www.turkishstudies.net/language

Turkish Studies - Language and Literature

eISSN: 2667-5641

Research Article / Araştırma Makalesi

Goal Setting Skills of High-Effort EFL Learners: A Mixed Methods Study

Yüksek Çaba Gösteren İngilizce Öğrenenlerin Hedef Belirleme Becerileri: Bir Karma Yöntem Çalışması[*]

Bahar Kar[**]

Abstract: When envisioning future paths in foreign language education, it is crucial to equip students with the necessary skills to adapt to contemporary learning methods and to explore self-regulated learning strategies. In this regard, it is important to equip students with the skills to set purposeful goals and to make an effort to achieve them. Therefore, the aim of this study is to determine the effort levels of English as a foreign language (EFL) learners and to examine the types of goals set by students who demonstrate a high level of effort. This study was conducted using a mixed methods sequential explanatory design. The data for the study were obtained from students studying in the English preparatory class of Computer Engineering. First, the effort levels of the students (N=66) were determined using the Foreign Language Learning Effort Scale (FLLES) (Karabıyık & Mirici, 2018). For the qualitative phase of the research, participants were selected based on the results of the quantitative data. In the qualitative part of the study, data on the goal setting skills of the students (n=8) were obtained through semi-structured interviews and subjected to thematic analysis. Quantitative findings revealed that students exerted a moderate level of effort in learning English. Regarding subscales, students indicated investing the highest level of effort in the Focal Effort subscale. The second subscale with the highest level of effort was Procedural Effort. Students indicated a moderate level of effort in the Substantive Effort subscale. Finally, the lowest score was obtained in the Non-Compliance subscale. The qualitative data analysis yielded four main themes. Accordingly, it was concluded that students set Proximal Internal Goals, Proximal External Goals, Distal Internal Goals, and Distal External Goals. However, in light of the qualitative findings, it was revealed that students tended to set general goals rather than setting goals specific to

---

[*] - The abstract of this work was previously presented at the 15th METU International ELT Convention in May 2024 with the support of the Regional English Language Office (RELO).
Bu çalışmanın özeti, Bölgesel İngilizce Dil Ofisi'nin (RELO) desteğiyle Mayıs 2024'te düzenlenen 15. ODTÜ Uluslararası İngilizce Öğretim Kongresi'nde daha önce sunulmuştu.
- Ethical approval for this research was granted by the Ethics Committee for Social and Human Sciences at Atatürk University through Decision No. 30, adopted at its meeting No. 11 held on November 30, 2023.
Araştırma için Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu'ndan 30 Kasım 2023 tarih ve 11 nolu toplantıda alınan 30 sayılı karar ile etik onay alınmıştır.

[**] Lecturer, School of Foreign Languages, Atatürk University.
Öğretim Görevlisi, Atatürk Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu.
ORCID https://orcid.org/0000-0001-9721-2680
bahar.kar@atauni.edu.tr

Cite as/ Atıf: Kar, B. (2026). Goal setting skills of high-effort efl learners: A mixed methods study / Yüksek çaba gösteren ingilizce öğrenenlerin hedef belirleme becerileri: Bir karma yöntem çalışması. *Turkish Studies - Language and Literature*, *21*(Ö1), 2637-2685. [Special Issues Dedicated to Prof. Dr. Mahmut Özer], Ankara Bilim University Publications. https://dx.doi.org/TurkishStudies.95108
Received/Geliş: 25 March/Mart 2026
Accepted/Kabul: 15 September/Eylül 2026
Published/Yayın: 20 September/Eylül 2026
Checked by plagiarism software

themselves, taking into account their individual differences. Thus, it is important to support and guide students on setting specific goals that will enable them to achieve success within their contexts.

Keywords: English Language Teaching, Foreign language learning effort, Goal setting, English as a Foreign Language, English preparatory students

Öz: Yabancı dil eğitiminde gelecekteki yolları tasavvur ederken, öğrencilere çağdaş öğrenme yöntemlerine uyum sağlama ve öz düzenlemeli öğrenme stratejilerini araştırma konusunda gerekli becerileri kazandırmak önem arz etmektedir. Bu doğrultuda, öğrencileri amaçlı hedefler belirleme ve bu hedeflere ulaşmak için çaba gösterme becerileriyle donatmak önemlidir. Bu nedenle, bu çalışmanın amacı, İngilizceyi yabancı dil olarak (EFL) öğrenenlerin çaba düzeylerini belirlemek ve yüksek düzeyde çaba gösteren öğrencilerin belirlediği hedef türlerini incelemektir. Bu amaçla, bu çalışma karma yöntem sıralı açıklayıcı bir tasarımla yürütülmüştür. Çalışmanın verileri Bilgisayar Mühendisliği İngilizce hazırlık sınıfında okuyan öğrencilerden elde edilmiştir. İlk olarak, öğrencilerin (N=66) çaba düzeyleri Yabancı Dil Öğrenme Çabası Ölçeği (FLLES) (Karabıyık & Mirici, 2018) kullanılarak belirlenmiştir. Araştırmanın nitel aşamasında yer alan katılımcılar nicel verilerin sonuçlarına göre belirlenmiştir. Çalışmanın nitel kısmında, öğrencilerin (n=8) hedef belirleme becerilerine yönelik veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilip tematik analiz yapılmıştır. Nicel bulgular öğrencilerin İngilizce öğrenmek için orta düzeyde çaba gösterdiklerini ortaya çıkarmıştır. Alt ölçekler açısından ele alındığında, öğrenciler en fazla çabayı Odaksal Çaba alt ölçeğinde gösterdiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin en yüksek çaba düzeyini bildirdiği ikinci alt ölçek ise Prosedürel Çaba olmuştur. Substantif Çaba konusunda ise öğrenciler orta düzeyde bir çaba gösterdiklerini belirtmişlerdir. Son olarak, en düşük skor Uymama alt ölçeğinde elde edilmiştir. Nitel veri analizleri sonucunda dört temel tema belirlenmiştir. Buna göre, öğrencilerin Yakın İçsel Hedefler, Yakın Dışsal Hedefler, Uzak İçsel Hedefler ve Uzak Dışsal Hedefler belirledikleri sonucuna varılmıştır. Ancak nitel bulgular ışığında öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak kendilerine özel hedefler belirlemek yerine daha genel hedefler belirleme eğiliminde oldukları ortaya çıkmıştır. Bu nedenle, öğrencilerin kendi bağlamlarında başarıya ulaşmalarını sağlayacak özel hedefler belirleme konusunda desteklenmesi ve yönlendirilmesi önemlidir.

Anahtar Kelimeler: İngiliz Dili Eğitimi, Yabancı dil öğrenme çabası, Hedef belirleme, Yabancı Dil Olarak İngilizce, İngilizce hazırlık öğrencileri.

Structured Abstract:

It is crucial to equip students with the competencies necessary to adapt to today's innovative learning methods and to explore self-regulated learning approaches. Research has demonstrated that self-regulated learning significantly impacts foreign language competency (Saito, 2020). In this self-regulated learning process, students are required to set attainable goals and make an effort to achieve their language learning goals. Although the effort levels (Özer, 2020) and goal setting skills (Ballesteros Muñoz & Tutistar Jojoa, 2014) of English as a Foreign Language (EFL) learners have been investigated independently, research has not yet addressed the relationship between students' effort levels in language learning and the types of goals they set. This study aims to examine the level of effort EFL learners make in their foreign language learning and to identify the types of goals set by high-effort students. Therefore, the following research questions are designated to seek answers:

1. What are the effort levels of non-English major EFL learners?
2. What goals do non-English major EFL learners with high effort levels set?

Karabıyık and Mirici (2018) propose that motivated efforts to acquire a non-native language are referred to as foreign language learning effort (FLLE). As can be explained by the concept of Directed Motivational Currents (DMCs), effort in second language development is closely linked to motivation for language learning (Demir Ayaz & Erten, 2021). Motivated learners make an effort to reach their goals, remain committed despite difficulties, and engage in the activities needed to make progress toward goal attainment (Gardner, 2001, p. 6). According to Locke and Letham (2002), a learning goal can be defined as the set of concepts or strategies that individuals learn or develop to successfully accomplish tasks. Goal setting can be regarded as an effective strategy in EFL classrooms for motivating students to enhance their performance (Cheng, 2023). In essence, goal setting may be critical in EFL learning since it allows students to engage in developing their own learning processes by establishing attainable goals.

I conducted this research using a mixed methods approach with a sequential explanatory design that followed a combination of quantitative and qualitative data collection and analysis approaches. The data for this study were collected from English preparatory students in the Computer Engineering department. Firstly, the effort levels of a total of 66 students were examined using *The Foreign Language Learning Effort Scale (FLLES)* (Karabıyık & Mirici, 2018). Subsequently, the goal setting skills of eight students were explored through semi-structured interviews.

The quantitative results of the study indicated that students made a moderate level of effort in learning English (M = 3.00, SD = .48). When examined in terms of subscales, students expressed the highest level of effort in Focal Effort (M = 3.76, SD = .64). Procedural Effort was the second subscale with the highest level of student effort (M = 3.61, SD = .79). In terms of Substantive Effort, students reported a moderate level of effort (M =2.93, SD = .66). Students stated the lowest level of effort in Non-compliance (M = 1.84, SD = .74). Based on the qualitative findings of the study, four key themes were generated: proximal internal goals, proximal external goals, distal internal goals, and distal external goals. The students had proximal internal goals to enhance their English proficiency in areas where they perceived deficiencies. Students set proximal external goals, aiming to achieve academic success in the preparatory class and continue their education in their faculties. They set distal internal goals, including acquiring fluency in English and residing abroad after completing their university education. Lastly, students set distal external goals such as attaining prestigious positions in their future jobs or pursuing academic titles.

The study's findings indicated significant conclusions and implications. A convergence was found between the quantitative and the qualitative findings, and the results were shared via a joint display. However, the qualitative findings indicated that students tended to set general goals rather than acknowledging their own unique characteristics and setting specific goals. In order for students to attain success in their respective contexts, it is important that they receive support and assistance that will facilitate the establishment of personal goals aligned with their interests and needs. For this purpose, students can be trained in setting SMART goals in their EFL courses. Furthermore, students need to be supported in their substantive effort. Considering that self-regulated learning supports learner autonomy, it would be beneficial to include tasks in the courses that require self-regulated learning. In conclusion, both students who need to learn to set realistic goals for foreign

language learning and teachers who can support and guide their students in this regard will benefit from the findings of this study.

Keywords: English Language Teaching, Foreign language learning effort, Goal setting, English as a Foreign Language, English preparatory students.

الملخص المنظَّم:

من الضروري تزويد الطلبة بالكفايات اللازمة للتكيّف مع أساليب التعلّم المبتكرة المعاصرة، واستكشاف مقاربات التعلّم المنظَّم ذاتيًا وفي إطار عملية التعلّم. (Saito, 2020) وقد أظهرت البحوث أن التعلّم المنظَّم ذاتيًا يؤثر تأثيرًا ملحوظًا في الكفاية اللغوية في اللغة الأجنبية المنظَّم ذاتيًا، يتعيّن على الطلبة تحديد أهداف قابلة للتحقيق، وبذل الجهد اللازم لبلوغ أهدافهم في تعلّم اللغة. وعلى الرغم من تناول مستويات (Ballesteros Muñoz & Tutistar Özer, 2020)، الجهد لدى متعلّمي اللغة الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية ومهاراتهم في تحديد الأهداف في دراسات مستقلة، فإن البحوث لم تتناول بعد العلاقة بين مستويات الجهد الذي يبذله الطلبة في تعلّم اللغة وأنماط الأهداف (Jojoa, 2014)، التي يحدّدونها. وتهدف هذه الدراسة إلى فحص مستوى الجهد الذي يبذله متعلّمو اللغة الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية في تعلّم اللغة الأجنبية وتحديد أنماط الأهداف التي يضعها الطلبة ذوو المستويات المرتفعة من الجهد. وبناءً على ذلك، تسعى الدراسة إلى الإجابة عن السؤالين البحثيين الآتيين:

1. ما مستويات الجهد لدى متعلّمي اللغة الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية من غير المتخصّصين في اللغة الإنجليزية؟
2. ما الأهداف التي يحدّدها متعلّمو اللغة الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية من غير المتخصّصين فيها، ممّن يبذلون مستويات مرتفعة من الجهد؟

يرى Karabıyık and Mirici (2018) أن الجهود المدفوعة بالدافعية لاكتساب لغة غير اللغة الأم يُشار إليها بمصطلح «الجهد المبذول» (DMCs)، يرتبط الجهد المبذول بالدافعية الموجَّهة (FLLE). وكما يمكن تفسيره من خلال مفهوم «التيارات الدافعية» في تعلّم اللغة الأجنبية (Demir Ayaz & Erten, 2021). فالمتعلّمون ذوو الدافعية يبذلون الجهد لبلوغ أهدافهم، ويحافظون على التزامهم رغم الصعوبات، وينخرطون في الأنشطة اللازمة لإحراز تقدّم نحو تحقيق تلك الأهداف (Gardner, 2001, p. 6). ووفقًا لـ Locke and Letham (2002)، يمكن تعريف هدف التعلّم بأنه مجموعة المفاهيم أو الاستراتيجيات التي يتعلّمها الأفراد أو يطوّرونها لإنجاز المهام بنجاح. ويمكن النظر إلى تحديد الأهداف بوصفه استراتيجية فعّالة في صفوف تعليم اللغة الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية وفي جوهر الأمر، قد يكتسب تحديد الأهداف أهمية حاسمة في تعلّم اللغة الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية، إذ يتيح للطلبة المشاركة في تطوير عمليات تعلّمهم من خلال وضع أهداف قابلة للتحقيق لتحفيز الطلبة على تحسين أدائهم (Cheng, 2023).

