xge0001357>
- Kennedy, C. ve Levy, M. (2008). L'italiano al telefonino: Using SMS to support beginners' language learning. *ReCALL*, 20(3), 315-330. <http://dx.doi.org/10.1017/S0958344008000530>
- Kim, H. Y. (2013). Statistical notes for clinical researchers: assessing normal distribution (2) using skewness and kurtosis. *Restorative Dentistry & Endodontics*, 38(1), 52. <https://doi.org/10.5395/rde.2013.38.1.52>

- Kim, J. H. (2019). Multicollinearity and misleading statistical results. *Korean Journal of Anesthesiology*, 72(6), 558-569. <https://doi.org/10.4097/kja.19087>
- Kim, H. ve Kwon, Y. (2012). Exploring smartphone applications for effective mobile-assisted language learning. *Multimedia-Assisted Language Learning*, 15(1), 31–57. <http://dx.doi.org/10.15702/mall.2012.15.1.31>
- Kitsantas, A., Winsler, A. ve Huie, F. (2008). Self-regulation and ability predictors of academic success during college: A predictive validity study. *Journal of Advanced Academics*, 20(1), 42–68. <https://doi.org/10.4219/jaa-2008-867>
- Klassen, R. (2002). A question of calibration: A review of the self-efficacy beliefs of students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 25(2), 88-102. <https://doi.org/10.2307/1511276>
- Kline, R. B. (2023). *Principles and practice of structural equation modeling* (5<sup>th</sup> ed). The Guilford Press.
- Koca, F. ve Dadandı, İ. (2019). Akademik öz-yeterlik ile akademik başarı arasındaki ilişkide sınav kaygısı ve akademik motivasyonun aracı rolü. *İlköğretim Online*, 18(1), 241-252. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.527207>
- Koç, A. ve Ayık, Y. Z. (2017). Sosyal medya destekli eğitim: 6. ve 7. sınıf Fen Bilimleri ve İngilizce derslerinde sosyal ağ kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına etkisi. *Avrupa Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 6(10), 7-19. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ejosat/issue/30414/322326>
- Kolaç, E. (2008). Yabancı diller ve Türk dili ve edebiyatı bölümü son sınıf öğrencilerinin “yabancı dil öğretimi” ve “yabancı dille öğretim” konusundaki yönelim ve görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(4), 397-412.
- Koyuncu, S. U. (2006). *The effect of the European language portfolio on learner autonomy for young learners* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Köse, U., Koç, D., ve Yücesoy, S. A. (2013). An augmented reality based mobile software to support learning experiences in computer science courses. *Procedia Computer Science*, 25(1), 370-374. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2013.11.045>

- Kukulska-Hulme A. (2005) *The mobile language learner – now and in the future. Fran vision till praktik*. Language Learning Symposium, Umea University, Sweden.
- Kukulska-Hulme, A. (2006). *Mobile usability in educational contexts: What have we learnt?* Banff, Canada.
- Kukulska-Hulme, A. ve Shield, L. (2008). An overview of mobile assisted language learning: From content delivery to supported collaboration and interaction. *RECALL*, 20(3), 271-289. <https://doi.org/10.1017/S0958344008000335>
- Kukulska-Hulme, A. (2009). Will mobile learning change language learning? *RECALL*, 21(2), 157–165. <https://doi.org/10.1017/S0958344009000202>
- Kukulska-Hulme, A. (2013). *Re-skilling language learners for a mobile world*. Monterey, CA.
- Kurt, E. (2016). *Lise öğrencilerinin İngilizce öğrenme özerklik algılarının duyuşsal faktörlerce yordanma durumu* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kurt, E. ve Acat M. B. (2016). Yabancı dil olarak İngilizce öğrenen lise öğrencilerinin özerklik algılarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 1880-1902. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd/issue/28550/304602>
- Kurtoğlu, F. (2024). *Testing a model of mobile assisted language learning (MALL) motivation* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Kuşçu, E. (2019). Yabancı dil Fransızca öğretiminde mobil destekli uygulamalar: duolingo ve memrise örnekleri. *International Journal of Language Academy*, 7(1), 304-318. <http://dx.doi.org/10.29228/ijla.25833>
- Kutner, M. H., Nachtsheim, C., ve Neter, J. (2004). *Applied linear regression models* (4<sup>th</sup> Ed.). McGraw-Hill.
- Kuyumcu Vardar, A. (2011). *Öz-düzenleme stratejileri öğretiminin öğrencilerin İngilizce başarılarına, öz-düzenleme stratejileri kullanımına ve tutumlarına etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

- Kuyumcu Vardar, A. ve Arsal Z. (2014). Öz-düzenleme stratejileri öğretiminin öğrencilerin İngilizce başarılarına ve tutumlarına etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(3), 32-52. <https://doi.org/10.16916/aded.05845>
- Lai, C. ve Zheng, D. (2018). Self-directed use of mobile devices for language learning beyond the classroom. *ReCALL*, 30(3), 299–318. <https://doi.org/10.1017/S0958344017000258>
- Lan, Y.-J., Sung, Y.-T. ve Chang, K.-E. (2007). A mobile-device-supported peer-assisted learning system for collaborative early EFL reading. *Language Learning & Technology*, 11(3), 130-151. <https://doi.org/10.125/44121>
- Lan, Y. F. ve Hsieh, C. L. (2009). The design of a question solving mechanism to encourage students to participate in learning activities through handheld mobile devices. In: *Virtual Environments, Human-Computer Interfaces and Measurements Systems, 2009. VECIMS'09. IEEE International Conference on* (pp. 261-265). IEEE.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Lei, M. ve Lomax, R. G. (2005). The effect of varying degrees of nonnormality in structural equation modeling. *Structural Equation Modeling*, 12(1), 1–27. [https://doi.org/10.1207/s15328007sem1201\\_1](https://doi.org/10.1207/s15328007sem1201_1)
- Leeck, P. (2012). Some possibilities for implementing and increasing learner autonomy in the English lesson. In Lennon, Paul (Ed), *Learner autonomy in the English classroom: Empirical studies and ideas for teachers* (pp. 65-94).
- Leminen, A., Rivera-Macias, B., Lydén, H., ve Heikinmatti, S. (2023). Flow in foreign language learning. *Laurea Julkaisut*, (14.11. 2023). <https://journal.laurea.fi/flow-in-foreign-language-learning/#0e1c0522>
- Leopold, C. ve Leutner, D. (2002). Der Einsatz von Lernstrategien in einer konkreten Lernsituation bei Schülern unterschiedlicher Jahrgangsstufen [Use of learning strategies in a concrete learning situation with students in different grades]. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45(1), 240–258
- Li, Q. (2008). Mobile enhanced learning: application model and practice. In *2008 International Conference on Computer Science and Software Engineering* (Vol. 5, pp. 694-697). IEEE.

- Li, R., Meng, Z., Tian, M., Zhang, Z., ve Xiao, W. (2019). Modelling Chinese EFL learners' flow experiences in digital game-based vocabulary learning: the roles of learner and contextual factors. *Computer Assisted Language Learning*, 34(4), 483–505. <https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1619585>
- Li, R., Zou, D., Reynolds, B. L., ve Vazquez-Calvo, B. (2023). Editorial: Mobile assisted language learning: Developments, affordances, and solutions. *Frontiers in Psychology*, 14(1), 1-2. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1293483>
- Lindley, R. (1986) *Autonomy*. Atlantic Highlands, NJ: Humanities Press International.
- Little, D. (1991). *Learner autonomy 1: Definitions, issues and problems*. Dublin: Authentik
- Little, D. (1995). Autonomy in language learning. In A. Swarbrick (Ed.), *Teaching modern languages*. London: Routledge.
- Little, D. (2000). Learner autonomy and human interdependence: some theoretical and practical consequences of a social-interactive view of cognition, learning and language. Learner autonomy, teacher autonomy. *Future Directions*, 3(1), 15-23.
- Little, D. (2007). Language learner autonomy: Some fundamental considerations revisited. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), 14–29. <https://doi.org/10.2167/illt040.0>
- Littlewood, W. (1981). *Communicative Language Teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Littlewood, W. (1996). “Autonomy”: An anatomy and a framework. *System*, 24(4), 427-435. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(96\)00039-5](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(96)00039-5)
- Liu, H. ve Song, X. (2021). Exploring “flow” in young Chinese EFL learners' online English learning activities. *System* 96(1), 102425–102413. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102425>
- Liu, W. ve Lu, Z. (2011). The relationship between perceived control and academic anxiety among college students: The mediating role of academic self-efficacy. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 39(4), 471–480. <https://doi.org/10.2224/sbp.2011.39.4.471>