أجريتُ هذا البحث باستخدام منهج الأساليب المختلطة، وفق تصميم تفسيري تتابعي يجمع بين الأساليب الكمية والنوعية في جمع البيانات وتحليلها. وقد جُمعت بيانات الدراسة من طلبة البرنامج التحضيري للغة الإنجليزية في قسم هندسة الحاسوب. وفي المرحلة الأولى، فُحصت مستويات الجهد لدى ما مجموعه 66 طالبًا باستخدام *مقياس الجهد المبذول في تعلّم اللغة الأجنبية* (FLLES) (Karabıyık & Mirici, 2018). ثم استُكشفت مهارات تحديد الأهداف لدى ثمانية طلبة من خلال مقابلات شبه منظَّمة.

أشارت النتائج الكمية للدراسة إلى أن الطلبة بذلوا مستوى متوسطًا من الجهد في تعلّم اللغة الإنجليزية (M = 3.00، SD = .48). وعند تحليل النتائج على مستوى المقاييس الفرعية، أفاد الطلبة بأن أعلى مستويات الجهد لديهم كانت في بُعد «الجهد المركّز» (Focal Effort) (M = 3.76، SD = .64). وجاء بُعد «الجهد الإجرائي» (Procedural Effort) في المرتبة الثانية من حيث مستوى الجهد المبذول (M = 2.93، SD = .79). أما في بُعد «الجهد الجوهري» (Substantive Effort)، فقد أفاد الطلبة بمستوى متوسط من الجهد (M = 3.61، SD = .74). وسجّل الطلبة أدنى مستوى من الجهد في بُعد «عدم الامتثال» (Non-compliance) (M = 1.84، SD = .66). واستنادًا إلى النتائج النوعية للدراسة، استُخلصت أربعة موضوعات رئيسة، هي: الأهداف الداخلية القريبة المدى، والأهداف الخارجية القريبة المدى، والأهداف الداخلية البعيدة المدى، والأهداف الخارجية البعيدة المدى. وتمثّلت الأهداف الداخلية القريبة المدى لدى الطلبة في تحسين كفايتهم في اللغة الإنجليزية في الجوانب التي استشعروا فيها أوجه قصور. كما حدّد الطلبة أهدافًا خارجية قريبة المدى تمثّلت في تحقيق النجاح الأكاديمي في الصف التحضيري، ومواصلة دراستهم في كلياتهم. ووضعوا أهدافًا داخلية بعيدة المدى شملت اكتساب الطلاقة في اللغة الإنجليزية، والإقامة في الخارج بعد إتمام دراستهم الجامعية. وأخيرًا، حدّد الطلبة أهدافًا خارجية بعيدة المدى، مثل تولّي مناصب مرموقة في وظائفهم المستقبلية، أو السعي إلى نيل ألقاب أكاديمية.

أفضت نتائج الدراسة إلى استنتاجات ودلالات مهمة. فقد تبيّن وجود تقارب بين النتائج الكمية والنوعية، وعُرضت النتائج باستخدام عرض مشترك تكاملي. غير أن النتائج النوعية أشارت إلى ميل الطلبة إلى وضع أهداف عامة، بدلًا من مراعاة خصائصهم الفردية المميّزة وتحديد أهداف محدّدة. ولكي يحقّق الطلبة النجاح في سياقاتهم الخاصة، من المهم أن يتلقّوا الدعم والمساعدة اللذين ييسّران وضع أهداف شخصية ضمن مقرّرات اللغة SMART تتوافق مع اهتماماتهم واحتياجاتهم. ولهذا الغرض، يمكن تدريب الطلبة على صياغة الأهداف وفق معايير الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية. وعلاوة على ذلك، يحتاج الطلبة إلى الدعم لتعزيز الجهد الجوهري الذي يبذلونه. ونظرًا إلى أن التعلّم المنظَّم ذاتيًا يدعم استقلالية المتعلّم، فمن المفيد تضمين المقرّرات مهامّ تتطلّب هذا النمط من التعلّم. وختامًا، ستفيد نتائج هذه الدراسة كلًّا من الطلبة الذين يحتاجون إلى تعلّم كيفية وضع أهداف واقعية لتعلّم اللغة الأجنبية، والمعلّمين الذين يمكنهم دعم طلبتهم وتوجيههم في هذا الشأن.

الكلمات المفتاحية: تعليم اللغة الإنجليزية، الجهد المبذول في تعلّم اللغة الأجنبية، تحديد الأهداف، اللغة الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية، طلبة البرنامج التحضيري للغة الإنجليزية.

Résumé Structuré :

Il est essentiel de doter les étudiants des compétences nécessaires pour s'adapter aux méthodes d'apprentissage innovantes actuelles et d'explorer les approches de l'apprentissage autorégulé. Les recherches ont démontré que l'apprentissage autorégulé exerce une influence significative sur la compétence en langue étrangère (Saito, 2020). Dans ce processus d'apprentissage autorégulé, les étudiants doivent se fixer des objectifs atteignables et fournir les efforts nécessaires pour réaliser leurs objectifs d'apprentissage linguistique. Bien que les niveaux d'effort (Özer, 2020) et les compétences en matière de fixation d'objectifs (Ballesteros Muñoz & Tutistar Jojoa, 2014) des apprenants d'anglais langue étrangère (ALE) aient été étudiés séparément, la recherche n'a pas encore examiné la relation entre les niveaux d'effort déployés par les étudiants dans l'apprentissage d'une langue et les types d'objectifs qu'ils se fixent. Cette étude vise à examiner le niveau d'effort que les apprenants d'ALE consacrent à leur apprentissage de la langue étrangère et à identifier les types d'objectifs fixés par les étudiants présentant un niveau d'effort élevé. Elle s'articule ainsi autour des deux questions de recherche suivantes :

1. Quels sont les niveaux d'effort des apprenants d'ALE dont l'anglais n'est pas la discipline de spécialisation ?
2. Quels objectifs les apprenants d'ALE dont l'anglais n'est pas la discipline de spécialisation et qui présentent un niveau d'effort élevé se fixent-ils ?

Selon Karabıyık et Mirici (2018), les efforts motivés visant l'acquisition d'une langue non maternelle relèvent de l'« effort d'apprentissage d'une langue étrangère » (*Foreign Language Learning Effort*, FLLE). Comme permet de l'expliquer le concept de « courants motivationnels dirigés » (*Directed Motivational Currents*, DMCs), l'effort consacré au développement des compétences en langue seconde est étroitement lié à la motivation pour l'apprentissage linguistique (Demir Ayaz & Erten, 2021). Les apprenants motivés déploient des efforts pour atteindre leurs objectifs, maintiennent leur engagement malgré les difficultés et participent aux activités nécessaires pour progresser vers leur réalisation (Gardner, 2001, p. 6). Selon Locke et Letham (2002), un objectif d'apprentissage peut être défini comme l'ensemble des concepts ou des stratégies que les individus apprennent ou développent afin d'accomplir des tâches avec succès. La fixation d'objectifs peut être considérée comme une stratégie efficace dans les cours d'ALE pour inciter les étudiants à améliorer leurs performances (Cheng, 2023). En substance, elle peut jouer un rôle déterminant dans l'apprentissage de l'ALE, puisqu'elle permet aux étudiants de participer à l'élaboration de leurs propres processus d'apprentissage en définissant des objectifs atteignables.

J'ai mené cette recherche selon une approche méthodologique mixte, fondée sur un devis explicatif séquentiel combinant des méthodes quantitatives et qualitatives de collecte et d'analyse des données. Les données ont été recueillies auprès d'étudiants inscrits au programme préparatoire d'anglais du département de génie informatique. Dans un premier temps, les niveaux d'effort de 66 étudiants ont été examinés à l'aide de l'*Échelle d'effort d'apprentissage d'une langue étrangère* (*Foreign Language Learning Effort Scale*, FLLES) (Karabıyık & Mirici, 2018). Dans un second temps, les compétences de huit étudiants en matière de fixation d'objectifs ont été explorées au moyen d'entretiens semi-directifs.

Les résultats quantitatifs ont montré que les étudiants déployaient un niveau d'effort modéré dans l'apprentissage de l'anglais (M = 3,00 ; ET = 0,48). L'analyse des sous-échelles a révélé que le niveau d'effort déclaré le plus élevé concernait l'« effort focalisé » (*Focal Effort*) (M = 3,76 ; ET = 0,64). L'« effort procédural » (*Procedural Effort*) occupait la deuxième position en matière de niveau d'effort déployé (M = 3,61 ; ET = 0,79). Pour l'« effort substantiel » (*Substantive Effort*), les étudiants ont déclaré un niveau d'effort modéré (M = 2,93 ; ET = 0,66). Le niveau d'effort déclaré le plus faible concernait la sous-échelle de « non-conformité » (*Non-compliance*) (M = 1,84 ; ET = 0,74). L'analyse des données qualitatives a fait émerger quatre thèmes principaux : les objectifs internes proximaux, les objectifs externes proximaux, les objectifs internes distaux et les objectifs externes distaux. Les étudiants se fixaient des objectifs internes proximaux visant à améliorer leur maîtrise de l'anglais dans les domaines où ils percevaient des lacunes. Leurs objectifs externes proximaux consistaient à réussir le programme préparatoire et à poursuivre leurs études au sein de leurs facultés respectives. Ils définissaient également des objectifs internes distaux, notamment acquérir une aisance en anglais et résider à l'étranger après l'achèvement de leurs études universitaires. Enfin, leurs objectifs externes

distaux comprenaient l'accès à des postes prestigieux dans leur future vie professionnelle ou l'obtention de titres universitaires.

Les résultats de l'étude ont permis de dégager des conclusions et des implications importantes. Une convergence a été constatée entre les résultats quantitatifs et qualitatifs, lesquels ont été présentés au moyen d'un tableau d'intégration conjointe (*joint display*). Toutefois, les résultats qualitatifs ont indiqué que les étudiants avaient tendance à se fixer des objectifs généraux plutôt qu'à prendre en compte leurs caractéristiques individuelles et à définir des objectifs spécifiques. Pour favoriser leur réussite dans leurs contextes respectifs, il est important de leur apporter un soutien et un accompagnement facilitant la formulation d'objectifs personnels correspondant à leurs intérêts et à leurs besoins. À cette fin, les étudiants peuvent être formés à la définition d'objectifs SMART dans leurs cours d'ALE. Ils doivent également bénéficier d'un soutien pour renforcer leur effort substantiel. Étant donné que l'apprentissage autorégulé favorise l'autonomie de l'apprenant, il serait bénéfique d'intégrer aux cours des tâches qui mobilisent ce type d'apprentissage. En conclusion, les résultats de cette étude seront utiles tant aux étudiants qui doivent apprendre à se fixer des objectifs réalistes pour l'apprentissage d'une langue étrangère qu'aux enseignants susceptibles de les soutenir et de les guider dans cette démarche.

Mots-clés: Enseignement de l'anglais, effort d'apprentissage d'une langue étrangère, fixation d'objectifs, anglais langue étrangère, étudiants du programme préparatoire d'anglais.

Resumen Estructurado:

Es fundamental dotar a los estudiantes de las competencias necesarias para adaptarse a los métodos innovadores de aprendizaje actuales y explorar los enfoques de aprendizaje autorregulado. Las investigaciones han demostrado que el aprendizaje autorregulado influye significativamente en la competencia en lengua extranjera (Saito, 2020). En este proceso de aprendizaje autorregulado, los estudiantes deben establecer metas alcanzables y esforzarse por lograr sus objetivos de aprendizaje lingüístico. Aunque los niveles de esfuerzo (Özer, 2020) y las habilidades para el establecimiento de metas (Ballesteros Muñoz & Tutistar Jojoa, 2014) de los estudiantes de inglés como lengua extranjera (ILE) se han investigado de manera independiente, la investigación aún no ha abordado la relación entre los niveles de esfuerzo que los estudiantes dedican al aprendizaje de una lengua y los tipos de metas que establecen. Este estudio tiene como objetivo examinar el nivel de esfuerzo que los estudiantes de ILE dedican al aprendizaje de la lengua extranjera e identificar los tipos de metas que se fijan quienes presentan niveles elevados de esfuerzo. Por consiguiente, se plantean las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cuáles son los niveles de esfuerzo de los estudiantes de ILE cuya especialidad académica no es el inglés?
2. ¿Qué metas establecen los estudiantes de ILE cuya especialidad académica no es el inglés y que presentan niveles elevados de esfuerzo?

Karabıyık y Mirici (2018) señalan que los esfuerzos impulsados por la motivación para adquirir una lengua no materna se denominan «esfuerzo en el aprendizaje de una lengua extranjera» (*Foreign Language Learning Effort*, FLLE). Tal como puede explicarse mediante el concepto de «corrientes motivacionales dirigidas» (*Directed Motivational Currents*, DMCs), el esfuerzo dedicado al desarrollo de una segunda lengua está estrechamente vinculado con la motivación para el aprendizaje lingüístico (Demir Ayaz & Erten, 2021). Los estudiantes motivados se esfuerzan por alcanzar sus metas, mantienen su compromiso a pesar de las dificultades y participan en las actividades necesarias para avanzar hacia su consecución (Gardner, 2001, p. 6). Según Locke y Letham (2002), una meta de aprendizaje puede definirse como el conjunto de conceptos o estrategias que las personas aprenden o desarrollan para realizar satisfactoriamente las tareas. El establecimiento de metas puede considerarse una estrategia eficaz en las aulas de ILE para motivar a los estudiantes a mejorar su desempeño (Cheng, 2023). En esencia, el establecimiento de metas puede desempeñar un papel crucial en el aprendizaje de ILE, puesto que permite a los estudiantes participar en el desarrollo de sus propios procesos de aprendizaje mediante la formulación de metas alcanzables.

Realicé esta investigación mediante un enfoque de métodos mixtos, con un diseño explicativo secuencial que combinó procedimientos cuantitativos y cualitativos de recopilación y análisis de datos. Los

datos del estudio se recopilaron entre estudiantes del programa preparatorio de inglés del Departamento de Ingeniería Informática. En primer lugar, se examinaron los niveles de esfuerzo de un total de 66 estudiantes mediante la *Escala de Esfuerzo en el Aprendizaje de una Lengua Extranjera* (*Foreign Language Learning Effort Scale*, FLLES) (Karabıyık & Mirici, 2018). Posteriormente, se exploraron las habilidades de ocho estudiantes para el establecimiento de metas mediante entrevistas semiestructuradas.

Los resultados cuantitativos del estudio indicaron que los estudiantes realizaban un esfuerzo moderado en el aprendizaje del inglés (*M* = 3,00; *DE* = 0,48). El análisis por subescalas mostró que los estudiantes declaraban el mayor nivel de esfuerzo en la dimensión de «esfuerzo focalizado» (*Focal Effort*) (*M* = 3,76; *DE* = 0,64). El «esfuerzo procedimental» (*Procedural Effort*) fue la segunda subescala con el nivel más elevado de esfuerzo estudiantil (*M* = 3,61; *DE* = 0,79). En cuanto al «esfuerzo sustantivo» (*Substantive Effort*), los estudiantes manifestaron un nivel moderado de esfuerzo (*M* = 2,93; *DE* = 0,66). El menor nivel de esfuerzo declarado correspondió a la subescala de «incumplimiento» (*Non-compliance*) (*M* = 1,84; *DE* = 0,74). A partir de los resultados cualitativos del estudio, se identificaron cuatro temas principales: metas internas proximales, metas externas proximales, metas internas distales y metas externas distales. Los estudiantes tenían metas internas proximales orientadas a mejorar su dominio del inglés en los ámbitos en los que percibían deficiencias. Asimismo, establecían metas externas proximales dirigidas a lograr el éxito académico en el programa preparatorio y continuar sus estudios en sus respectivas facultades. Sus metas internas distales incluían adquirir fluidez en inglés y residir en el extranjero tras finalizar sus estudios universitarios. Por último, los estudiantes se fijaban metas externas distales, como acceder a puestos de prestigio en su futura trayectoria profesional u obtener títulos académicos.

Los hallazgos del estudio permitieron extraer conclusiones e implicaciones relevantes. Se observó una convergencia entre los resultados cuantitativos y cualitativos, que se presentaron mediante una matriz de integración conjunta (*joint display*). Sin embargo, los resultados cualitativos indicaron que los estudiantes tendían a establecer metas generales, en lugar de reconocer sus propias características individuales y formular metas específicas. Para que los estudiantes alcancen el éxito en sus respectivos contextos, es importante que reciban apoyo y orientación que faciliten el establecimiento de metas personales acordes con sus intereses y necesidades. Con este propósito, pueden recibir formación para formular metas SMART en sus cursos de ILE. Además, los estudiantes necesitan apoyo para fortalecer su esfuerzo sustantivo. Dado que el aprendizaje autorregulado favorece la autonomía del estudiante, sería beneficioso incorporar a los cursos tareas que requieran este tipo de aprendizaje. En conclusión, los hallazgos de este estudio resultarán útiles tanto para los estudiantes que necesitan aprender a establecer metas realistas para el aprendizaje de una lengua extranjera como para los docentes que pueden apoyarlos y orientarlos en este proceso.

Palabras clave: enseñanza de la lengua inglesa, esfuerzo en el aprendizaje de una lengua extranjera, establecimiento de metas, inglés como lengua extranjera, estudiantes del programa preparatorio de inglés.

结构化摘要：

培养学生适应当代创新学习方式所需的能力，并探索自我调节学习路径，具有重要意义。研究表明，自我调节学习对外语能力具有显著影响（Saito, 2020）。在自我调节学习过程中，学生需要设定可实现的目标，并为达成语言学习目标付出努力。尽管已有研究分别考察了英语作为外语（English as a Foreign Language, EFL）学习者的努力水平（Özer, 2020）和目标设定能力（Ballesteros Muñoz & Tutistar Jojoa, 2014），但尚未探讨学生在语言学习中的努力水平与其所设定目标类型之间的关系。本研究旨在考察EFL学习者在外语学习中付出的努力水平，并识别高努力水平学生所设定的目标类型。因此，本研究提出以下研究问题：

1. 非英语专业EFL学习者的努力水平如何？
2. 高努力水平的非英语专业EFL学习者会设定哪些目标？

Karabıyık和Mirici（2018）指出，由动机驱动、旨在习得非母语的努力可称为“外语学习努力”（Foreign Language Learning Effort, FLLE）。定向动机流（Directed Motivational Currents, DMCs）这一概念可以解释，第二语言发展过程中的努力与语言学习动机密切相关（Demir Ayaz & Erten, 2021）

。具有学习动机的学习者会为实现目标付出努力，在面对困难时保持投入，并参与为推进目标达成所必需的活动（Gardner, 2001, p. 6）。根据Locke和Letham（2002）的观点，学习目标可界定为个体为成功完成任务而学习或发展的一系列概念或策略。在EFL课堂中，目标设定可被视为激励学生提升学习表现的一种有效策略（Cheng, 2023）。从本质上而言，目标设定在EFL学习中可能发挥关键作用，因为它使学生能够通过确立可实现的目标，参与自身学习过程的构建。

本研究由笔者采用混合研究方法开展，运用解释性序列设计，将定量与定性数据收集及分析方法相结合。研究数据采集自计算机工程系英语预科课程的学生。首先，使用《外语学习努力量表》（Foreign Language Learning Effort Scale, FLLES）（Karabıyık & Mirici, 2018）考察了共66名学生的努力水平。随后，通过半结构式访谈，探究了其中8名学生的目标设定能力。

定量研究结果表明，学生在英语学习中的总体努力水平处于中等程度（*M* = 3.00，*SD* = .48）。从各分量表来看，学生在“专注性努力”（Focal Effort）维度上报告的努力水平最高（*M* = 3.76，*SD* = .64）。“程序性努力”（Procedural Effort）维度的努力水平位居第二（*M* = 3.61，*SD* = .79）。在“实质性努力”（Substantive Effort）维度上，学生报告的努力水平处于中等程度（*M* = 2.93，*SD* = .66）。学生在“不遵从”（Non-compliance）维度上报告的努力水平最低（*M* = 1.84，*SD* = .74）。基于定性研究结果，提炼出四个核心主题：近端内部目标、近端外部目标、远端内部目标和远端外部目标。学生的近端内部目标旨在提升其自认为存在不足的英语能力。学生还设定了近端外部目标，即在预科课程中取得学业成功，并继续在各自所属学院接受教育。其远端内部目标包括在完成大学学业后达到英语流利运用水平以及在国外居住。最后，学生设定的远端外部目标包括在未来工作中获得享有声望的职位，或取得学术职衔。

本研究得出了具有重要意义的结论与启示。定量与定性研究结果之间呈现出一致性，并通过联合展示（joint display）加以呈现。然而，定性研究结果表明，学生倾向于设定笼统的目标，而非充分认识自身独特的个体特征并据此确立具体目标。为使学生能够在各自所处的情境中取得成功，有必要提供支持与帮助，促进其设定符合自身兴趣与需求的个人目标。为此，可在EFL课程中开展基于SMART原则的目标设定训练。此外，还应为学生提供支持，以增强其实质性努力。鉴于自我调节学习有助于促进学习者自主性，在课程中纳入需要运用自我调节学习的任务将具有积极意义。总之，本研究结果既有助于需要学习如何设定切合实际的外语学习目标的学生，也有助于能够在这一过程中为学生提供支持与指导的教师。

关键词： 英语教学、外语学习努力、目标设定、英语作为外语、英语预科学生。

Структурированная Аннотация:

Крайне важно формировать у студентов компетенции, необходимые для адаптации к современным инновационным методам обучения, и исследовать подходы к саморегулируемому обучению. Исследования показали, что саморегулируемое обучение оказывает значительное влияние на иноязычную компетентность (Saito, 2020). В процессе саморегулируемого обучения студентам необходимо ставить достижимые цели и прилагать усилия для реализации своих целей в изучении языка. Хотя уровни усилий (Özer, 2020) и навыки целеполагания (Ballesteros Muñoz & Tutistar Jojoa, 2014) у изучающих английский язык как иностранный (English as a Foreign Language, EFL) исследовались по отдельности, взаимосвязь между уровнем усилий студентов в изучении языка и типами поставленных ими целей до настоящего времени не рассматривалась. Настоящее исследование направлено на изучение уровня усилий, прилагаемых студентами при освоении английского языка как иностранного, и выявление типов целей, которые ставят перед собой студенты с высоким уровнем усилий. В связи с этим сформулированы следующие исследовательские вопросы:

1. Каковы уровни усилий студентов неязыковых специальностей, изучающих английский язык как иностранный?

2. Какие цели ставят перед собой студенты неязыковых специальностей, изучающие английский язык как иностранный и прилагающие высокий уровень усилий?

Karabıyık и Mirici (2018) предлагают обозначать мотивированные усилия, направленные на овладение неродным языком, термином «усилия в изучении иностранного языка» (Foreign Language Learning Effort, FLLE). Как позволяет объяснить концепция направленных мотивационных потоков (Directed Motivational Currents, DMCs), усилия, прилагаемые в процессе развития владения вторым языком, тесно связаны с мотивацией к изучению языка (Demir Ayaz & Erten, 2021). Мотивированные обучающиеся прилагают усилия для достижения своих целей, сохраняют приверженность им, несмотря на трудности, и участвуют в деятельности, необходимой для продвижения к их достижению (Gardner, 2001, p. 6). Согласно Locke и Letham (2002), учебную цель можно определить как совокупность понятий или стратегий, которые индивиды осваивают либо разрабатывают для успешного выполнения заданий. Целеполагание можно рассматривать как эффективную стратегию мотивации студентов к повышению результативности обучения на занятиях по английскому языку как иностранному (Cheng, 2023). По существу, целеполагание может играть ключевую роль в изучении английского языка как иностранного, поскольку позволяет студентам участвовать в выстраивании собственного процесса обучения посредством постановки достижимых целей.

Исследование проведено автором с использованием смешанного методологического подхода и последовательного объяснительного дизайна, сочетающего количественные и качественные методы сбора и анализа данных. Данные были собраны среди студентов подготовительной программы по английскому языку отделения компьютерной инженерии. На первом этапе уровни усилий 66 студентов оценивались с помощью *Шкалы усилий в изучении иностранного языка* (Foreign Language Learning Effort Scale, FLLES) (Karabıyık & Mirici, 2018). Затем посредством полуструктурированных интервью были изучены навыки целеполагания восьми студентов.

Количественные результаты исследования показали, что студенты прилагали умеренные усилия в изучении английского языка (M = 3,00; SD = 0,48). Анализ отдельных субшкал выявил, что наиболее высокий уровень усилий студенты отмечали по субшкале «Сфокусированные усилия» (Focal Effort) (M = 3,76; SD = 0,64). Второе место по уровню усилий занимала субшкала «Процедурные усилия» (Procedural Effort) (M = 3,61; SD = 0,79). По субшкале «Содержательные усилия» (Substantive Effort) студенты сообщали об умеренном уровне усилий (M = 2,93; SD = 0,66). Наиболее низкий уровень усилий был отмечен по субшкале «Несоблюдение требований» (Non-compliance) (M = 1,84; SD = 0,74). На основе качественных результатов исследования были выделены четыре ключевые темы: проксимальные внутренние цели, проксимальные внешние цели, дистальные внутренние цели и дистальные внешние цели. Проксимальные внутренние цели студентов заключались в повышении уровня владения английским языком в тех аспектах, в которых они ощущали недостаточную подготовленность. Проксимальные внешние цели были направлены на достижение академической успешности в рамках подготовительной программы и продолжение обучения на соответствующих факультетах. Студенты также ставили дистальные внутренние цели, включая достижение свободного владения английским языком и проживание за рубежом после завершения университетского образования. Наконец, дистальные внешние цели включали занятие престижных должностей в будущей профессиональной деятельности или получение академических званий.

Результаты исследования позволили сформулировать важные выводы и определить их практическое значение. Была выявлена согласованность количественных и качественных результатов, которые были представлены в совместной интеграционной таблице (joint display). Однако качественные результаты показали, что студенты склонны ставить общие цели, вместо того чтобы учитывать собственные индивидуальные особенности и формулировать конкретные цели. Для достижения студентами успеха в соответствующих образовательных контекстах важно предоставлять им поддержку и помощь, способствующие постановке личных целей, согласующихся с их интересами и потребностями. С этой целью в рамках курсов английского языка как иностранного студентов можно обучать постановке целей по критериям SMART. Кроме того, студентам необходима поддержка в наращивании содержательных усилий. Учитывая, что саморегулируемое обучение способствует развитию автономии обучающегося, целесообразно включать в учебные курсы задания, требующие саморегулируемого обучения. Таким образом, результаты настоящего исследования будут полезны как

студентам, которым необходимо научиться ставить реалистичные цели в изучении иностранного языка, так и преподавателям, способным оказывать им поддержку и направлять их в этом процессе.

Ключевые слова: преподавание английского языка, усилия в изучении иностранного языка, целеполагание, английский язык как иностранный, студенты подготовительной программы по английскому языку.