- Loewen, S., Crowther, D., Isbell, D. R., Kim, K. M., Maloney, J., Miller, Z. F., ve Rawal, H. (2019). Mobile-assisted language learning: A Duolingo case study. *ReCALL*, 31(3), 293–311. <https://doi.org/10.1017/S0958344019000065>
- Lowyck, J. ve Pöysä, J. (2001). Design of collaborative learning environments. *Computers in Human Behavior* 17 (5–6), 507–516. [https://doi.org/10.1016/S0747-5632\(01\)00017-6](https://doi.org/10.1016/S0747-5632(01)00017-6)
- Lu, A., Deng, R., Huang, Y., Song, T., Shen, Y., Fan, Z., ve Zhang, J. (2022). The roles of mobile app perceived usefulness and perceived ease of use in app-based Chinese and English learning flow and satisfaction. *Education and Information Technologies* 27(7), 10349–10370. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11036-1>
- Luke, C. L. (2006). Fostering learner autonomy in a technology-enhanced, inquiry-based foreign language classroom. *Foreign Language Annals*, 39(1), 71-86. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1944-9720.2006.tb02250.x>
- MacIntyre, P. ve Gregersen, T. (2012). Emotions that facilitate language learning: the positive-broadening power of the imagination. *Studies in Second Language Learning and Teaching* 2(2), 193–213. <https://doi.org/10.14746/sslt.2012.2.2.4>
- Madran, D. (2006). *Üniversite İngilizce hazırlık öğrencilerinin başarı güdüsü düzeylerinin başarıları üzerine etkileri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Magyaródi, T. ve Oláh, A. (2015). A cross-sectional survey study about the most common solitary and social flow activities to extend the concept of optimal experience. *Europe's Journal of Psychology*, 11(4), 632. <https://doi.org/10.5964/ejop.v11i4.866>
- Markamad, A. ve Khuzaemah. (2019). Faktor-faktor yang mempengaruhi flow akademik. *Prosiding Seminar Nasional Magister Psikologi Universitas Ahmad Dahlan*, 1(1), 201–206. <https://seminar.uad.ac.id/index.php/snmpuad/article/view/3424>
- Marr, A. J. (2001). In the zone: A biobehavioral theory of the flow experience. *Athletic Insight*, 3(1). <https://www.athleticinsight.com/sports-psychology>
- Menard, S. (2002). *Applied logistic regression analysis*. SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781412983433>

- McCombs, B. L. (1989). Self-regulated learning and academic achievement: A phenomenological view. In Barry J. Z. ve Dale H. S. (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement* (pp. 51-82). Springer, New York, NY.
- Miangah, T. M. ve Nezarat, A. (2012). Mobile-assisted language learning. *International Journal of Distributed and Parallel Systems*, 3(1), 309-319. <https://doi.org/10.5121/ijdps.2012.3126>
- Mikulecky, L., Lloyd, P., ve Huang, S. C. (1996). Adult and ESL literacy learning self-efficacy questionnaire. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED394022.pdf>
- Mills, N., Pajares, F., ve Herron, C. (2007). Self-efficacy of college intermediate French students: Relation to performance and motivation. *Language Learning*, 57(3), 417- 442. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2007.00421.x>
- Mills, N. (2014) Self-efficacy in second language acquisition. In S. Mercer and M. Williams (Eds.), *Multiple Perspectives on the Self in SLA* (pp. 6–22). Bristol: Multilingual Matters.
- Moneta, G. B. (2004). The flow model of intrinsic motivation in Chinese: Cultural and personal moderators. *Journal of Happiness Studies*, 5(2), 181-217. <https://doi.org/10.1023/B:JOHS.0000035916.27782.e4>
- Mursidin, M., Ilmiah Mursidin, I., ve Asrang, A. (2022). The impacts of online games on students' English achievement. *Indonesian Journal of Education (INJOE)*, 2(1), 1-11. <http://dx.doi.org/10.54443/injoe.v2i1.6>
- Musayev, G. C. (2020). *Language learners' readiness for autonomy in a monolingual university context and a course proposal* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Mustafa, S. M. S., Elias, H., Noah, S. M., ve Roslan, S. (2010). A proposed model of motivational influences on academic achievement with flow as the mediator. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 7(1), 2-9. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.10.001>
- Myers, R. (1990). *Classical and modern regression with applications* (2<sup>nd</sup> ed.). Duxbury
- Najeeb, S., R. (2013). Learner autonomy in language learning. Akdeniz language studies conference. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 70(2013), 1238 – 1242. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.01.183>

- Nakamura, J. ve Csíkszentmihályi, M. (2002). The concept of flow. In C. R. Snyder, S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 89–105). New York, NY: Oxford University Press.
- Nunan, D. (2003). The impact of English as a global language on educational policies and practices in the Asia-Pacific region. *TESOL Quarterly*, 37(4), 589-613. <https://doi.org/10.2307/3588214>
- Nunan, D. (1997). Designing and adapting materials to encourage learner autonomy. In P. Benson ve P. Voller (Eds.), *Autonomy and independence in language learning* (pp. 192-203). London, UK: Longman.
- Olcar, D., Golub, T. L., ve Rijavec, M. (2021). The role of academic flow in students' achievement and well-being. *Problems of Education in the 21st Century*, 79(6), 912. <http://dx.doi.org/10.33225/pec/21.79.912>
- O'Malley, C., Vavoula, G., Glew, J. P., Taylor, J., ve Sharples, M. (2005). *Guidelines for learning/teaching/tutoring in a mobile environment*. <https://hal.science/hal-00696244/file/OMalley-2005.pdf>
- Orakcı, Ş. ve Gelişli, Y. (2017). Learner autonomy scale: A scale development study. *Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 5(4), 24-3. <https://mojes.um.edu.my/index.php/MOJES/article/view/12517>
- Orakcı, Ş., Aktan, O., ve Toraman, Ç. (2019). Lise öğrencilerinin İngilizce özerklik algısı, kaygısı ve özyeterlik inancı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(18), 424-450. <https://doi.org/10.26466/opus.537460>
- Oxford, R. L. (2003). Toward a more systematic model of L2 learner autonomy. In D. Plalfreyman ve R. C. Smith (Eds.), *Learner autonomy across cultures: Language education perspectives* (pp. 75-91). New York: Palgrave Macmillan.
- Oxford, R. ve J. Oxford, (2009). Second language teaching and learning in the net generation. *National Foreign Language Resource Center at University of Hawaii*.
- Ozan, O. (2013). *Bağlantıcı mobil öğrenme ortamlarında yönlendirici destek* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Önal, N. ve Önal, N. T. (2019). İngilizce mobil öğrenme tutum Ölçeği'nin Türkçe 'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi*

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/anemon/issue/39102/427582>

Özer, B. ve Korkmaz, C. (2016). Yabancı dil öğretiminde öğrenci başarısını etkileyen unsurlar. *EKEV Akademi Dergisi*, 2016(67), 59-84.

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/sosekev/issue/71351/1147027>

Özkara, B. Y. ve Özmen, M. (2016). Akış deneyimine ilişkin kavramsal bir model önerisi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 11(3), 71-100.

<https://doi.org/10.17153/oguiibf.272248>

Özmat, D. ve Senemoğlu, N. (2020). Yabancı dil öğrenmeyi zorlaştıran faktörler üzerine nitel bir çalışma. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 1235-1253.

<https://doi.org/10.17679/inuefd.734985>

Özşahin, N. (2005). *Lise öğrencilerinin günlük yaşamdaki akış deneyimlerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Pajares, F. ve Johnson, M. J. (1994). Confidence and competence in writing: The role of self-efficacy, outcome expectancy, and apprehension. *Research in the Teaching of English*, 28(1), 313-331. <https://www.jstor.org/stable/40171341>

Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(1), 543- 578. <https://doi.org/10.2307/1170653>

Pajares, F. (2007). Empirical properties of a scale to assess writing self-efficacy in school contexts. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 39(1), 239-249 <https://doi.org/10.1080/07481756.2007.11909801>

Pajares, F. ve Schunk, D. (2001). The development of academic self-efficacy. Development of achievement motivation. *United States*, 7(1), 1-27.