संरचित सार:

विद्यार्थियों को समकालीन नवाचारी अधिगम विधियों के अनुकूल ढलने के लिए आवश्यक दक्षताओं से सुसज्जित करना तथा स्व-विनियमित अधिगम के उपागमों का अन्वेषण करना अत्यंत महत्त्वपूर्ण है। अनुसंधानों से ज्ञात हुआ है कि स्व-विनियमित अधिगम विदेशी भाषा की दक्षता को उल्लेखनीय रूप से प्रभावित करता है (Saito, 2020)। स्व-विनियमित अधिगम की इस प्रक्रिया में विद्यार्थियों को प्राप्य लक्ष्य निर्धारित करने और अपने भाषा-अधिगम लक्ष्यों को प्राप्त करने के लिए प्रयास करने की आवश्यकता होती है। यद्यपि विदेशी भाषा के रूप में अंग्रेज़ी (English as a Foreign Language, EFL) सीखने वाले विद्यार्थियों के प्रयास-स्तरों (Özer, 2020) और लक्ष्य-निर्धारण कौशलों (Ballesteros Muñoz & Tutistar Jojoa, 2014) का स्वतंत्र रूप से अध्ययन किया गया है, तथापि भाषा-अधिगम में विद्यार्थियों के प्रयास-स्तरों और उनके द्वारा निर्धारित लक्ष्यों के प्रकारों के बीच संबंध का अभी तक अनुसंधान नहीं किया गया है। इस अध्ययन का उद्देश्य EFL शिक्षार्थियों द्वारा विदेशी भाषा सीखने में किए जाने वाले प्रयास के स्तर की जाँच करना तथा उच्च प्रयास-स्तर वाले विद्यार्थियों द्वारा निर्धारित लक्ष्यों के प्रकारों की पहचान करना है। तदनुसार, निम्नलिखित अनुसंधान प्रश्न निर्धारित किए गए हैं:

1. अंग्रेज़ी को मुख्य विषय के रूप में न पढ़ने वाले EFL शिक्षार्थियों के प्रयास-स्तर क्या हैं?
2. अंग्रेज़ी को मुख्य विषय के रूप में न पढ़ने वाले उच्च प्रयास-स्तर के EFL शिक्षार्थी कौन-से लक्ष्य निर्धारित करते हैं?

Karabıyık और Mirici (2018) के अनुसार, मातृभाषा से भिन्न किसी भाषा के अर्जन के लिए किए जाने वाले अभिप्रेरित प्रयासों को विदेशी भाषा अधिगम प्रयास (Foreign Language Learning Effort, FLLE) कहा जाता है। निर्देशित अभिप्रेरणात्मक प्रवाहों (Directed Motivational Currents, DMCs) की अवधारणा के माध्यम से यह स्पष्ट किया जा सकता है कि द्वितीय भाषा के विकास में किया जाने वाला प्रयास भाषा-अधिगम की अभिप्रेरणा से निकटता से जुड़ा होता है (Demir Ayaz & Erten, 2021)। अभिप्रेरित शिक्षार्थी अपने लक्ष्यों को प्राप्त करने के लिए प्रयास करते हैं, कठिनाइयों के बावजूद प्रतिबद्ध बने रहते हैं और लक्ष्य-प्राप्ति की दिशा में प्रगति करने के लिए आवश्यक गतिविधियों में संलग्न होते हैं (Gardner, 2001, p. 6)। Locke और Letham (2002) के अनुसार, अधिगम लक्ष्य को उन अवधारणाओं अथवा रणनीतियों के समुच्चय के रूप में परिभाषित किया जा सकता है जिन्हें व्यक्ति कार्यों को सफलतापूर्वक संपन्न करने के लिए सीखते अथवा विकसित करते हैं। EFL कक्षाओं में विद्यार्थियों को अपना प्रदर्शन बेहतर करने के लिए अभिप्रेरित करने हेतु लक्ष्य-निर्धारण को एक प्रभावी रणनीति माना जा सकता है (Cheng, 2023)। मूलतः, EFL अधिगम में लक्ष्य-निर्धारण की भूमिका अत्यंत महत्त्वपूर्ण हो सकती है, क्योंकि यह विद्यार्थियों को प्राप्य लक्ष्य निर्धारित करके अपनी अधिगम प्रक्रियाओं के विकास में सक्रिय भागीदारी करने का अवसर प्रदान करता है।

मैंने यह अनुसंधान मिश्रित-विधि उपागम के अंतर्गत अनुक्रमिक व्याख्यात्मक अनुसंधान अभिकल्प का उपयोग करते हुए किया, जिसमें आँकड़ों के संग्रह और विश्लेषण की मात्रात्मक तथा गुणात्मक विधियों को संयोजित किया गया। इस अध्ययन के आँकड़े कंप्यूटर इंजीनियरिंग विभाग के अंग्रेज़ी प्रारंभिक तैयारी कार्यक्रम में अध्ययनरत विद्यार्थियों से एकत्र किए गए। प्रथम चरण में, कुल 66 विद्यार्थियों के प्रयास-स्तरों की जाँच *विदेशी भाषा अधिगम प्रयास मापनी* (Foreign Language Learning Effort Scale, FLLES) (Karabıyık & Mirici, 2018) के माध्यम से की गई। इसके पश्चात, अर्ध-संरचित साक्षात्कारों द्वारा आठ विद्यार्थियों के लक्ष्य-निर्धारण कौशलों का अन्वेषण किया गया।

अध्ययन के मात्रात्मक परिणामों से संकेत मिला कि विद्यार्थियों ने अंग्रेज़ी सीखने में मध्यम स्तर का प्रयास किया (M = 3.00, SD = .48)। उपमापनियों के आधार पर विश्लेषण करने पर, विद्यार्थियों ने केंद्रित प्रयास (Focal Effort) में सर्वाधिक प्रयास-स्तर की सूचना दी (M = 3.76, SD = .64)। प्रक्रियात्मक प्रयास (Procedural Effort) विद्यार्थियों के प्रयास-स्तर की दृष्टि से दूसरे स्थान पर रहा (M = 3.61, SD = .79)। सारभूत प्रयास (Substantive Effort) के संदर्भ में विद्यार्थियों ने मध्यम स्तर के प्रयास की सूचना दी (M = 2.93, SD = .66)। विद्यार्थियों ने अननुपालन (Non-compliance) में सबसे कम प्रयास-स्तर व्यक्त किया (M = 1.84, SD = .74)। अध्ययन के गुणात्मक निष्कर्षों के आधार पर चार प्रमुख विषय उभरे:

निकटावधि आंतरिक लक्ष्य, निकटावधि बाह्य लक्ष्य, दीर्घावधि आंतरिक लक्ष्य और दीर्घावधि बाह्य लक्ष्य। विद्यार्थियों के निकटावधि आंतरिक लक्ष्य उन क्षेत्रों में अपनी अंग्रेज़ी दक्षता बढ़ाने से संबंधित थे जिनमें वे कमियाँ अनुभव करते थे। विद्यार्थियों ने निकटावधि बाह्य लक्ष्य भी निर्धारित किए, जिनका उद्देश्य प्रारंभिक तैयारी कक्षा में शैक्षणिक सफलता प्राप्त करना और अपने संबंधित संकायों में शिक्षा जारी रखना था। उनके दीर्घावधि आंतरिक लक्ष्यों में अंग्रेज़ी में प्रवाहपूर्ण अभिव्यक्ति की क्षमता अर्जित करना तथा विश्वविद्यालय की शिक्षा पूर्ण करने के बाद विदेश में निवास करना शामिल था। अंततः, विद्यार्थियों ने भविष्य के व्यावसायिक जीवन में प्रतिष्ठित पद प्राप्त करने अथवा अकादमिक उपाधियाँ अर्जित करने जैसे दीर्घावधि बाह्य लक्ष्य निर्धारित किए।

अध्ययन के निष्कर्षों से महत्त्वपूर्ण निष्पत्तियाँ और निहितार्थ सामने आए। मात्रात्मक तथा गुणात्मक निष्कर्षों के बीच अभिसरण पाया गया और परिणामों को एक संयुक्त निरूपण (joint display) के माध्यम से प्रस्तुत किया गया। हालाँकि, गुणात्मक निष्कर्षों ने संकेत दिया कि विद्यार्थी अपनी विशिष्ट व्यक्तिगत विशेषताओं को पहचानकर विशिष्ट लक्ष्य निर्धारित करने के बजाय सामान्य लक्ष्य निर्धारित करने की प्रवृत्ति रखते थे। विद्यार्थियों को अपने-अपने संदर्भों में सफलता प्राप्त करने में सक्षम बनाने के लिए ऐसा समर्थन और सहायता प्रदान करना महत्त्वपूर्ण है जो उनकी रुचियों तथा आवश्यकताओं के अनुरूप व्यक्तिगत लक्ष्य निर्धारित करने में सहायक हो। इस उद्देश्य से, EFL पाठ्यक्रमों में विद्यार्थियों को SMART लक्ष्य निर्धारित करने का प्रशिक्षण दिया जा सकता है। इसके अतिरिक्त, विद्यार्थियों को अपने सारभूत प्रयास को सुदृढ़ करने के लिए समर्थन की आवश्यकता है। चूँकि स्व-विनियमित अधिगम शिक्षार्थी की स्वायत्तता को प्रोत्साहित करता है, इसलिए पाठ्यक्रमों में ऐसे कार्य शामिल करना लाभकारी होगा जिनके लिए स्व-विनियमित अधिगम आवश्यक हो। निष्कर्षतः, इस अध्ययन के परिणाम उन विद्यार्थियों के लिए उपयोगी होंगे जिन्हें विदेशी भाषा अधिगम के लिए यथार्थपरक लक्ष्य निर्धारित करना सीखने की आवश्यकता है, और उन शिक्षकों के लिए भी जो इस संबंध में अपने विद्यार्थियों को समर्थन तथा मार्गदर्शन प्रदान कर सकते हैं।

मुख्य शब्द: अंग्रेज़ी भाषा शिक्षण, विदेशी भाषा अधिगम प्रयास, लक्ष्य-निर्धारण, विदेशी भाषा के रूप में अंग्रेज़ी, अंग्रेज़ी प्रारंभिक तैयारी कार्यक्रम के विद्यार्थी।

Yapılandırılmış Özet:

Öğrencileri günümüzün yenilikçi öğrenme yöntemlerine uyum sağlamak ve öz düzenlemeli öğrenme yaklaşımlarını keşfetmek için gerekli yetkinliklerle donatmak son derece önemlidir. Araştırmalar, öz düzenlemeli öğrenmenin yabancı dil yetkinliğini önemli ölçüde etkilediğini göstermiştir (Saito, 2020). Öz düzenlemeli öğrenme sürecinde, öğrencilerin ulaşılabilir hedefler belirlemeleri ve dil öğrenme hedeflerine ulaşmak için çaba göstermeleri gerekmektedir. EFL öğrencilerinin çaba düzeyleri (Özer, 2020) ve hedef belirleme becerileri (Ballesteros Muñoz & Tutistar Jojoa, 2014) bağımsız olarak incelenmiş olsa da araştırmalar öğrencilerin yabancı dil öğrenimindeki çaba düzeyleri ile belirledikleri hedef türleri arasındaki ilişkiyi henüz ele almamıştır. Bu çalışma, EFL öğrencilerinin gösterdikleri çaba düzeyini incelemeyi ve yüksek çaba gösteren öğrenciler tarafından belirlenen hedef türlerini keşfetmeyi amaçlamaktadır. Bu nedenle, aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmaktadır:

1. İngilizce bölümü öğrencisi olmayan EFL öğrencilerinin çaba düzeyleri nelerdir?

2. Yüksek çaba düzeyine sahip, İngilizce bölümü öğrencisi olmayan EFL öğrencileri hangi hedefleri belirlemektedir?

Karabıyık ve Mirici (2018), kişilerin anadili olmayan bir dili edinmeye yönelik motive edici çabalarının yabancı dil öğrenme çabası (FLLE) olarak adlandırıldığını öne sürmektedir. Yabancı dil gelişimindeki çaba, Yönlendirilmiş Motivasyon Akımları (DMCs) kavramıyla açıklanabileceği üzere, dil öğrenme motivasyonuyla yakından bağlantılıdır (Demir Ayaz & Erten, 2021). Motive olmuş öğrenciler hedeflerine ulaşmak için çaba gösterir, zorluklara rağmen kararlılığını korur ve hedefledikleri başarıya doğru ilerlemek için gerekli faaliyetlere katılır (Gardner, 2001, s. 6). Locke ve Letham'a (2002) göre, bir öğrenme hedefi, bireylerin görevleri başarıyla tamamlamak için öğrendikleri veya geliştirdikleri kavramlar veya stratejiler kümesi olarak tanımlanabilir. Hedef belirleme, İngilizcenin yabancı dil olarak öğrenildiği sınıflarda, öğrencileri performanslarını artırmak için motive etme konusunda etkili bir strateji olarak kabul edilebilir (Cheng, 2023). Özünde, hedef belirleme, öğrencilerin ulaşılabilir hedefler belirleyerek kendi öğrenme süreçlerini geliştirmelerine olanak tanıdığı için İngilizce öğreniminde kritik öneme sahip olabilir.

Bu araştırmayı, nicel ve nitel veri toplama ve analiz yaklaşımlarının bir kombinasyonundan oluşan sıralı açıklayıcı bir tasarıma sahip karma yöntem yaklaşımı kullanarak gerçekleştirdim. Bu çalışmanın verileri, Bilgisayar Mühendisliği bölümündeki İngilizce hazırlık öğrencilerinden toplandı. İlk olarak, toplam 66 öğrencinin çaba düzeyleri Yabancı Dil Öğrenme Çabası Ölçeği (FLLES) (Karabıyık & Mirici, 2018) kullanılarak incelendi. Daha sonra, sekiz öğrencinin hedef belirleme becerileri yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla araştırıldı.

Çalışmanın nicel sonuçları, öğrencilerin İngilizce öğrenmede orta düzeyde çaba gösterdiklerini ($\bar{X}$ = 3.00, *SS* = .48) ortaya çıkardı. Alt ölçekler açısından incelendiğinde, öğrenciler Odaksal Çaba'da en yüksek çaba düzeyini ifade ettiler ($\bar{X}$ = 3.76, *SS* = .64). Prosedürel Çaba, öğrencilerin en yüksek çaba düzeyine sahip olduğu ikinci alt ölçekti ($\bar{X}$ = 3.61, *SS* = .79). Substantif Çaba açısından öğrenciler orta düzeyde bir çaba bildirdiler ($\bar{X}$ = 2.93, *SS* = .66). Öğrenciler en düşük çaba düzeyini Uymama alt ölçeğinde belirttiler ($\bar{X}$ = 1.84, *SS* = .74). Çalışmanın nitel bulgularına dayanarak dört temel tema oluşturuldu: Yakın İçsel Hedefler, Yakın Dışsal Hedefler, Uzak İçsel Hedefler ve Uzak Dışsal Hedefler. Öğrencilerin yakın içsel hedefleri, İngilizce yetkinlikleri konusunda eksiklik algıladıkları alanlarda geliştirmekti. Öğrenciler, hazırlık sınıfında akademik başarı elde etmeyi ve fakültelerinde eğitimlerine devam etmeyi amaçlayan yakın dışsal hedefler belirlediler. Ayrıca, bu öğrenciler İngilizce akıcılığı kazanmayı ve üniversite eğitimlerini tamamladıktan sonra yurt dışında yaşamayı içeren uzak içsel hedefler belirlediler. Son olarak, öğrenciler gelecekteki işlerinde prestijli pozisyonlar elde etmek veya akademik unvanlar edinmek gibi uzak dışsal hedefler belirlediler.

Çalışmanın bulguları önemli sonuçlar ve çıkarımlar ortaya koymuştur. Nicel ve nitel bulguların birbirini desteklediği ortaya çıkmış ve sonuçlar ortak bir sunumla paylaşılmıştır. Bununla birlikte, nitel bulgular, öğrencilerin, kendi özelliklerini dikkate alarak özel hedefler belirlemek yerine genel hedefler belirleme eğiliminde olduklarını göstermiştir. Öğrencilerin kendi bağlamlarında başarıya ulaşabilmeleri için, ilgi alanları ve ihtiyaçlarıyla uyumlu kişisel hedefler belirlemelerini kolaylaştıracak destek ve rehberliği almaları önemlidir. Bu amaçla, öğrenciler İngilizce derslerinde SMART hedefler belirleme konusunda eğitilebilirler. Ayrıca, öğrencilerin Substantif çaba konusunda desteklenmeleri gerekmektedir. Öz düzenlemeli öğrenmenin öğrenci özerkliğini desteklediği göz önüne alındığında, derslere öz düzenlemeli öğrenmeyi gerektiren görevler eklemek faydalı olacaktır. Sonuç olarak, yabancı dil öğrenimi için gerçekçi hedefler belirlemeyi öğrenmesi gereken öğrenciler ve bu konuda öğrencilerine destek ve rehberlik edebilecek öğretmenler bu çalışmanın bulgularından faydalanacaklardır.

Anahtar Kelimeler: İngiliz Dili Eğitimi, Yabancı dil öğrenme çabası, Hedef belirleme, Yabancı Dil Olarak İngilizce, İngilizce hazırlık öğrencileri.

www.turkishstudies.net/language

Turkish Studies - Language and Literature

eISSN: 2667-5641

ANKARA SCIENCE UNIVERSITY

Goal Setting Skills of High-Effort EFL Learners: A Mixed Methods Study

Introduction

Learning a second language (L2) through formal education necessitates significant effort (Nagle, 2021), and the effort made by students while learning a foreign language is closely related to their motivation to learn a language. As put by Csizér and Dörnyei (2005), the amount of effort students plan to exert to learn a particular language is an important criterion for motivated language learning behavior. Furthermore, according to Gardner (2010), the concept of motivation is multidimensional and complex, but in terms of the socio-educational model, it is essential to consider three dimensions, which focus on how much effort learners make to learn a language, how much learners want to learn a language, and how much learners enjoy learning a language (p. 121). Moreover, motivation is reflected by the effort spent to acquire the necessary skills in the target language (Gardner, 2010, p. 121). Many students report making an effort to learn a second language in a classroom setting; however, it remains unclear whether this effort is conscious. This critical issue needs to be investigated because conscious effort is expected to lead to success. According to Carbonaro (2005), effort is goal specific, and while students may exert equal effort to achieve some goals, they may make varying levels of effort to achieve others. Moreover, motivated learners make an effort to accomplish their goals, exhibit tenacity, and take part in the activities that are required to attain the goals (Gardner, 2001, p. 6). Overall, it can be stated that if students set logical, relevant, and attainable goals, these goals may support them in foreign language development.

Goals can be considered as motives that people consciously focus on achieving (Cheng, 2023). According to goal setting theory, goals are considered a driving force that reinforces people's behavior and ushers them toward the path they should take (Cheng, 2023), and specific and difficult goals seem to be the most effective ones (Locke & Latham, 2019). With respect to learning goals, Locke and Latham (2002) state that a learning goal can be called the set of ideas or strategies that individuals acquire or develop to successfully complete tasks. Goal setting can be regarded as a beneficial strategy in the English as a foreign language (EFL) classrooms for inspiring students to perform better (Cheng, 2023). As put by Simons et al. (2004), when learning takes place at schools, learners tend to set instrumental goals which may be "... intrinsic as well as extrinsic, immediate as well as delayed..." (p. 346). In conclusion, in EFL education, goal setting may play a vital role in enabling students to participate in designing their own learning processes by setting viable goals.

Foreign language learning effort (FLLE)

Recently, with the increased interest in the role of individual, as well as social and environmental constituents in education, educators have focused on learners' strategic efforts to increase their own academic success (Zimmerman & Risemberg, 1997, p. 105). L2 learning effort is closely related to language learning motivation based on the Directed Motivational Currents (DMCs) concept (Demir Ayaz & Erten, 2021). Conceptually, DMC can be defined as "... a prolonged process

of engagement in a series of tasks which are rewarding primarily because they transport the individual towards a highly valued end" (Dörnyei et al., 2014, p. 98). Demir Ayaz and Erten (2021) state that language learning effort indirectly affects DMCs through self-regulated strategy use. Thus, language learning motivation can be associated with this conceptual framework as it requires prolonged effort. To this end, Karabıyık and Mirici (2018) assert that FLLE refers to motivated actions toward learning a non-native language. In their scale development study, Karabıyık and Mirici (2018) examined foreign language learning effort in four sub-dimensions: non-compliance, procedural, substantive, and focal effort. The study associates non-compliance with avoiding behaviors that hinder foreign language learning, procedural effort with actions taken to meet classroom demands, substantive effort with active participation in learning tasks, and focal effort with attentiveness in foreign language learning. As a result, FLLE represents actions that students are expected to demonstrate for foreign language development.

According to Lee and Bong (2019), acquiring second language proficiency is a process that requires determination and effort. Various studies have been conducted to investigate the effort students make to learn an L2. For instance, Thu and Lee (2025) conducted a study with 231 participants, which revealed that the three core components of Dörnyei's L2MSS model (Ideal L2 Self, Ought-to L2 Self, and L2 Learning Experience) had important effects on students' intended learning effort. While this study presents substantial findings, it focuses on the factors that affect EFL students' effort. Özer (2020) conducted a study at a tourism faculty in Türkiye and collected data by using the FLLES from 385 participants who were learning English for Specific Purposes (ESP). She found significant differences between non-compliance, procedural, substantive, focal and overall language learning effort levels and students' achievement levels. However, the scope of the study was limited to students' effort levels regarding variables such as age, gender, and department. Therefore, further studies are needed to examine the effort levels of EFL students in terms of different variables in different contexts.

Goal setting in L2 development

Goal setting is vital for the organizational management of foreign language learning. Furthermore, it is an influential strategy for foreign language development (Lee & Bong, 2019), and when students set their own goals, they are more likely to achieve the desired outcomes (Zimmerman & Risemberg, 1997, p. 112). Thus, it can be interpreted that when language learners set goals regarding their own L2 learning, they are more likely to achieve success. According to Khajavy and Aghaee (2022), goals enable language learners to see what they should do to outperform their previous achievements; goals can push learners to exert an effort to reach their desired L2 outcomes; goals reveal the discrepancies between the current states of the learners and their ideal situations, which motivates language learners to make an effort to minimize the gaps. Consequently, goal setting can be perceived as one of the key constructs for the language development of EFL learners.

Numerous studies have been undertaken to investigate the goal setting skills of foreign language learners. Moeller et al. (2012) conducted a 5-year quasi-experimental study with 1,273 students in 23 high schools, integrating LinguaFolio as a portfolio focusing on Spanish learners' self-assessment and goal setting skills, and found a statistically significant relationship between the goal-setting process and language achievement. This longitudinal, quasi-experimental study highlights useful findings with a large sample size, yet further research is necessary in the EFL context. Ballesteros Muñoz and Tutistar Jojoa (2014) conducted research with seventh- and ninth-grade students in Colombia and examined the effect of the SMART goal setting on English language learning. They expressed that setting SMART goals positively improved students' self-efficacy beliefs regarding listening and led to greater motivation, especially during listening tasks involving songs. The study presents significant findings, indicating that SMART goal setting training can be successfully integrated into EFL classrooms. On the other hand, Shih and Reynolds (2018) carried

out a one-year quasi-experimental study in an EFL reading class in Taiwan, integrating goal setting with reading strategy instruction, and the results indicated that goal-oriented actions increased reading proficiency and motivation. While the study provides important findings demonstrating that interventional studies can yield effective results in goal setting, it does not address participants' effort levels. Lastly, Wang (2026) examined the impact of AI-enhanced interventions (goal setting, feedback and social norm) in enhancing the writing performance, motivation, and self-efficacy of university-level English learners. The researcher determined that the experimental group outperformed the active control group significantly, with AI-enhanced goal setting intervention exhibiting the most substantial impact. The study presents novel insights on incorporating AI-enhanced goal setting into the EFL context; however, it does not address the effort involved in language learning. Overall, the current study, designed to explain the goal setting skills of high-effort EFL students, seeks to provide a novel perspective in the field.

Purpose of the study

It is crucial for EFL learners to set goals and exert an effort to achieve these goals concerning their language development. Despite numerous studies focusing on the foreign language learning effort levels (Ersoy, 2021; Kwok & Carson, 2018) and the goal setting skills of EFL learners (Ballesteros Muñoz & Tutistar Jojoa, 2014; Chou, 2023; Shih & Reynolds, 2018), empirical evidence regarding the relationship between goal setting and effort in language learning contexts is still insufficient. Further studies are needed to have a holistic perspective on the effort levels and goal setting strategies of these students in learning English. Thus, the aim of this study is to reveal the types of goals non-English major students with a high level of effort set when learning English. The findings of this study may serve as a guide for EFL learners, who need support in setting goals and EFL teachers, who will guide their students in this direction. To this end, this study has two research questions:

1. What are the effort levels of non-English major EFL learners?
2. What goals do non-English major EFL learners with high effort levels set?

Method

Context and the Participant

This research was conducted at the School of Foreign Languages of a state university in Türkiye, with preparatory school EFL learners who were studying at the department of Computer Engineering, and for whom English preparatory courses were compulsory. In order for these students to continue their university education at their faculties, they had to pass the English preparatory courses. These non-English major students' proficiency levels generally ranged from A1 to A2, and they received a total of 22 hours of English preparatory instruction per week, with classes consisting of eight hours of grammar, eight hours of reading and writing and six hours of listening and speaking. The researcher was teaching reading and writing to these students, and the data were collected during these classes. Because the study was cross-sectional, no intervention was made, and the results reflected solely the self-reported data of the participants. The aim of the reading and writing course was to help students improve their comprehension of English texts, expand their vocabulary and develop their ability to write clearly in academic and everyday contexts. The lecturer's role could be described as a facilitator who guided students during lessons, delivered useful language examples, and provided feedback on writing activities. In addition to in-class materials, students had access to the Learning Management System (LMS) of the university, which provided self-access supplementary materials such as various course-related reading passages, videos and writing activities. This platform allowed students to study at their own pace as well as facilitating their preparation for the course or subsequent review.

In total, 66 students volunteered to complete the survey, and according to the results of descriptive statistics, eight of them were identified as exerting effort at a high level. These learners were the extreme cases for the study. They were from varied educational backgrounds, and they were predominantly high school science department graduates. Although these learners often demonstrated fundamental communication skills and basic English structures during the courses, their remarks indicated motivational dispositions for language development. While their limited skills were hindering their comprehension of academic material, they exhibited gratifying attitudes and enthusiasm toward their classes. Thus, in accordance with the purpose and design of the study, the qualitative part of the study was carried out with these students.

Research Design

One of the most important stages of a scientific study is determining the relevant research method. At this point, many factors such as the purpose and the context of the research, the questions guiding the research, paradigms, and philosophies adopted for the research need to be considered. Mixed methods research, which is based on the philosophy of pragmatism and aims to consider multiple perspectives, sheds light on many studies conducted in social sciences (Johnson et al., 2007). Mixed methods research was used in this study by adopting a sequential explanatory design, and appropriate participants for the qualitative study were selected based on the quantitative findings.

More specifically, in this mixed methods study, "extreme cases" (Creswell, 2012, p. 552) among the EFL learners were chosen because the aim was to determine the learners' level of effort in learning English through a quantitative study, and then to learn the types of strategies learners with a high level of effort follow in goal setting. Therefore, in this predominantly qualitative research design the quantitative phase was carried out to select the relevant participants for the qualitative part. Purposive sampling was preferred because in the qualitative part of the study, researchers may opt to include individuals possessing in-depth knowledge and experience on the subject matter to gather data exclusively from these sources (Fraenkel et al., 2012, p. 562).