Pajares, F. ve Valiante, G. (2002). Students' self-efficacy in their self-regulated learning strategies: A developmental perspective. *Psychologia*, 45(4), 211-221. <https://psycnet.apa.org/doi/10.2117/psysoc.2002.211>

Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 139-158. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/10573560308222>

- Pajares, F. (2009). Self-efficacy theory. In K. R. Wentzel ve A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 35–53). Routledge.
- Parkavi, R., Abdullah, A. S., Sujitha, S., ve Karthikeyan, P. (2018). Mobile devices in the classroom. In A. Khan ve S. Umair (Eds.), *Handbok of research on mobile devices and smart gadgets in K-12 Education*, (pp. 177-193), Hershey, PA: IGI Global
- Perry, R. P., Hladkyj, S., Pekrun, R. H. ve Pelletier, S. T. (2001). Academic control and action control in the academic achievement of college students: A longitudinal field study. *Journal of Educational Psychology*, 93(4), 776–789. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.4.776>
- Phan, H. P. (2010). Students' academic performance and various cognitive processes of learning: An integrative framework and empirical analysis. *Educational Psychology*, 30(3), 297-322. <https://doi.org/10.1080/01443410903573297>
- Philp, J. ve Duchesne, S. (2016). Exploring engagement in tasks in the language classroom. *Annual Review of Applied Linguistics*, 36(1), 50–72. <https://doi.org/10.1017/S0267190515000094>
- Piniel, K. ve Csizér, K. (2013). L2 motivation, anxiety and self-efficacy: The interrelationship of individual variables in the secondary school context. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 3(4), 523-550. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2013.3.4.5>
- Piniel, K. ve Albert, Á. (2017). L2 motivation and self-efficacy's link to language learners' flow and anti-flow experiences in the classroom. In S. Letica Krevelj, R. Geld (Eds.), *UZRT 2016 Empirical studies in applied linguistics* (pp. 90–103). Zagreb: FF Press.
- Piniel, K. ve Albert, Á. (2019). Motivation and flow. In M. Lamb et al. (Eds.), *The Palgrave handbook of motivation for language learning* (pp. 579-597.) [https://doi.org/10.1007/978-3-030-28380-3\\_28](https://doi.org/10.1007/978-3-030-28380-3_28)
- Pintrich, P. R. (1995). Understanding self-regulated learning. In R. J. Menges ve M. D. Svinicki (Eds.), *New directions for teaching and learning* (Vol. 63, pp. 3- 12). San Francisco: Jossey-Bass
- Pintrich, P. R. ve Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. New Jersey: Merrill, Printice Hall.

- Pintrich, P. R. ve Schunk, D. H. (1996). *The role of expectancy and self-efficacy beliefs*. Englewood Cliffs, USA. Prentice-Hall.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts ve P. R., Pintrich (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). San Diego: Academic Press.
- Prensky, M. (2003). Digital game-based learning. *Computers in Entertainment (CIE)*, 1(1), 21-21. <https://doi.org/10.1145/950566.950596>
- Priadi, A. ve Nuha, R.A. (2019). The Influence of family's support for students English learning achievement at elementary school age. *English Language Teaching Educational Journal*, 2(2), 90-101. <https://doi.org/10.12928/eltej.v2i2.912>
- Rahimi, M. ve Miri, S. S. (2014). The impact of mobile dictionary use on language learning. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 98, 1469–1474. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.56>
- Ramzan, M., Bibi, R., ve Khunsa, N. (2023). Unraveling the link between social media usage and academic achievement among ESL learners: A Quantitative Analysis. *Global Educational Studies Review*, 8(1), 407-421. [https://doi.org/10.31703/gesr.2023\(VIII-II\).37](https://doi.org/10.31703/gesr.2023(VIII-II).37)
- Reeve, J. (2006). Teachers as facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. *The Elementary School Journal*, 106(3), 225–236. <https://doi.org/10.1086/501484>
- Richards, D. ve Smith, M. (2006). The tensions of political control and administrative autonomy: from NPM to a reconstituted Westminster model. In Tom C., Per L. (Eds.), *Autonomy and regulation* (pp.181-200). Edward Elgar Publishing.
- Richards, J. C. (2006). *Communicative language teaching today*. New York: Cambridge University Press.
- Rodríguez-Arancón, P., Arús, J., ve Calle-Martínez, C. (2013). The use of current mobile applications in EFL. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 103(1), 1189-1196. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.10.446>
- Rodríguez, M., Lopez-Agudo, L. A., Prieto-Latorre, C., ve Marcenaro-Gutierrez, O. D. (2022). Internet use and academic performance: An interval approach. *Education and*

*Information Technologies*, 27(8), 11831-11873. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11095-4>

Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>

Sakız, G. (2013). Başarıda anahtar kelime: Öz-yeterlik. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 185-209. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/uefad/issue/16697/173576>

Salen, K. ve Zimmerman, E. (2004). *Rules of play: Game design fundamentals*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.

Sarıçoban, A. ve Özturan, T. (2013). Vocabulary learning on move: An investigation of mobile assisted vocabulary learning effect over students' success and attitude. *Ekev Akademi Dergisi*, 17(1), 213-224.

Sawyer, K. (2015). Group flow and group genius. *NAMTA Journal*, 40(3), 29–52.

Schmidt, R., Boraie, D., ve Kassabgy, O. (1996). Foreign language motivation: Internal structure and external connections. In R. Oxford (Ed.), *Language learning motivation: Pathways to the new century* (pp. 9–70). Honolulu, HI: University of Hawaii.

Schneider, W. ve Pressley, M. (1989). Good strategy use: A general model, a specific example, and comments on how to do research on the development of strategy proficiency. In W. Schneider ve M. Pressley (Eds.), *Memory development between 2 and 20* (pp. 121–159). Springer

Scholz, K. (2016). *Online digital game-based language learning environments: Opportunities for second language development* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Waterloo Üniversitesi, Ontarino.

Schunk, D. H. (1987). Peer models and children's behavioral change. *Review of Educational Research*, 57(1), 149-174. <https://doi.org/10.2307/1170234>

Schunk, D. H. (1991). *Learning theories: An educational perspective*. New York: MacMillan

Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 207-231. <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653133>

- Schunk, D. H. (1995). Self-efficacy and education and instruction. In J. M. Maddux, (Ed.), *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and adaptation* (pp. 281-303). New York: Plenum Press.
- Schunk, D. H. (1996). Goal and self-evaluative influences during children's cognitive skill learning. *American Educational Research Journal*, 33(2), 359-382. <https://doi.org/10.3102/00028312033002359>
- Schunk, D. H. ve Ertmer P.A. (2000). Self-regulation and academic learning: Self-efficacy enhancing interventions. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, ve M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp.631-649). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50048-2>
- Schunk, D. H. ve Pajares, F. (2004). Self efficacy in education revisited: emprical and applied evidence. In D. M. McInerney ve S. V. Etten (Eds.), *Big theories revisited* (pp. 115–139). USA: IAP.
- Seligman, M. E. P. ve Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychological Association* 55(1), 5–14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Shadiev, R., Liu, J., ve Cheng, P. Y. (2023). The Impact of mobile-assisted social language learning activities on speaking skills and self-efficacy development. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 16(5), 664-679. <https://doi.org/10.1109/TLT.2023.3243721>
- Shahrol, S. J. M., Sulaiman, S., Samingan, M. R., ve Mohamed, H. (2020). A systematic literature review on teaching and learning English using mobile technology. *International Journal of Information and Education Technology*, 10(9), 709–714. <http://dx.doi.org/10.18178/ijiet.2020.10.9.1447>
- Sharma, S. K. ve Kitchens, F.L. (2004). Web services architecture for m-learning. *Electronic Journal on e-Learning*, 2(1), 203-216. <https://academic-publishing.org/index.php/ejel/article/view/1460>
- Shell, D. F., Colvin, C., ve Bruning, R. H. (1995). Self-efficacy, attribution, and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement: Grade-level and achievement-level differences. *Journal of Educational Psychology*, 87(3), 386-398. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.87.3.386>

- Shernoff, D. J., Csíkszentmihályi, M., Schneider, B., ve Shernoff, E. S. (2003). Student engagement in high school classrooms from the perspective of flow theory. *School Psychology Quarterly*, 18, 158–176. <https://doi.org/10.1521/scpq.18.2.158.21860>
- Shernoff, D. ve Csíkszentmihályi, M. (2009). Flow in schools. Cultivating engaged learners and optimal learning environments. In R. Gilman, E. Huebner, ve M. Furlong (Eds.), *Handbook of positive psychology in schools* (pp. 131–145). New York, NY: Taylor & Francis.
- Shernoff, D. (2013). *Optimal learning environments to promote student engagement*. New York, NY: Springer.
- Shernoff, D. J., Tonks, S., ve Anderson, B. G. (2014). The impact of the learning environment on student engagement in high school classrooms. *National Society for the Study of Education*, 113(1), 166–177. <https://doi.org/10.1177/016146811411601315>
- Shernoff, D. J., Kelly, S., Tonks, S. M., Anderson, B., Cavanagh, R. F., Sinha, S., ve Abdi, B. (2016). Student engagement as a function of environmental complexity in high school classrooms. *Learning and Instruction*, 43(1), 52–60. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.12.003>
- Shin, N. (2006). Online learner's 'flow' experience: an empirical study. *British Journal of Educational Technology*, 37(5), 705–720. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2006.00641.x>
- Soleimani, E., İsmail, K., ve Mustaffa, R. (2014). The acceptance of Mobile Assisted Language Learning (MALL) among post graduate ESL students in UKM. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 118, 457-462. <https://doi:10.1016/j.sbspro.2014.02.062>
- Soner, O. (2007). Türkiye’de yabancı dil eğitiminin dünü bugünü. *Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(28), 397-404. <https://doi.org/10.14783/maruoneri.684553>
- Songbatumis, A. M. (2017). Challenges in teaching English faced by English teachers at MTsN Taliwang, Indonesia. *Journal of Foreign Language Teaching & Learning*, 2(2), 54-67. <https://doi.org/10.18196/ftl.2223>
- Soon, Yang. G. (2005). Technology for foreign language learning. <http://www.readingmatrix.com/conference/pp/proceedings/gohyingsoon.pdf>