Instruments

In this research, quantitative data were collected by using the *FLLES*, which was developed by Karabıyık and Mirici (2018). There are totally 17 items in the scale. The items 2, 8, and 14 form the *Non-compliance Subscale*. The items numbered 4, 10, and 16 constitutes the *Procedural Effort Subscale.* The items numbered 1, 3, 5, 7, 9, 11, 13, and 15 are under the subscale of *Substantive Effort.* Finally, the items numbered 6, 12, and 17 falls into the category of the *Focal Effort Subscale.* The scale items are scored on a 5-point Likert scale, which ranges from "never" to "always," and Cronbach's alpha value for the overall scale is .85. When Cronbach's alpha is .70 or higher, reliability is indicated (Muijs, 2004, p. 73), and for the current study, Cronbach's alpha coefficient of the overall scale was found to be .82. In the second phase of the study, interviews were conducted via semi-structured interview questions (see Appendix A). The researcher conducted a literature review to generate semi-structured interview questions, which were then checked by an expert in the field.

Data Collection and Analysis

Ethical approval for this research was granted by the Ethics Committee for Social and Human Sciences at Atatürk University through Decision No. 30, adopted at its meeting No. 11 held on November 30, 2023.

After gathering the ethical approval and institution permission, the participants were briefed about the scope of the research, and their consent was obtained through an online questionnaire. In the first week, quantitative data were collected (N=66) and analyzed, and participants suitable for qualitative interviews were determined (n=8) based on the quantitative results. During the following two weeks, interviews were conducted, and the qualitative data were analyzed. In the last week, to

ensure "member check" (Guba, 1981), follow-up interviews were held with the participants who had been previously interviewed.

The quantitative data were analyzed via The Statistical Package for Social Sciences (SPSS, version 20) program by conducting descriptive analyses. Afterwards, students with a high level of FLLE were contacted through the e-mail. During the qualitative data collection phase, each interviewee was interviewed for approximately 20 minutes. The audio recordings of the interviews were transcribed and coded based on emergent coding strategy, and the initial codes and the themes were generated. After all these processes, one of the interview transcriptions was coded and categorized by an expert in the field, and then the codes and categories of the researcher and those of the expert were compared. Creswell (2012) refers to this process as an "intercoder agreement" to check if the different coders agree on the codes on the same piece of text (p. 253). The processed materials were checked and reshaped according to this intercoder agreement process. Figure 1 presents the diagram of the stages of the current study.

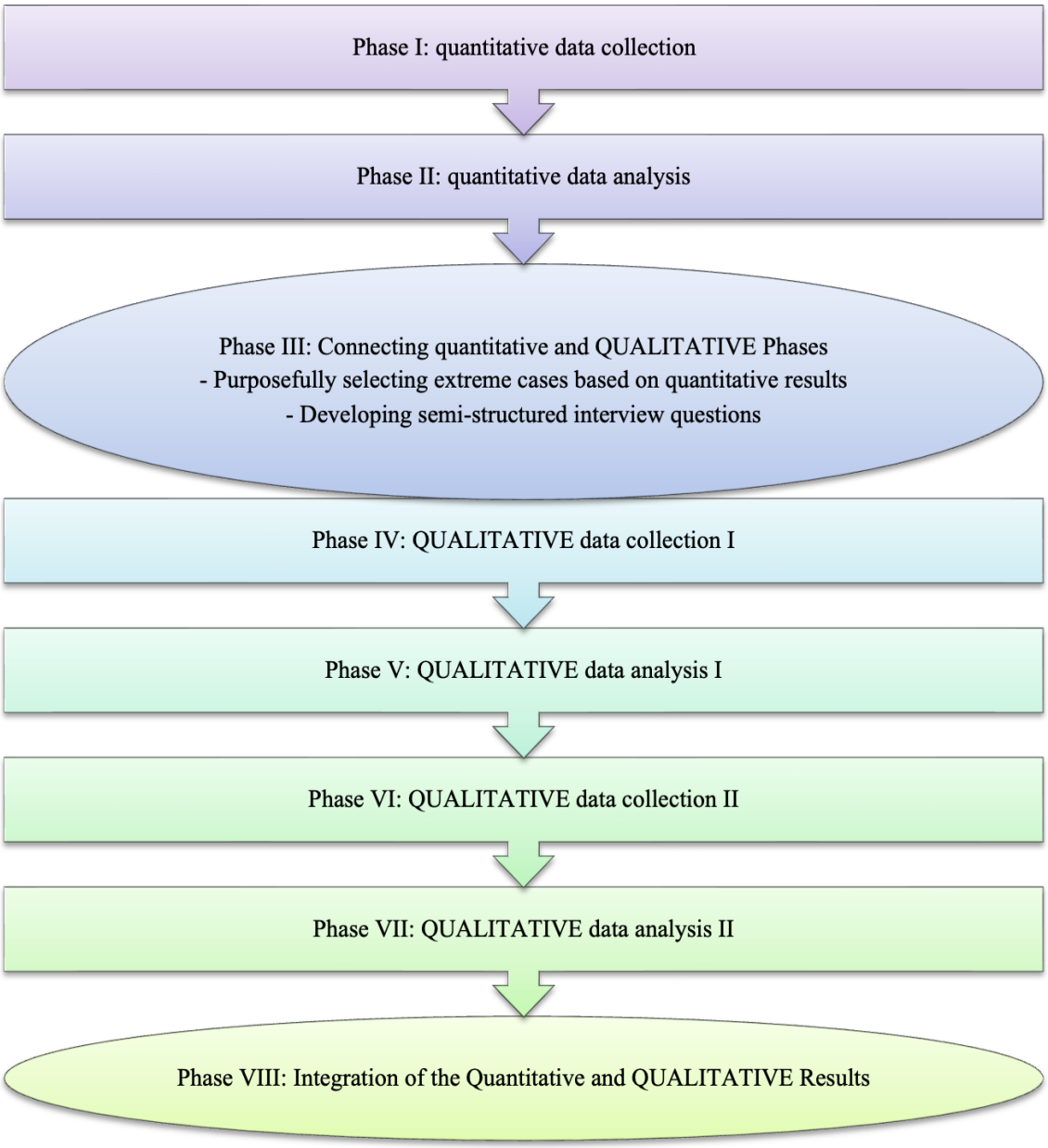


Figure 1: Sequential Explanatory Design of the Study

Findings

This section presents the findings based on the analysis of the responses of the participants both to the quantitative and qualitative investigation. To select the participants for the qualitative phase according to the results of the quantitative research, the participants' answers to the FLLES were analyzed. The interpretation of the mean values was based on Oxford's (1990) guideline, with values ranging from 1.0 to 2.4 classified as low, 2.5 to 3.4 as medium and 3.5 to 5.0 as high (p. 300).

Quantitative Findings

Research Question 1

Descriptive statistics were run to determine the effort levels of the participants while learning English. The results revealed learners' overall FLLE levels as well as their effort levels regarding the subscales of the FLLES. The following tables provide detailed information about the findings. Table 1 displays mean and standard deviation values of learners' answers to the FLLES.

Table 1: Descriptive Statistics Results for FLLES

	M	*SD*
Overall FLLES	3.00	.48
Non-compliance	1.84	.74
Procedural Effort	3.61	.79
Substantive Effort	2.93	.66
Focal Effort	3.76	.64

N=66

According to Table 1, students exerted a moderate level of effort in terms of foreign language learning (M = 3.00, SD = .48). As for the subscales, students demonstrated the highest level of effort in Focal Effort (M = 3.76, SD = .64), which was considered a high level of effort. On the other hand, they expressed the lowest level of effort in Non-compliance (M= 1.84, SD= .74). All in all, the participants stated they made an average level of effort in learning English.

Students' efforts in learning English were also examined in terms of *Non-compliance Subscale*. Table 2 shows the descriptive analysis results.

Table 2: Results of the Non-compliance Subscale

Item	Never		Rarely		Sometimes		Often		Always		*M*	*SD*
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%		
2. I engage in disruptive behaviors in classes.	1	1.5	3	4.5	6	9.1	30	45.5	26	39.4	1.83	.89
8. I cheat on exams.	41	62.1	16	24.2	5	7.6	2	3.0	2	3.0	1.61	.98
14. I plagiarize my homework assignments.	3	4.5	1	1.5	17	25.8	22	33.3	23	34.8	2.08	1.04

N=66

According to the table, the item with the lowest mean value is Item 8, which investigates students' cheating behavior in exams (*M* = 1.61, *SD* = .98). Of all the participants, 41 (62.1%) state that they never cheat on exams, and 16 (24.2%) state that they rarely cheat on exams. The item with the highest mean value is Item 14, which examines students' tendencies to plagiarize while they are doing their homework (*M* = 2.08, *SD* = 1.04). Furthermore, 30 (45.5%) participants express that they are often involved in disruptive behaviors during the classes. By and large, the mean values of all items are low, indicating that the participants report low rates of rule-breaking behaviors.

To better understand the participants' procedural efforts, descriptive statistics were calculated. The results are presented in Table 3.

Table 3: Results of the Procedural Effort Subscale

Item	Never		Rarely		Sometimes		Often		Always		*M*	*SD*
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%		
4. I do my homework on time.	4	6.1	10	15.2	20	30.3	29	43.9	3	4.5	3.26	.98
10. I submit my homework on time.	2	3.0	4	6.1	11	16.7	31	47.0	18	27.3	3.89	.98
16. I carry out the assigned in-class tasks.	2	3.0	7	10.6	13	19.7	32	48.5	12	18.2	3.68	1.00

N=66

As presented in the table, the mean values of the items range between 3.26 (*SD* = .98) and 3.89 (*SD* = .98). Furthermore, as shown in the table, 29 (43.9%) of the participants state that they often complete their homework on time. However, 20 (30.3%) of the participants, which is nearly one third of them, report that they sometimes do their homework in a timely manner. 31 (47.0%) of the respondents express that they often submit their assignments on time. Besides, 32 (48.5%) of the participants report that they often carry out the assigned in-class tasks. Overall, the participants' self-reports suggest that most of them tend to do both in-class and out-of-class tasks.

To illustrate the substantive effort levels of the respondents, descriptive statistics were conducted. Table 4 presents the results of the *Substantive Effort Subscale.*

Table 4: Results of the Substantive Effort Subscale

Item	Never		Rarely		Sometimes		Often		Always		*M*	*SD*
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%		
1. I prepare well for my foreign language exams.	3	4.5	7	10.6	31	47.0	19	28.8	6	9.1	3.27	.94
3. I review the topics covered in my foreign language class.	3	4.5	11	16.7	37	56.1	12	18.2	3	4.5	3.02	.85
5. I review the topics to be covered in my class.	14	21.2	29	43.9	19	28.8	2	3.0	2	3.0	2.23	.93
7. Even if I am not given a homework assignment I practice from various sources.	14	21.2	15	22.7	28	42.4	4	6.1	5	7.6	2.56	1.13
9. I engage in foreign language mediums in out-of-class activities (e.g. read books, watch movies, speak to foreigners, etc.)	1	1.5	11	16.7	16	24.2	26	39.4	12	18.2	3.56	1.03
11. I revise my assignments if I receive any corrections.	1	1.5	5	7.6	19	28.8	26	39.4	15	22.7	3.74	.95
13. I consult my foreign language instructor or other experts for advice on how to improve my English.	6	9.1	20	30.3	19	28.8	15	22.7	6	9.1	2.92	1.13
15. If possible, I volunteer for extra homework assignments.	21	31.8	24	36.4	15	22.7	4	6.1	2	3.0	2.12	1.03

N=66

As shown in the table, the item with the highest mean value is Item 11, which is about the attitudes of the learners regarding revising their assignments if they receive any corrections (M = 3.74, SD = .95). Of all, 26 (39.4%) of the respondents report often reviewing their assignments when they receive corrections. Item 9 has a mean value of 3.56 (SD = 1.03), and 26 (39.4%) of the participants state engaging in foreign language mediums in out-of-class activities such as watching movies. In the same vein, 19 (28.8%) state that they sometimes engage in out-of-class activities. Item 15 has the lowest mean value (M = 2.12, SD = 1.03), which indicates that the participants are not much willing to do extra homework assignments. As a result, the participants generally expressed exerting a moderate level of effort to engage in activities for learning English.

The analysis of participants' focal effort was performed using descriptive statistics. Table 5 displays the results of the *Focal Effort Subscale.*

Table 5: Results of the Focal Effort Subscale

Item	Never	Rarely	Sometimes	Often	Always	*M*	*SD*

	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%		
6. I attentively listen to my instructor.	1	1.5	0	0	10	15.2	39	59.1	16	24.2	4.05	.73
12. I attentively listen to the contributions made by my peers.	2	3.0	4	6.1	21	31.8	33	50.0	6	9.1	3.56	.86
17. I concentrate solely on the lesson in my classes.	1	1.5	2	3.0	18	27.3	41	62.1	4	6.1	3.68	.71

N=66

According to the table, 39 participants (59.1%) state that they often listen attentively to their instructors, while 16 (24.2%) state that they always listen (M = 4.05, SD = .73). 41 (62.1%) of the participants also report that they often concentrate merely on their courses, which indicates that they are not easily distracted during the courses. Moreover, 33 (50.0%) of the respondents express that they often attentively focus on the contributions made by their classmates (M = 3.56, SD = .86). Overall, according to the students' self-report, it can be concluded that the participants exhibit high levels of focal effort.

Qualitative Findings

Research Question 2

Qualitative data were analyzed using thematic analysis. After the initial codes were identified, they were put into broader categories. Upon realizing that the emerging themes aligned with Simons et al.'s (2004) theoretical framework, they were shaped accordingly to increase conceptual clarity. All in all, four themes were developed based on the qualitative analysis.

Theme 1 is Proximal Internal Goals. Table 6 displays the categories and the codes.

Table 6: Proximal Internal Goals

Categories	Codes	Frequency
L2 Development	Overcoming weaknesses	4
	Self-confidence	3

N=8

According to the table, only *L2 development* category was generated under this theme. Two codes emerged within this category: *overcoming weaknesses* and *self-confidence*. Seven participants expressed setting goals to improve the skills they perceived inadequate in their L2 development. They further added that they set goals to develop their self-confidence in L2. The following statements of Participant 3 exemplify *overcoming weaknesses,* and the expressions of Participant 1 exemplify *self-confidence*:

The skill I would like to improve... for me, I think, it is the listening skill. That is why I usually watch TV series, movies, or documentaries about engineering. This is how I try to improve my listening skills. .... also, about speaking.

What I mean is, I want to be able to speak English confidently with someone. Right now, for example, I can't speak very confidently... I get nervous. I want to overcome that.

Theme 2 is Proximal External Goals. The categories and the codes are presented in Table 7.

Table 7: Proximal External Goals

Categories	Codes	Frequency
Academic Achievement	Courses	2
	Exams	4

N=8

As shown in Table 7, *academic achievement* category was created regarding *Proximal External Goals* theme. The codes which form this category are *courses* and *exams*. In total, six learners set proximal external goals, such as improving their achievement in the preparatory school, passing the courses or getting high grades in the exams, and they strive in this direction. Participant 4 and Participant 7, respectively, stated:

A short-term goal may be related to the course, related to improving [myself] in the course.

First of all, I aim to get high grades.

Theme 3 is *Distal Internal Goals.* The identified categories and codes are shown in Table 8.

Table 8: Distal Internal Goals

Categories	Codes	Frequency
Integrating with the L2 Culture	Abroad	3
Fluency in L2	Listening	2
	Speaking	4
	Reading	1
	Writing	4

N=8

According to the table, the theme includes two categories: *Integrating with the L2 culture* and *fluency in L2*. The only code related to the theme of *integrating with the L2 culture* is *abroad.* Results indicate that students dream of living or studying abroad in the future, and they aim to communicate easily and fluently with English-speaking people. For instance, Participant 5 states:

What I aim for, with these skills, is that even if I cannot speak like a native, I would like to be able to at least understand English and express myself when I have the opportunity to go abroad, which I think I will...

Fluency in L2 includes*, listening, speaking, reading,* and *writing* codes. The data suggest that students had diverse goals with regard to language skills. However, it is notable that students mostly set goals for productive skills such as speaking and writing rather than receptive skills such as listening and reading. To take one example, Participant 7 states:

I attach importance to speaking fluently. I want to speak quickly, just like the people singing the songs I listen to.

[When it comes to] writing, I would like to write smoothly. As for reading, I want to read fluently, without getting stuck on any words.

Theme 4 is *Distal External Goals.* The categories and the codes are presented in Table 9.

Table 9: Distal External Goals

Categories	Codes	Frequency
Professional Development	Job opportunity	6
	Title	2

N=8

As shown in the table, Theme 4 includes one category: *professional development*, under which there are two codes: *job opportunity* and *title*. Six respondents express that they mostly set goals in learning English to secure a good job and have better living conditions in the future. There are also students who state that knowing English is a good opportunity to obtain a title in the future; thus, they are setting goals in this direction. Participant 8 and Participant 4, respectively, stated:

I am currently studying at the [English] preparatory school for computer engineering. After graduating from computer engineering, I want to be a successful engineer. This may be a long-term goal for me.

... or it could be a successful title we want [to have] in the future...

Integration of the Quantitative and the Qualitative Findings

This section presents the integration of quantitative and qualitative findings by using a joint display (Jackson-Gordon & Plano Clark, 2024). In this regard, Figure 2 illustrates comprehensive understanding of the data by combining statistical results with the qualitative insights.

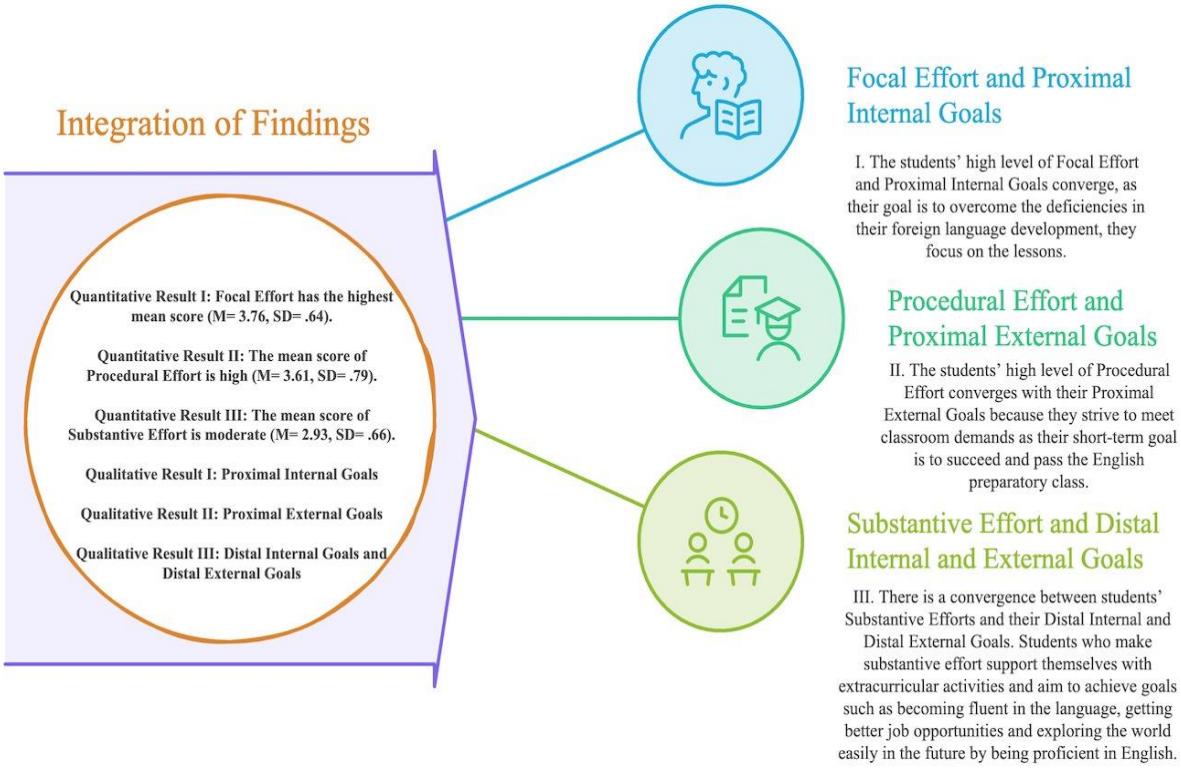


Figure 2: Joint Display for the Integration of the Data

Discussion

EFL Learners' Effort Levels

In this study, students' FLLE levels were examined by means of quantitative analysis, and then interviews were held with students who had high effort levels to explore their goal setting skills. Findings of the study indicated that the learners made an average level of effort to learn English. Though there is not much research on the same issue, it can be said that this finding differs from the earlier findings. For example, Özer (2020), in a similar context, found that students made a high level of effort to learn English.

The findings of this study can be compared to a relatively greater number of studies at the subscale level. When examined at the subscale level, it is seen that students reported the highest level of effort in focal effort, which means students focus on the lessons considerately, and these findings are in accordance with the findings of Genç and Köksal (2021). This finding may suggest learners' sustained effort for learning English.

The subscale with the second-highest result was procedural effort. The comparable results of Kuluşaklı (2023) indicate that learners' procedural effort levels may show a consistent characteristic across various educational settings. In this study, I can conclude that students make effort to fulfill in-class tasks to a large extent. A significant effort shown in completing in-class tasks may signify the establishment of a motivational routine, which is considered a characteristic of DMCs. According to Gardner (2001), exerting effort is the characteristic of motivated learners, and such learners are expected to achieve their goals (p. 6).

As for substantive effort, it is obvious that students took their teachers' feedback into consideration, and they were willing to use English in out-of-class activities. They made an effort to become prepared for exams and revise the subject after the lessons, but they had a limited propensity toward being willing for extra homework or participating in the lessons prepared in advance. However, EFL learners need to make sustained effort to practice the language, and this is where goal setting may help them maintain focused effort in L2 learning (Lee & Bong, 2019).

Lastly, the values of the non-compliance subscale indicate the infrequent incidence of undesirable behaviors such as showing disruptive behavior in class, cheating in the exams or plagiarizing while doing homework. The results showed a similar pattern to Özer's (2020) results, suggesting that students tried to avoid disruptive activities in a self-regulated way and had better control over their behaviors in the classroom. It can be concluded that learners made an effort to focus their attention to the courses, which is an indicator of their motivated language behavior (Csizér & Dörnyei, 2005).

EFL Learners' Goal Setting Skills

This study explored students' goal setting skills for learning English in a university context by considering various contextual factors, which may have influenced students' goal-setting processes. Classroom dynamics, such as teacher-student relationships, peer interaction, and the overall classroom atmosphere can either motivate students to take the initiative in setting higher goals for their own learning or hinder them from aiming for higher standards. Another factor to consider is lecturer supervision and feedback, as explicit instructional support may help students set realistic and measurable goals. In this research, I concluded that the students' motivation levels and judgments of their language skills significantly influenced the type and complexity of the goals they set, and they mostly followed instrumental goal setting strategies. The findings pertaining to students' goal setting skills were discussed under four themes.

The first theme is *proximal internal goals.* Students' proximal internal goals are mostly focused on their L2 development. They set goals to immediately improve the areas in which they

perceive inadequate mastery in English. They believe that if they improve their English, they will feel more self-confident. Such beliefs may be attributed to the intrinsic motivation. Supporting this, Simons et al. (2004) asserted that learners whose behaviors were internally regulated had greater self-confidence, persisted longer to achieve their goals, used deeper learning strategies, and obtained better test scores than students whose behaviors were only externally controlled.

With regard to *proximal external goals*, students were found to set goals for academic achievement. As English preparatory students, the participants wanted to successfully complete their English exams at the end of the academic year and continue their education in their faculties as soon as possible because failing in the preparatory school meant repeating the preparatory classes for another year and postponing their education in their faculties. The reason why the majority of students set solely achievement goals can thus be explained with extrinsic motivation. At this point, the availability of school resources and assessment criteria may have influenced the form and clarity of the goals set by students. All too often, achievement goals are accepted as the main proximal sources of motivation in the field of education (Fryer et al., 2014).

Students set *distal internal goals*, such as living abroad, establishing connections and integrating with the L2 culture and becoming fluent in the L2. They were planning to master language skills such as listening, speaking, reading, and writing in the future. However, students were aware that these were distal goals; thus, they were planning to reach these goals after graduating from university. Students appeared to set realistic goals in this regard because, as stated by Lee and Bong (2019), achieving mastery in an L2 is the product of many years of effort.

Lastly, students also set *distal external goals* for their professional development. They primarily focused on their future careers, setting goals to obtain good positions in the future or aspiring to become academics and earn advanced degrees. These personally meaningful ultimate goals that students hope to achieve by improving their English shape their "ideal L2 self" (Dörnyei, 2009, p. 29). As put by Muir and Dörnyei (2013), the DMC concept arises from the understanding that setting vivid goals and devising a compelling motivational route toward a personally meaningful vision of a possible future self enhances students' intrinsic motivation. Taken together, the findings indicate that personally meaningful and vividly envisioned goals can act as strong motivational sources, facilitating the sustained effort characteristic of DMCs.

This research not only illustrates the relationship between goal setting and effort but also offers theoretical insights into how learners sustain their efforts during foreign language development. Prior research has predominantly examined goal setting and effort in isolation; however, the current empirical findings indicate that the relationship between the two is influenced by a combination of self-regulatory strategies, motivational dispositions and continuous commitment. The research integrates quantitative and qualitative insights, offering a more thorough comprehension of the mechanisms that facilitate sustained effort in the EFL context. Consequently, the findings presented enhance the current research on goal setting by demonstrating that effort is not merely an occasional behavioral response to goals; rather, it is a dynamic process influenced by students' continuous self-regulation strategies and motivational assets.

Conclusion and Pedagogical Implications

This investigation yielded several significant judgements and pedagogical implications. The students made an average level of effort to learn English. However, the high level of effort that students demonstrated in both focal effort and procedural effort indicated that they focused well on the lessons and their teachers, and they made significant efforts to complete course-related tasks. It can be interpreted that they are willing to participate in courses. They make an average amount of substantive effort, which signifies that they need more support. In procedural and focal effort, they progress under the supervision of their instructors; however, in substantive effort, they exhibit greater

independence and may be uncertain regarding their decisions as they are more autonomous. Research has shown that self-regulated learning has a measurable impact on foreign language proficiency (Saito, 2020); therefore, students need to be supported in terms of self-regulated learning to help them act more autonomously. The low non-compliance subscale scores demonstrate that students tend to exert an effort to refrain from disruptive behaviors in the classroom. While such behavior is a desirable outcome, it is important to note that the results are based on the learners' self-reporting. Overall, a significant result for educators is that the learners seemed to invest greater effort in the classroom setting, particularly when assignments were mandatory, but their levels of effort decreased when participation was optional.

The convergence of quantitative and qualitative results led the researcher to conclude that the students' efforts were goal oriented. However, a significant finding from the interviews is that although students set attainable goals, these goals lack specificity. The learners need to be informed and guided in establishing precise goals, which will facilitate their progress in learning English. Teaching students to set SMART goals for learning English can be particularly beneficial (Ballesteros Muñoz & Tutistar Jojoa, 2014). Moreover, teachers can help students develop vivid images of their future goals (Muir & Dörnyei, 2013) through classroom activities such as guided visualization, reflective writing, and goal assessment. Lastly, the students need to be trained in setting adaptive instrumental goals. It is thought that students who set such goals will be more successful in organizing their study efforts (Fryer et al., 2014). Therefore, even if they struggle to meet their goals, they can adjust them to address their needs and interests.