- Sönmez, G. ve Köksal, O. (2022). A critical overview of English language education policy in Turkey. *Shanlax International Journal of Education*, 11(1), 1-9. <https://doi.org/10.34293/education.v11i1.5721>
- Stefanou, C. R., Perencevich, K. C., DiCintio, M., ve Turner, J. C. (2004). Supporting autonomy in the classroom: Ways teachers encourage student decision making and ownership. *Educational Psychologist*, 39(2), 97–110. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep3902\\_2](https://doi.org/10.1207/s15326985ep3902_2)
- Stockwell, G. (2010). Using mobile phones for vocabulary activities: Examining the effect of the platform. *Language Learning & Technology*, 14(2), 95-110. <http://dx.doi.org/10125/44216>
- Stockwell, G. (2013). Mobile-assisted language learning. In M. Thomas, H. Reinders ve M. Warschauer (Eds.), *Contemporary computer-assisted language learning* (pp. 201–216). London: Bloomsbury Academic.
- Stockwell, G. ve Hubbard, P. (2013). Some emerging principles for mobile-assisted language learning. *The International Research Foundation for English Language Education*, 1-15.
- Suna, Y. ve Durmuşçelebi, M. (2013). Türkiye’de yabancı dil öğrenme-öğretme problemine ilişkin yapılan çalışmaların derlemesi. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 3(5), 7-24.
- Sung, Y. T., Chang, K. E. ve Yang, ve J. M. (2015). How effective are mobile devices for language learning? a meta-analysis. *Educational Research Review*, 16(1), 68–84. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.09.001>
- Suryaratri, R. D., Komalasari, G., ve Medellu, G. I. (2022). The role of academic self efficacy and social support in achieving academic flow in online learning. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)*, 6(1), 164-177. <https://doi.org/10.46328/ijtes.345>
- Şahin, Y. (2009). Yabancı dil öğretiminde öğrenci başarısını olumsuz yönde etkileyen unsurlar. *TSA Dergisi*, 13 (1), 149-158.
- Şan İ. ve Türegün Çoban B. (2021). Farklılaştırılmış öğretimin İngilizce dersinde akademik başarıya etkisi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 11(1), 184-191. <https://doi.org/10.5961/jhes.2021.440>

- Şenocak, D. ve Bozkurt, A. (2020). Oyunlaştırma, oyuncu türleri ve oyunlaştırma tasarım çerçeveleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 78-96. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/auad/issue/55639/761308>
- Şentürk, B. A. (2012). Teachers' and students' perceptions of flow in speaking activities. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 8(16), 283-306. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ijmeh/issue/54820/750394>
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6<sup>th</sup> ed). Pearson Education.
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S. ve Ullman, J. B. (2019). *Using multivariate statistics* (7<sup>th</sup> ed.). Pearson.
- Tanrıverdi, H. ve Sağır, S. (2014). Lise öğrencilerinin sosyal ağ kullanım amaçlarının ve sosyal ağları benimseme düzeylerinin öğrenci başarısına etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (18), 775-822. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.849>
- Tanyeli, N. ve Kuter, S. (2013). Examining learner autonomy in foreign language learning and instruction. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, 53/A, 19-36.
- Tardy, C. M.ve Snyder, B. (2004). 'That's why I do it': Flow and EFL teachers' practices. *ELT Journal: English Language Teachers Journal*, 58(2), 118-128. <https://doi.org/10.1093/elt/58.2.118>
- Tekgöl A. Z. (2023). *An investigation into efl instructors' self-efficacy beliefs and their self-reported practices during mandatory online teaching in Turkey* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Tılfarlıoğlu, F. T. ve Çiftçi, F. Ş. (2011). Supporting self-efficacy and learner autonomy in relation to academic success in EFL classrooms (A case study). *Theory and Practice in Language Studies*, 1(10), 284-294. <https://doi.org/10.4304/tpls.1.10.1284-1294>
- Traxler, J. (2007). Defining, discussing and evaluating mobile learning: the moving finger writes and having writ. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 8(2), 1-12. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v8i2.346>
- Traxler, J. (2009). Learning in a mobile age. *International Journal of Mobile and Blended Learning*, 1(1), 1-12. <https://doi.org/10.4018/jmbl.2009010101>

- Troia, G. A., Harbaugh, A. G., Shankland, R. K., Wolbers, K. A. ve Lawrence, A. M. (2013). Relationships between writing motivation, writing activity, and writing performance: Effects of grade, sex, and ability. *Reading and Writing*, 26(1), 17-44. <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9379-2>
- Trifonova, A. (2003). *Mobile learning – review of the literature*. (Technical Report.). Italy: Informatica e Telecomunicazioni, University of Trento.
- Tseng, W., Dörnyei, Z., ve Schmitt, N. (2006). A new approach to assessing strategic learning: The case of self-regulation in vocabulary acquisition. *Applied Linguistics*, 27(1), 78-102. <https://doi.org/10.1093/applin/ami046>
- Tudor, I. (1996). *Learner-centredness as language education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tuncer Şener, Ö. (2021). *İlkokul öğrencilerinin öz yeterlik seviyeleri ve öz yeterlik seviyelerine etki eden faktörler* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ege Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Tunç, M. ve Kozikoğlu, İ. (2022). İngilizce öğrenmeyi zorlaştıran faktörlere ilişkin öğretmen görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (40), 37-71. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.990267>
- Turingan, J. P. ve Yang Y-C. (2009). A cross-cultural comparison of self-regulated learning skills between Korean and Filipino college students. *Asian Social Science*, 5(12), 3-10. <http://dx.doi.org/10.5539/ass.v5n12p3>
- Türel, Y. ve Toraman, M. (2015). The relationship between internet addiction and academic success of secondary school students. *Anthropologist*, 20(1), 280-288.
- Türkkaynağı, U. (2021). *Investigating the use of speaking E-Portfolios in an EFL context and its effects on students' perceived speaking self-efficacy* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Uçucu, M. (2024). *Rol oynama etkinliklerinin öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumuna, İngilizce konuşma kaygısına ve öğrenme özerkliği üzerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Usher, E. L. (2012). Self -efficacy for self-regulated learning. In N.M. Seel (Ed.), *Encyclopedia of the sciences of learning* (pp. 3001-3003). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6\\_835](https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_835)
- Usher, E. L. ve Pajares, F. (2008). Sources of self-efficacy in school. *Critical Review of the Literature and Future Directions*, 78(4), 751–796. <https://doi.org/10.3102/0034654308321>
- Usher, E. L. ve Schunk, D. H. (2018). Social cognitive theoretical perspective of self-regulation. In D. H. Schunk ve A. Greene (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (2nd ed., pp. 19-35). Routledge/Taylor&Francis.
- Uslu, M. (2016). *Ortaokul öğrencilerinde İngilizce dersi başarısını yordayan değişkenlerin belirlenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uygun, D. (2022). *Çocuklarda yabancı dil öğretiminde mevcut mobil uygulama kullanımının ilkokul 4. Sınıf öğrencilerinin İngilizce ders başarılarına etkileri* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Ümmet, D., Alkan, H., Batal, Ö., ve Kaya, A. (2019). *Ergenlerde sosyal medya bağımlılığının yordayıcıları olarak iyi oluş ve duygusal özerklik* [Sözel bildiri]. 21. Uluslararası Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, Antalya.
- Üredi I. ve Üredi, L. (2014). Sınıf öğretmenlerinin tercih ettikleri öğretim stillerinin yordayıcısı olarak öğretmenlik mesleğine ilişkin algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 133- 144. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mersinefd/issue/17387/181717>
- Valizadeh, M. (2021). The challenges facing English language teachers in Turkey. *Advances in Language and Literary Studies*, 12(4), 61-67. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.all.v.12n.4.p.61>
- Van den Hout, J. J., Davis, O. C., ve Walrave, B. (2016). The application of team flow theory. In L. Harmat, F. O. Andersen, F. Ullén, J. Wright, ve G. Sadlo (Eds.), *Flow experience: Empirical research and applications* (pp 233–247). Switzerland: Springer International.
- Veenman, M. V. J., Van Hout-Wolters, B. H. A. M., ve Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning*, 1(1), 3–14. <https://doi.org/10.1007/s11409-006-6893-0>

- Voller, P. (1997). Does the teacher have a role in autonomous language learning. In Phil B. (Ed.), *Autonomy and independence in language learning* (pp. 98-113). Routledge.
- Voller, P. (2014). Does the teacher have a role in autonomous language learning? In P. Benson ve P. Voller (Eds.), *Autonomy and independence in language learning* (pp. 98-113). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315842172>
- Walker, C. J. (2010). Experiencing flow: Is doing it together better than doing it alone? *The Journal of Positive Psychology*, 5(1), 3-11. <https://doi.org/10.1080/17439760903271116>
- Waluyo, B. ve Panmei, B. (2021). English proficiency and academic achievement: Can students' grades in English courses predict their academic achievement? *Mextesol Journal*, 45(4). <https://eric.ed.gov/?id=EJ1320913>
- Wang, C. ve Pape, S. J. (2005). Self-efficacy and self-regulation in learning English as a second language. *The CATESOL Journal*, 17(1), 76–90.
- Wang, J. H. Y. ve Guthrie, J. T. (2004). Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between U.S. and Chinese students. *Reading Research Quarterly*, 39(2), 162–186. <https://doi.org/10.1598/RRQ.39.2.2>
- Wang, Y. T., Lin, K. Y., ve Huang, T. (2019). *Exploring the antecedents of mobile application usage in the context of English learning*. <http://hdl.handle.net/10125/60005>
- Waterman, A. S. (1993). Two conceptions of happiness: contrast of personal expressiveness (eudaimonia) and hedonic enjoyment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64(4), 678–691. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.64.4.678>
- Weinert, F. E. (1982). Selbstgesteuertes lernen als voraussetzung, methode und ziel des unterrichts [Self directed learning as a pre-requisite, method, and goal of teaching], *Unterrichtswissenschaft*, 2(1), 99–110.
- Wenden, A. (1987). Metacognition: An expanded view on the cognitive ability of L2 learners. *Language Learning*, 37(4), 573-597. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1987.tb00585.x>
- Whelan, D. L. (2005). Let the games begin. *School Library Journal*, 51(4), 40-43.

- Wichayathian, N. ve Reinders H. (2018). A teacher's perspective on autonomy and self-access: From theory to perception to practice. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 12, 89-104. <https://doi.org/10.1080/17501229.2015.1103245>
- Wigfield, A. ve Eccles, J. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental Review*, 12(3), 265-310. [https://doi.org/10.1016/0273-2297\(92\)90011-P](https://doi.org/10.1016/0273-2297(92)90011-P)
- Wills, T. A., Walker, C., Mendoza, D., ve Ainette, M. G. (2006). Behavioral and emotional self-control: Relations to substance use in samples of middle and high school students. *Psychology of Addictive Behaviors*, 20(3), 265–278. <https://doi.org/10.1037/0893-164X.20.3.265>
- Winne, P. H. ve Hadwin, A. F. (1998). Studying as self-regulated learning. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, ve A. C. Graesser (Eds.), *Metacognition in educational theory and practice* (pp. 277–304). Lawrence Erlbaum Associates.
- Wirth, J. ve Leutner, D. (2008). Self-regulated learning as a competence: Implications of theoretical models for assessment methods. *Zeitschrift für Psychologie/Journal of Psychology*, 216(2), 102–110. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1027/0044-3409.216.2.102>
- Wirth, J., Stebner, F., Trypke, M., Schuster, C., ve Leutner, D. (2020). An interactive layers model of self-regulated learning and cognitive load. *Educational Psychology Review*, 32(4), 1127-1149. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09568-4>
- Wishart, J. (2008). Challenges faced by modern foreign language teacher trainees in using handheld pocket PCs to support their teaching and learning. *ReCALL*, 20(3), 348-360. <http://dx.doi.org/10.1017/S0958344008000736>
- Worick, C. E., Usher, E. L., Osterhage, J., Love, A. M., ve Keller, P. S. (2024). Self-efficacy for self-regulated learning mediates association between implicit theories of willpower and learning strategies. *The Journal of Experimental Education*, 92(3), 502-512. <https://doi.org/10.1080/00220973.2023.2209861>
- Yaman, İ. (2018). Türkiye’de İngilizce öğrenmek: Zorluklar ve fırsatlar. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 11, 161-175. <https://doi.org/10.29000/rumelide.417491>

- Yang, J. (2013). Mobile assisted language learning: Review of the recent applications of emerging mobile technologies. *English Language Teaching* 6(1), 19–25. <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v6n7p19>
- Yang, X. (2024). Mobile learning application characteristics and learners' continuance intentions: The role of flow experience. *Education and Information Technologies*, 29(2), 2259-2275. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11910-6>
- Yapıörer, A. N. (2013). *İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin öğrenen özerkliğine ilişkin algıları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Yavuzer, H. ve Göver, İ. (2012). Akademik personelin yabancı dil durumu ve yabancı dil sınavlarına bakışı: Nevşehir örneği. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 1(2), 136-158. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/nevsosbilen/issue/19733/211109>
- Yeşilbağ, S., Korkmaz, Ö., ve Çakır, R. (2020). The effect of educational computer games on students' academic achievements and attitudes towards English lesson. *Education and Information Technologies*, 25(6), 5339–5356. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10216-1>
- Yılmaz, H. (2021). *Akış kuramına dayalı stresle başa çıkma grup programının pandemi döneminde ergenlerin stresle başa çıkma stratejilerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Zhao, H. ve Khan, A. (2022). The students' flow experience with the continuous intention of using online English platforms. *Frontiers in Psychology*, 12(1), 807084. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.807084>
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, ve M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). Academic Press.
- Zimmerman, B. J. ve Cleary, T. J. (2006). Adolescents' development of personal agency. In F. Pajares ve T. Urdan (Eds.), *Adolescence and education: Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 45-69). Greenwich, CT: Information Age.

- Zimmerman, B. J. ve Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 51-59. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.51>
- Zimmerman, B. J. ve Schunk, D. H. (2007). Motivation, an essential dimension of self regulated learning. In D. H. Schunk ve B. Zimmerman (Eds.), *Motivation and selfregulated learning: theory, research, and applications* (pp. 1-30) Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Zimmerman, B. J. (2008). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. In B. J. Zimmerman ve D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2nd ed., pp. 1–36). Lawrence Erlbaum Associates.
- Zollars, J. (2017). *Flow integrated maker space theory and engagement: Observing engagement through the Lens of flow in a middle school* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Pittsburgh Üniversitesi.
- Zydney, J. M. ve Warner, Z. (2016). Mobile apps for science learning: Review of research. *Computers & Education* ,94(1), 1–17. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.11.001>

## EKLER

### EK 1. KİŞİSEL BİLGİ FORMU

**Sevgili Öğrencimiz,**

Bu anket senin İngilizce öğreniminde öğrenden özerkliği, İngilizce özyeterliliği ve İngilizce mobil uygulama kullanım düzeyinin İngilizce akış durumunu ne kadar yordadığını incelemek amacıyla yapılmaktadır. Lütfen soruları dikkatle okuyarak sana en uygun seçeneği işaretle. Yanıtların yalnızca bilimsel araştırma amacıyla kullanılacaktır. Katılımın için teşekkür ederiz.

Her türlü soru ve önerin için:

Doç. Dr. Oğuzhan Atabek  
Şengül Akıl

|              |                                                                |
|--------------|----------------------------------------------------------------|
| Okulunun Adı |                                                                |
| Cinsiyetin   | <input type="checkbox"/> Kız<br><input type="checkbox"/> Erkek |
| Yaşın        | .....                                                          |
| Sınıfın      | .....                                                          |

|                                                                                                                                          |                                                                 |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|
| İnternet'i bir gün içerisinde ortalama ne kadar süreyle kullanırsın?                                                                     | ..... saat.....dakika                                           |
| Sosyal ağ servislerini bir gün içerisinde ortalama ne kadar süreyle kullanırsın?<br>(Facebook, Instagram, Twitter, Snapchat, Tiktok vb.) | ..... saat.....dakika                                           |
| İngilizce öğrenmek için mobil uygulama kullanır mısın?<br>(Dualingo, Memrise, Dyned, EBA... gibi)                                        | <input type="checkbox"/> Evet<br><input type="checkbox"/> Hayır |

## EK 2. ÖĞRENEN ÖZERKLİĞİ ÖLÇEĞİ

|    | ÖĞRENEN ÖZERKLİĞİ ÖLÇEĞİ                                                    | Hiç Katılmıyorum | Katılmıyorum | Kararsızım | Katılıyorum | Tamamen Katılıyorum |
|----|-----------------------------------------------------------------------------|------------------|--------------|------------|-------------|---------------------|
| 1  | İngilizce öğrenmemi sağlayacak en uygun aktiviteyi seçmek isterim.          | (1)              | (2)          | (3)        | (4)         | (5)                 |
| 2  | İngilizce öğrenirken sorumluluk almak isterim.                              | (1)              | (2)          | (3)        | (4)         | (5)                 |
| 3  | İngilizce öğrenirken benim görüşlerimin alınmasını isterim.                 | (1)              | (2)          | (3)        | (4)         | (5)                 |
| 4  | İngilizce dersinde öğretilecek konularda söz sahibi olmak isterim.          | (1)              | (2)          | (3)        | (4)         | (5)                 |
| 5  | İngilizce öğrenirken zayıf taraflarımı tespit edebilirim.                   | (1)              | (2)          | (3)        | (4)         | (5)                 |
| 6  | İngilizce öğrenirken güçlü taraflarımı tespit edebilirim.                   | (1)              | (2)          | (3)        | (4)         | (5)                 |
| 7  | İngilizce öğrenirken grup çalışmalarında yer almak isterim.                 | (1)              | (2)          | (3)        | (4)         | (5)                 |
| 8  | İngilizce iletişim kurmak için risk almayı severim.                         | (1)              | (2)          | (3)        | (4)         | (5)                 |
| 9  | İngilizceyi sadece öğretmenin yardımıyla öğrenebilirim.                     | (1)              | (2)          | (3)        | (4)         | (5)                 |
| 10 | Seviyeme göre yazılmış İngilizce kitapları kendi isteğimle okurum.          | (1)              | (2)          | (3)        | (4)         | (5)                 |
| 11 | Kendi öğrenme ihtiyaçlarımı belirleyebilirim.                               | (1)              | (2)          | (3)        | (4)         | (5)                 |
| 12 | İngilizcede yaptığım çalışmalarımı kendim değerlendirebilirim.              | (1)              | (2)          | (3)        | (4)         | (5)                 |
| 13 | İngilizce dersindeki bir konuyu öğrenmemişsem sorumlusu benim.              | (1)              | (2)          | (3)        | (4)         | (5)                 |
| 14 | İngilizce bir konuyu öğretmen anlatmazsa onu öğrenemeyeceğim diye korkarım. | (1)              | (2)          | (3)        | (4)         | (5)                 |

### EK 3. İNGİLİZCE İLE İLGİLİ ÖZYETERLİLİK İNANCI ÖLÇEĞİ

|    | İNGİLİZCE İLE İLGİLİ ÖZYETERLİLİK İNANCI ÖLÇEĞİ                                                                 | Bana hiç uymuyor | Çok az uyuyor | Biraz uyuyor | Oldukça uyuyor | Bana tamamen uyuyor |
|----|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------|---------------|--------------|----------------|---------------------|
| 1  | İngilizce bir metin okuduğumda anlayabilirim.                                                                   | (1)              | (2)           | (3)          | (4)            | (5)                 |
| 2  | İngilizce akademik metinler okuduğumda önemli noktaları anlayabilirim.                                          | (1)              | (2)           | (3)          | (4)            | (5)                 |
| 3  | Okuduklarımı zihnimde canlandırabilirim.                                                                        | (1)              | (2)           | (3)          | (4)            | (5)                 |
| 4  | Okuduğum İngilizce metnin temasını ya da ana fikrini bulabilirim.                                               | (1)              | (2)           | (3)          | (4)            | (5)                 |
| 5  | İngilizce bir metinle ilgili soruları cevaplayabilirim.                                                         | (1)              | (2)           | (3)          | (4)            | (5)                 |
| 6  | Okuduğum İngilizce bir metinde anlamını bilmediğim sözcükleri tahmin edebilirim.                                | (1)              | (2)           | (3)          | (4)            | (5)                 |
| 7  | İngilizce bir metinde aradığım bilgiyi kolaylıkla bulabilirim.                                                  | (1)              | (2)           | (3)          | (4)            | (5)                 |
| 8  | İngilizce sınavlarının okuma bölümlerinde başarılı olacağıma inanırım.                                          | (1)              | (2)           | (3)          | (4)            | (5)                 |
| 9  | İngilizce iyi bir paragraf ya da kompozisyon yazabilirim.                                                       | (1)              | (2)           | (3)          | (4)            | (5)                 |
| 10 | İngilizce bir paragraf ya da kompozisyon yazarken dilbilgisi kurallarını doğru kullanabilirim.                  | (1)              | (2)           | (3)          | (4)            | (5)                 |
| 11 | İngilizce bir metin yazarken noktalama işaretlerini doğru kullanabilirim.                                       | (1)              | (2)           | (3)          | (4)            | (5)                 |
| 12 | İngilizce bir metin yazarken düşüncelerimi tam ve açık olarak ifade edebilirim.                                 | (1)              | (2)           | (3)          | (4)            | (5)                 |
| 13 | Bir şeyi İngilizce yazamadığımda, pes etmek yerine sorunu çözmek için çaba sarf ederim.                         | (1)              | (2)           | (3)          | (4)            | (5)                 |
| 14 | İngilizce yazarken önemli noktaları vurgulayabilirim.                                                           | (1)              | (2)           | (3)          | (4)            | (5)                 |
| 15 | İngilizce bir metni kendi cümlelerimle yeniden yazabilirim.                                                     | (1)              | (2)           | (3)          | (4)            | (5)                 |
| 16 | Günlük yaşamda kendimi İngilizce yazılı olarak ifade edebilirim (özgeçmiş, başvuru formu, şikâyet mektubu vb.)  | (1)              | (2)           | (3)          | (4)            | (5)                 |
| 17 | İngilizce herhangi bir şey yazdıktan sonra hatalarımın farkına varabilirim.                                     | (1)              | (2)           | (3)          | (4)            | (5)                 |
| 18 | İngilizce yazma ile ilgili verilen etkinlikleri yaparken yardıma ihtiyaç duyarım.                               | (1)              | (2)           | (3)          | (4)            | (5)                 |
| 19 | İngilizce konuşulanları anlayabilirim.                                                                          | (1)              | (2)           | (3)          | (4)            | (5)                 |
| 20 | Dinlediğim İngilizce konuşmanın ana fikrini çıkarabilirim.                                                      | (1)              | (2)           | (3)          | (4)            | (5)                 |
| 21 | Dinlediğim İngilizce bir cümledeki duygusal vurguları anlayabilirim.                                            | (1)              | (2)           | (3)          | (4)            | (5)                 |
| 22 | İngilizce bir konuşma dinlediğimde bilmediğim sözcüklerin anlamını tahmin edebilirim.                           | (1)              | (2)           | (3)          | (4)            | (5)                 |
| 23 | İngilizce bir konuşma duyduktan sonra duyduklarım ile ilgili soruları cevaplayabilirim.                         | (1)              | (2)           | (3)          | (4)            | (5)                 |
| 24 | İngilizce televizyon kanallarını/filmleri izlediğimde dinlediklerimi anlayabilirim.                             | (1)              | (2)           | (3)          | (4)            | (5)                 |
| 25 | Bir konuşma dinlediğimde resmi dil ile günlük konuşma dilini ayırt edebilirim.                                  | (1)              | (2)           | (3)          | (4)            | (5)                 |
| 26 | İngilizce bir okuma parçasını dinlerken duyduklarımı doğru olarak yazabilirim.                                  | (1)              | (2)           | (3)          | (4)            | (5)                 |
| 27 | İki kişi arasında geçen kısa bir İngilizce konuşmayı anlayabilirim.                                             | (1)              | (2)           | (3)          | (4)            | (5)                 |
| 28 | İngilizce sınavlarının dinleme bölümlerinde başarılı olacağıma inanırım.                                        | (1)              | (2)           | (3)          | (4)            | (5)                 |
| 29 | Günlük yaşamda gerekli ihtiyaçlarımı İngilizceyi kullanarak karşılayabilirim. (Yurt dışında olduğunuzu düşünün) | (1)              | (2)           | (3)          | (4)            | (5)                 |
| 30 | Bir mülakatta kendimi İngilizce olarak ifade edebilirim. (İş başvurusu vb.)                                     | (1)              | (2)           | (3)          | (4)            | (5)                 |
| 31 | Amaca ve duruma göre resmi ya da resmi olmayan bir şekilde İngilizce konuşabilirim.                             | (1)              | (2)           | (3)          | (4)            | (5)                 |
| 32 | İngilizce sorulan sorulara cevap verebilirim.                                                                   | (1)              | (2)           | (3)          | (4)            | (5)                 |
| 33 | Karşımdaki beni anlamadığımda düşüncelerimi başka şekilde ifade edebilirim.                                     | (1)              | (2)           | (3)          | (4)            | (5)                 |
| 34 | Anadili İngilizce olan bir kişinin anlayabileceği şekilde İngilizce konuşabilirim.                              | (1)              | (2)           | (3)          | (4)            | (5)                 |

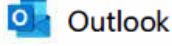
#### EK 4. YABANCI DİL EĞİTSEL MOBİL UYGULAMA KULLANIMI ÖLÇEĞİ

|    | <b>YABANCI DİL EĞİTSEL MOBİL UYGULAMA KULLANIMI ÖLÇEĞİ</b>                              | Hiç Katılmıyorum | Katılmıyorum | Kararsızım | Katılıyorum | Kesinlikle Katılıyorum |
|----|-----------------------------------------------------------------------------------------|------------------|--------------|------------|-------------|------------------------|
| 1  | Mobil uygulamalar İngilizce öğrenmemi zevkli hale getirir.                              | (1)              | (2)          | (3)        | (4)         | (5)                    |
| 2  | İngilizce öğrenirken mobil uygulamalar kullanarak öğrenmeyi tercih ederim.              | (1)              | (2)          | (3)        | (4)         | (5)                    |
| 3  | Öğretmenimin izin vermesi halinde, İngilizce dersinde mobil uygulama kullanmak isterim. | (1)              | (2)          | (3)        | (4)         | (5)                    |
| 4  | İngilizce öğrenirken mobil uygulama kullandığım zamanları sabırsızlıkla beklerim.       | (1)              | (2)          | (3)        | (4)         | (5)                    |
| 5  | Mobil uygulamaların İngilizce dersindeki başarıyı arttırdığını düşünmüyorum.            | (1)              | (2)          | (3)        | (4)         | (5)                    |
| 6  | Mobil uygulamalar İngilizce yazma becerimi artırır.                                     | (1)              | (2)          | (3)        | (4)         | (5)                    |
| 7  | Mobil uygulamalar İngilizce kelime bilgimi artırır.                                     | (1)              | (2)          | (3)        | (4)         | (5)                    |
| 8  | Mobil uygulamalar İngilizce dil bilgimi artırır.                                        | (1)              | (2)          | (3)        | (4)         | (5)                    |
| 9  | Mobil uygulamalar İngilizce okuma becerimi artırır.                                     | (1)              | (2)          | (3)        | (4)         | (5)                    |
| 10 | Mobil uygulamalar İngilizce konuşma becerimi artırır.                                   | (1)              | (2)          | (3)        | (4)         | (5)                    |
| 11 | Mobil uygulamalar İngilizce dinleme becerimi artırır.                                   | (1)              | (2)          | (3)        | (4)         | (5)                    |
| 12 | Mobil uygulamalar İngilizce kelimelerin nasıl söyleneceği konusunda bana fayda sağlar.  | (1)              | (2)          | (3)        | (4)         | (5)                    |
| 13 | Mobil uygulamalar İngilizce dersindeki başarıyı artırır.                                | (1)              | (2)          | (3)        | (4)         | (5)                    |
| 14 | Mobil uygulamalardan öğrendiğim İngilizceyi kolay hatırlarım.                           | (1)              | (2)          | (3)        | (4)         | (5)                    |
| 15 | İngilizce ile ilgili yeni mobil uygulamaları nasıl kullanacağımı kolayca öğrenirim.     | (1)              | (2)          | (3)        | (4)         | (5)                    |
| 16 | Mobil uygulamalarla İngilizce öğrenme konusunda kendime güvenirim.                      | (1)              | (2)          | (3)        | (4)         | (5)                    |
| 17 | Mobil uygulamalarla kendi kendime İngilizce öğrenebilirim.                              | (1)              | (2)          | (3)        | (4)         | (5)                    |

## EK 5. İNGİLİZCE AKIŞ DURUMU ÖLÇEĞİ

|    | İNGİLİZCE AKIŞ DURUMU ÖLÇEĞİ                                                        | Hiç uygun değil | Uygun değil | Uygun | Çok uygun |
|----|-------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|-------------|-------|-----------|
| 1  | İngilizce dersini dinlemek bana zevkli geliyor çünkü anlatılan konuları anlıyorum.  | (1)             | (2)         | (3)   | (4)       |
| 2  | İngilizce dersini zevkle dinliyorum, çünkü konuları seviyorum.                      | (1)             | (2)         | (3)   | (4)       |
| 3  | İngilizce dersindeki konular akıcı geçtiği için dersten sıkılmıyorum.               | (1)             | (2)         | (3)   | (4)       |
| 4  | İngilizce dersinde konuları anladığım için zamanın nasıl geçtiğini anlamıyorum      | (1)             | (2)         | (3)   | (4)       |
| 5  | İngilizce dersinde anlatılan konular ilgimi çektiği için dersi dikkatli dinliyorum. | (1)             | (2)         | (3)   | (4)       |
| 6  | İngilizce dersinde hep bildiğim konular anlatıldığı için sıkılıyorum.               | (1)             | (2)         | (3)   | (4)       |
| 7  | İngilizce dersi benim kapasitemi zorlamadığı için derste sıkılıyorum.               | (1)             | (2)         | (3)   | (4)       |
| 8  | İngilizce öğretmenimiz konuları çok basit anlattığı için derste sıkılıyorum.        | (1)             | (2)         | (3)   | (4)       |
| 9  | İngilizce dersinde sorulan sorular çok kolay olduğu için dersten sıkılıyorum.       | (1)             | (2)         | (3)   | (4)       |
| 10 | İngilizce dersini anlamadığım için derste bunalıyorum.                              | (1)             | (2)         | (3)   | (4)       |
| 12 | İngilizce dersinde konular zor geldiği için derste bunalıyorum.                     | (1)             | (2)         | (3)   | (4)       |
| 13 | İngilizce dersinde anlatılan konular soyut olduğu için bunalıyorum.                 | (1)             | (2)         | (3)   | (4)       |

## EK 6. ÖĞRENEN ÖZERKLİĞİ ÖLÇEĞİ KULLANIM İZNİ



### Re: Öğrenen Özerkliği Ölçeği Kullanma Talebi

Kimden Şenol Orakçı

Tarih 3.03.2024 Paz 06:43

Kime şengül akıl

Kullanabilirsiniz tezin ekinde son hali var yöktezden indirin lütfen

2 Mar 2024 Cmt 23:30 tarihinde şengül akıl şunu yazdı:

Sayın Şenol Orakçı Hocam,

Danışmanım Doç. Dr. Oğuzhan ATABEK hocamın rehberliğinde yürüteceğim "Lise Öğrencilerinin İngilizce Öğrenme Özerklikleri, Özyeterlilikleri ve İngilizce Mobil Uygulama Kullanımlarının Onların İngilizce Akış Durumunu Yordamadaki Rolü" isimli tez çalışmamda geliştirmiş olduğunuz "Öğrenen Özerkliği Ölçeği"ni (Learner Autonomy Scale)" kullanmak istiyorum.

Ölçeği kullanmam için izin verir misiniz ?

Not: Sayın hocam, ölçeğin son halini de gönderebilerseniz çok müteşekkir olurum.

Saygılarımla,

Şengül Akıl

İngilizce Öğretmeni- Aksu Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi

Akdeniz Üniversitesi EPÖ Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi

Antalya

[Outlook'tan](#) gönderildi

## EK 7. İNGİLİZCE İLE İLGİLİ ÖZYETERLİLİK İNANCI ÖLÇEĞİ KULLANIM İZİNİ



Outlook

Re: İngilizce İle İlgili Özyeterlik İnancı Ölçeği Kullanma Talebi

Kimden Nilay Bumen

Tarih 3.03.2024 Paz 08:38

Kime Şengül Akıl

Merhaba Şengül hanım,  
Elbette ölçeği kullanabilirsiniz. Makalemizin son kısımda ölçek zaten verilmiştir. Başarılar diliyorum.  
Nilay Bumen

2 Mar 2024 Cmt 23:53 tarihinde Şengül Akıl şunu yazdı:

**DİKKAT: Bu e-posta kurum dışından gönderilmiştir. Zararlı dosya veya bağlantılar (link) içeriyor olabilir. Kaynağından emin olmadığınız dosyaları açmayınız, bağlantılara (link) tıklamayınız. Şüpheli durumlarda lütfen Bilgi İşlem Daire Başkanlığı [nyg.yardim@mail.ege.edu.tr](mailto:nyg.yardim@mail.ege.edu.tr) adresine bilgi veriniz.**

**Ege Üniversitesi Bilgi İşlem Daire Başkanlığı, e-posta yoluyla kullanıcı ve şifre bilgisi istememektedir.**

**Lütfen hiçbir koşulda parolanızı linklere tıklayıp yazmayınız!**

Sayın Nilay T. BÜMEN Hocam,

Danışmanım Doç. Dr. Oğuzhan ATABEK hocamın rehberliğinde yürüteceğim "Lise Öğrencilerinin İngilizce Öğrenme Özerklikleri, Özyeterlilikleri ve İngilizce Mobil Uygulama Kullanımlarının Onların İngilizce Akış Durumunu Yordamadaki Rolü" isimli tez çalışmamda geliştirmiş olduğunuz "İngilizce ile İlgili Özyeterlik İnancı Ölçeği"ni kullanmak istiyorum.

Ölçeği kullanmam için izin verir misiniz ?

Not: Sayın hocam, ölçeğin son halini de gönderebilerseniz çok müteşekkirim olurum.

Saygılarımla,

Şengül Akıl

İngilizce Öğretmeni- Aksu Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi

Akdeniz Üniversitesi EPÖ Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi

Antalya

[Outlook'tan](#) gönderildi

## EK 8. YABANCI DİL EĞİTSEL MOBİL UYGULAMA KULLANIMI ÖLÇEĞİ KULLANIM İZNİ

 Outlook

Re: Yabancı Dil İçin Eğitsel Mobil Uygulama Kullanımı Ölçeği Kullanma Talebi

Kimden Derya Uygun

Tarih 3.03.2024 Paz 13:23

Kime şengül akıl

 3 ek (500 KB)

ölçek ingilizce.docx; ölçek türkçe.docx; 947-Article Text-4982-4-10-20231127.pdf;

Merhaba

Elbette kullanabilirsiniz. Türkçe ve İngilizce versiyonlarını ve ölçek ile ilgili makaleyi ekte gönderiyorum

Kolaylıklar dilerim

şengül akıl 2 Mar 2024 Cmt, 23:46 tarihinde şunu yazdı:

Sayın Derya UYGUN Hocam,

Danışmanım Doç. Dr. Oğuzhan ATABEK hocamın rehberliğinde yürüteceğim "Lise Öğrencilerinin İngilizce Öğrenme Özerklikleri, Özyeterlilikleri ve İngilizce Mobil Uygulama Kullanımlarının Onların İngilizce Akış Durumunu Yordamadaki Rolü" isimli tez çalışmamda geliştirmiş olduğunuz "Yabancı Dil İçin Eğitsel Mobil Uygulama Kullanımı Ölçeği"ni kullanmak istiyorum.

Ölçeği kullanmam için izin verir misiniz ?

Not: Sayın hocam, ölçeğin son halini de gönderebilerseniz çok müteşekkir olurum.

Saygılarımla,

Şengül Akıl

İngilizce Öğretmeni- Aksu Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi

Akdeniz Üniversitesi EPÖ Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi

Antalya

[Outlook'tan](#) gönderildi

## EK 9. İNGİLİZCE AKIŞ DURUMU ÖLÇEĞİ KULLANIM İZNİ

 Outlook

Re: İngilizce Akış Durumu (Flow State Scale İn English) Kullanım İzni Talebi

Kimden Ali Eryılmaz

Tarih 3.03.2024 Paz 16:35

Kime şengül akıl

 1 ek (16 KB)

ingilizce dersinde akış.docx;

Merhaba,  
Ölçek ektedir. Kolay gelsin.

**Prof. Dr. Ali ERYILMAZ**  
**Yıldız Teknik Üniversitesi**  
**Eğitim Fakültesi, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik ABD**

**Prof. Dr. Ali ERYILMAZ**  
**Yildiz Technical University,**  
**Faculty of Education**  
**Psychological Counseling and Guidance,**

**From:** şengül akıl

**Sent:** 02 March 2024 23:22

**To:**

**Subject:** İngilizce Akış Durumu (Flow State Scale İn English) Kullanım İzni Talebi

Sayın Ali Eryılmaz Hocam,

Danışmanım Doç. Dr. Oğuzhan ATABEK hocamın rehberliğinde yürüteceğim "Lise Öğrencilerinin İngilizce Öğrenme Özerklikleri, Özyeterlilikleri ve İngilizce Mobil Uygulama Kullanımlarının Onların İngilizce Akış Durumunu Yordamadaki Rolü" isimli tez çalışmamda geliştirmiş olduğunuz "İngilizce Akış Durumu Ölçeği (Flow State Scale in English)" kullanmak istiyorum.

Ölçeği kullanmam için izin verir misiniz ?

Not: Sayın hocam, ölçeğin son halini de gönderebilirsanız çok müteşekkir olurum.

Saygılarımla,  
Şengül Akıl  
İngilizce Öğretmeni- Aksu Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi  
Akdeniz Üniversitesi EPÖ Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi  
Antalya

[Outlook'tan](#) gönderildi

## EK 10. ETİK KURUL İZİN KARARI

Evrak Tarih ve Sayısı: 26.03.2024-886041



T.C  
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu  
KURUL KARARI



TOPLANTI TARİHİ : 26.03.2024

TOPLANTI SAYISI : 06

KARAR SAYISI : 131

Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü öğretim üyesi **Doç. Dr. Oğuzhan ATABEK**'in danışmanlığını, **Şengül AKIL**'ın araştırmacılığını üstlendiği, "*Lise Öğrencilerinin İngilizce Öğreniminde Öğrenen Özerlikleri, İngilizce Özyeterlilikleri ve İngilizce Mobil Uygulama Kullanımlarının Onların İngilizce Akış Durumlarını Yordamadaki Rolü*" konulu çalışmanın, fikri hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğun başvurusu ait olmak üzere, proje süresince uygulanmasının etik olarak **uygun olduğuna** oy birliği ile karar verilmiştir.

Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA  
Kurul Başkanı

Başkan  
Prof. Dr.  
Hilmi DEMİRKAYA

Başkan Yrd.  
Prof. Dr.  
Sibel PAŞAOĞLU YÖNDEM

Üye  
Prof. Dr.  
Ebru İÇİGEN

Üye  
Prof. Dr.  
Nurşen ADAK

Üye  
Prof. Dr.  
Taner KORKUT

Üye  
Prof. Dr.  
Gökhan AKYÜZ

Üye  
Prof.  
Ceren HEPYÜCEL

## EK 11. MEB ARAŞTIRMA İZİN ONAY YAZISI

Evrak Tarih ve Sayısı: 07.05.2024-909710



T.C.  
ANTALYA VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-98057890-605.01-101683348  
Konu : Araştırma Uygulama İzni  
Şengül AKIL

06.05.2024

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 19/04/2024 tarih ve 895934 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans Program öğrencisi Şengül AKIL'ın, "Lise Öğrencilerinin İngilizce Öğreniminde Öğretmen Özerlikleri, İngilizce Özyeterlilikleri ve İngilizce Mobil Uygulama Kullanımlarının Onların İngilizce Akış Durumlarını Yordamadaki Rolü" isimli araştırmasını İlimiz Aksu ilçesinde bulunan liselerde öğrenim gören öğrencilere yönelik uygulama isteği ile ilgili yazınız Müdürlüğümüz ARCE Birimi Değerlendirme ve İnceleme Komisyonunca incelenmiş; "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerine Yönelik İzin ve Uygulama 2020/2 Genelgesi" gereğince uygun görülmüş olup, Müdürlüğümüzün 02/05/2024 tarih ve 101439404 sayılı onayı ve uygulanacak veri toplama araçları onaylanarak ekte gönderilmiştir.

İlgili genelgenin 28. Maddesi gereğince, sonuç raporunun bir örneğinin CD ortamında (bağvuru sahibinin ekte örneği bulunan dilekçe ile) Müdürlüğümüz Ar-Cie bürosuna gönderilmesi hususunda;

Gereğini arz ederim.

Fatma Zeynep ŞERAN  
Müdür a.  
Müdür Yardımcısı

### EKLER:

- 1- Onay ve ekleri (3 sayfa)
- 2- Dilekçe Örneği (1 sayfa)

Mevzuat ve Yürürlükte Bulunan Kanunlar ve Yürürlükte Bulunan Yönetmelikler

## ÖZGEÇMİŞ

### Kişisel Bilgiler:

Adı Soyadı : Şengül Akıl

Doğum Yeri ve Tarihi :

### Eğitim Durumu:

Lisans Öğrenimi : Uludağ Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği

Yüksek Lisans Öğrenimi : Akdeniz Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim (sürüyor)

Bildiği Yabancı Diller : İngilizce

### İş Deneyimi:

İngilizce Öğretmeni : Üzümlü İlköğretim Okulu- Üzümlü Ortaokulu  
Kaş, Antalya

İngilizce Öğretmeni : Gebiz Ortaokulu  
Serik, Antalya

İngilizce Öğretmeni : Aksu İmam Hatip Ortaokulu- Aksu Kız Anadolu İHL  
Aksu, Antalya

### İletişim:

E-Posta Adresi :

Tarih : 17 / 06 / 2025

## İNTİHAL RAPORU

Lise Öğrencilerinin İngilizce Öğreniminde Öğrenen  
Özerklikleri, İngilizce Özyeterlilikleri ve İngilizce Mobil  
Uygulama Kullanımlarının Onların İngilizce Akış Durumlarını  
Yordamadaki Rolü

### ORJİNALLİK RAPORU

%9

BENZERLİK ENDEKSİ

%8

İNTERNET KAYNAKLARI

%6

YAYINLAR

%1

ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

### BİRİNCİL KAYNAKLAR

1

[docs.neu.edu.tr](https://docs.neu.edu.tr)

İnternet Kaynağı

%1

2

[avesis.comu.edu.tr](https://avesis.comu.edu.tr)

İnternet Kaynağı

%1

3

[hdl.handle.net](https://hdl.handle.net)

İnternet Kaynağı

%1

4

[acikerisim.bartın.edu.tr](https://acikerisim.bartın.edu.tr)

İnternet Kaynağı

%1

5

[www.akademikbakis.org](https://www.akademikbakis.org)

İnternet Kaynağı

%1

6

Kara, Bestami. "Sağlık Hizmetlerinde  
çalışanların Endüstri 4.0 Teknolojileri Ile İlgili  
Kavramsal farkındalık Düzeyinin Belirlenmesi  
Üzerine Bir Uygulama", Necmettin Erbakan  
University (Turkey), 2023

Yayın

%1

Alıntıları çıkart

üzerinde

Eşleşmeleri çıkar

< 5 words

Bibliyografyayı Çıkart

üzerinde

## BİLDİRİM

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kâğıt ve elektronik kopyalarının Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- ☐ Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

Tezim/Raporum sadece Akdeniz Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.

- ☐ Tezimin/Raporumun ..... yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

08.07.2025

Şengül AKIL