Limitations and Further Research

Although this study provides noteworthy insights regarding students' effort levels and goal setting skills, it is essential to acknowledge the limitations of the study. First, the study specifically targeted non-English majors, determining the participants through purposive sampling. Researchers may wish to work with a specific group to have in-depth perspective and choose the individuals or research site purposefully (Creswell, 2012, p. 206). When this strategy is followed, the number of participants in the specified group may not be regarded as sufficient for the quantitative part of the study. However, according to Patton (2015), the objective of purposive sampling is to collect data from information-rich cases; thus, the evaluation of the study should focus on its purpose and rationale rather than the sample sizes (p. 471). Another weakness of the study is time constraints. Since there was insufficient time to obtain longitudinal data from students, the researcher used a cross-sectional approach, missing the opportunity to study how learners' perspectives evolved over time. It would be beneficial to conduct studies in other contexts, allocating more time. Besides, the findings of the study disclosed that learners need to be supported and educated in terms of setting specific goals. Future researchers can conduct experimental studies to reveal the changes in the goal setting skills of the learners.

www.turkishstudies.net/language

Turkish Studies - Language and Literature

eISSN: 2667-5641

ANKARA SCIENCE UNIVERSITY

Yüksek Çaba Gösteren İngilizce Öğrenenlerin Hedef Belirleme Becerileri: Bir Karma Yöntem Çalışması

Giriş

Örgün eğitim yoluyla ikinci dil (L2) öğrenmek önemli bir çaba gerektirir (Nagle, 2021) ve öğrencilerin yabancı dil öğrenirken gösterdikleri çaba, dil öğrenme motivasyonlarıyla yakından ilişkilidir. Csizér ve Dörnyei'nin (2005) de belirttiği gibi, öğrencilerin belirli bir dili öğrenmek için harcamayı planladıkları çaba miktarı, motive olmuş dil öğrenme davranışı açısından önemli bir ölçüttür. Ayrıca Gardner'a (2010) göre motivasyon kavramı çok boyutlu ve karmaşık bir yapıya sahip olsa da, sosyo-eğitimsel model bağlamında üç boyutu dikkate almak son derece önemlidir: öğrencilerin dili öğrenmek için ne kadar çaba gösterdikleri, dili öğrenmeyi ne kadar istedikleri ve dil öğrenmekten ne kadar keyif aldıkları (s. 121). Öte yandan motivasyon, hedef dilde gerekli becerileri edinmek için harcanan çabayla kendini gösterir (Gardner, 2010, s. 121). Pek çok öğrenci sınıf ortamında L2 öğrenmek için çaba gösterdiğini belirtmektedir, ancak bu çabanın bilinçli olup olmadığı belirsizliğini korumaktadır. Bilinçli çabanın başarıya yol açması beklendiğinden bu kritik konunun incelenmesi gerekmektedir. Carbonaro'ya (2005) göre çaba hedefe özgüdür; öğrenciler bazı hedeflere ulaşmak için eşit düzeyde çaba gösterebilirken, diğer hedeflere ulaşmak için farklı düzeylerde çaba sergileyebilirler. Dahası motive olmuş öğrenciler hedeflerini gerçekleştirmek için çaba gösterir, azim sergiler ve hedeflere ulaşmak için gerekli etkinliklere katılırlar (Gardner, 2001, s. 6). Genel olarak, öğrenciler mantıklı, amaca uygun ve ulaşılabilir hedefler belirledikleri takdirde bu hedeflerin onların yabancı dil gelişimini destekleyebileceği söylenebilir.

Hedefler bireylerin bilinçli bir şekilde ulaşmaya odaklandıkları güdüler olarak değerlendirilebilir (Cheng, 2023). Hedef belirleme kuramına göre, hedefler bireylerin davranışlarını pekiştiren ve onları izlemeleri gereken yola yönlendiren itici bir güç olarak görülür (Cheng, 2023), ve belirli ve zorlu hedeflerin en etkili hedefler olduğu görülmektedir (Locke & Latham, 2019). Öğrenme hedefleri söz konusu olduğunda, Locke ve Latham (2002), bir öğrenme hedefinin bireylerin görevleri başarıyla tamamlamak amacıyla edindikleri veya geliştirdikleri fikirler ya da stratejiler bütünü olarak tanımlanabileceğini belirtmektedir. Hedef belirleme, EFL sınıflarında öğrencilere daha iyi performans sergilemeleri konusunda ilham vermek adına yararlı bir strateji olarak görülebilir (Cheng, 2023). Simons vd.'nin (2004) ifade ettiği gibi, öğrenme okullarda gerçekleştiğinde öğrenciler "...hem içsel hem dışsal, hem anlık hem de ileriye dönük..." olabilen araçsal hedefler belirleme eğilimindedir (s. 346). Sonuç olarak, EFL eğitiminde hedef belirleme öğrencilerin uygulanabilir hedefler belirleyerek kendi öğrenme süreçlerinin tasarlanmasına katılmalarını sağlama konusunda hayati bir rol oynayabilir.

Yabancı dil öğrenme çabası (FLLE)

Son zamanlarda, eğitimde sosyal ve çevresel unsurların yanı sıra bireysel faktörlerin rolüne duyulan ilginin artmasıyla birlikte, eğitimciler öğrencilerin kendi akademik başarılarını artırmaya yönelik stratejik çabalarına odaklanmışlardır (Zimmerman & Risemberg, 1997, s. 105). L2 öğrenme çabası, DMCs kavramına dayalı olarak, dil öğrenme motivasyonu ile yakından ilişkilidir (Demir Ayaz & Erten, 2021). Kavramsal olarak DMC, "...bireyi esas olarak yüksek değer atfettiği bir hedefe doğru ilerlettiği için ödüllendirici nitelikte olan bir dizi göreve yönelik uzun süreli bir katılım süreci" şeklinde tanımlanabilir (Dörnyei vd., 2014, s. 98). Demir Ayaz ve Erten (2021), dil öğrenme çabasının, öz düzenleme stratejilerinin kullanımı yoluyla, DMCs'yi dolaylı olarak etkilediğini belirtmektedir. Dolayısıyla, uzun süreli çaba gerektirmesi nedeniyle dil öğrenme motivasyonu bu kavramsal çerçeve ile ilişkilendirilebilir. Bu doğrultuda Karabıyık ve Mirici (2018), FLLE'nin ana dil dışındaki bir dili öğrenmeye yönelik motivasyon temelli eylemleri ifade ettiğini öne sürmektedir. Karabıyık ve Mirici (2018), ölçek geliştirme çalışmalarında FLLE'yi dört alt boyutta incelemişlerdir: uyumsuzluk, prosedürel, substantif ve odaksal çaba. Çalışma uyumsuzluk alt ölçeğini yabancı dil öğrenimini engelleyen davranışlardan kaçınmayla, prosedürel çabayı sınıf içi gereklilikleri karşılamaya yönelik eylemlerle, substantif çabayı öğrenme görevlerine aktif katılımla ve odaksal çabayı ise yabancı dil öğrenimine dikkatini verme durumuyla ilişkilendirmektedir. Sonuç olarak FLLE, öğrencilerin yabancı dil gelişimleri adına sergilemeleri beklenen eylemleri temsil etmektedir.

Lee ve Bong'a (2019) göre, L2 yeterliliği kazanmak kararlılık ve çaba gerektiren bir süreçtir. Öğrencilerin L2 öğrenmek için gösterdikleri çabayı incelemek amacıyla çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Örneğin, Thu ve Lee (2025) tarafından 231 katılımcıyla gerçekleştirilen bir çalışma, Dörnyei'nin L2MSS modelinin üç temel bileşeninin (İdeal L2 Benliği, Olması Gereken L2 Benliği ve L2 Öğrenme Deneyimi) öğrencilerin amaçlanan öğrenme çabası üzerinde önemli etkileri olduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışma önemli bulgular ortaya koymakla birlikte, EFL öğrencilerinin çabasını etkileyen faktörlere odaklanmaktadır. Özer (2020), Türkiye'deki bir turizm fakültesinde yürüttüğü çalışmada, Özel Amaçlı İngilizce (ESP) öğrenen 385 katılımcıdan FLLES ölçeğini kullanarak veri toplamıştır. Araştırmacı, uyumsuzluk, prosedürel, substantif, odaksal ve genel dil öğrenme çabası düzeyleri ile öğrencilerin başarı düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar tespit etmiştir. Ancak çalışmanın kapsamı öğrencilerin yaş, cinsiyet ve bölüm gibi değişkenler açısından gösterdikleri çaba düzeyleriyle sınırlı tutulmuştur. Bu nedenle, EFL öğrencilerinin çaba düzeylerini farklı bağlamlarda ve farklı değişkenler açısından inceleyen yeni çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

L2 gelişiminde hedef belirleme

Hedef belirleme, yabancı dil öğreniminin organizasyonel yönetimi için son derece önemlidir. Ayrıca hedef belirleme yabancı dil gelişimi için etkili bir stratejidir (Lee & Bong, 2019) ve öğrenciler kendi hedeflerini belirlediklerinde istenilen sonuçlara ulaşma olasılıkları daha yüksektir (Zimmerman & Risemberg, 1997, s. 112). Dolayısıyla, dil öğrenenlerin kendi L2 öğrenmeleriyle ilgili hedefler belirlediklerinde başarıya ulaşma olasılıklarının daha yüksek olduğu yorumu yapılabilir. Khajavy ve Aghaee'ye (2022) göre, hedefler, dil öğrenenlerin önceki başarılarından daha iyi performans göstermeleri için ne yapmaları gerektiğini görmelerini sağlar; hedefler, öğrencileri arzu ettikleri L2 öğrenme çıktılarına ulaşmak için çaba harcamaya teşvik edebilir; hedefler, öğrencilerin mevcut durumları ile ideal durumları arasındaki farklılıkları ortaya çıkarır ve bu da dil öğrenenleri, farklılıkları en aza indirmeye yönelik çaba göstermeye motive eder. Sonuç olarak, hedef belirleme, EFL öğrencilerinin dil gelişimi için temel yapılardan biri olarak algılanabilir.

Yabancı dil öğrenenlerin hedef belirleme becerilerini incelemek amacıyla çok sayıda çalışma yürütülmüştür. Moeller vd. (2012), İspanyolca öğrenenlerin öz değerlendirme ve hedef belirleme becerilerine odaklanan bir portfolyo olarak LinguaFolio'yu entegre ederek, 23 liseden 1,273 öğrenciyle 5 yıllık yarı deneysel bir çalışma gerçekleştirmiş ve hedef belirleme süreci ile dil başarısı

arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit etmişlerdir. Geniş bir örneklem büyüklüğüne sahip bu boylamsal ve yarı deneysel çalışma önemli bulgular ortaya koysa da, EFL bağlamında daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Ballesteros Muñoz ve Tutistar Jojoa (2014), Kolombiya'da yedinci ve dokuzuncu sınıf öğrencileriyle bir araştırma yürüterek SMART hedef belirlemenin İngilizce öğrenimi üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmacılar, SMART hedefler belirlemenin öğrencilerin dinlemeye yönelik öz-yeterlik inançlarını olumlu yönde geliştirdiğini ve özellikle şarkıların yer aldığı dinleme etkinlikleri sırasında daha yüksek bir motivasyon sağladığını belirtmişlerdir. Çalışma, SMART hedef belirleme eğitiminin EFL sınıflarına başarıyla entegre edilebileceğini gösteren önemli bulgular sunmaktadır. Öte yandan Shih ve Reynolds (2018), Tayvan'da bir EFL okuma dersinde hedef belirlemeyi okuma stratejisi öğretimiyle bütünleştiren bir yıllık yarı deneysel bir çalışma yürütmüş ve sonuçlar hedef odaklı eylemlerin okuma yeterliliğini ve motivasyonu artırdığını göstermiştir. Çalışma, müdahale temelli çalışmaların hedef belirleme konusunda etkili sonuçlar verebileceğini ortaya koyan önemli bulgular sunsa da katılımcıların çaba düzeylerini ele almamaktadır. Son olarak Wang (2026) üniversite düzeyindeki İngilizce öğrencilerinin yazma performansı, motivasyon ve öz-yeterliklerini geliştirmede yapay zeka destekli müdahalelerin (hedef belirleme, geri bildirim ve sosyal norm) etkisini incelemiştir. Araştırmacı, deney grubunun aktif kontrol grubundan anlamlı düzeyde daha iyi performans gösterdiğini ve en büyük etkinin yapay zeka destekli hedef belirleme müdahalesiyle elde edildiğini tespit etmiştir. Çalışma, yapay zeka destekli hedef belirlemenin EFL bağlamına entegre edilmesine dair özgün bulgular sunmakla birlikte, dil öğrenme sürecindeki çaba unsurunu ele almamaktadır. Özetle, yüksek çaba gösteren EFL öğrencilerinin hedef belirleme becerilerini açıklamak amacıyla tasarlanan bu çalışma, alana yenilikçi bir bakış açısı kazandırmayı amaçlamaktadır.

Çalışmanın amacı

EFL öğrencilerinin dil gelişimlerine yönelik hedefler belirlemeleri ve bu hedeflere ulaşmak için çaba göstermeleri büyük önem taşımaktadır. Yabancı dil öğreniminde çaba düzeylerine (Ersoy, 2021; Kwok & Carson, 2018) ve EFL öğrencilerinin hedef belirleme becerilerine (Ballesteros Muñoz & Tutistar Jojoa, 2014; Chou, 2023; Shih & Reynolds, 2018) odaklanan çok sayıda çalışma bulunmasına rağmen, dil öğrenimi bağlamında hedef belirleme ile çaba arasındaki ilişkiye dair ampirik kanıtlar hâlâ yetersizdir. Bu öğrencilerin İngilizce öğrenimindeki çaba düzeyleri ve hedef belirleme stratejileri hakkında bütüncül bir bakış açısı kazanmak için daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Bu doğrultuda bu çalışmanın amacı, İngilizce öğrenirken yüksek düzeyde çaba gösteren ve İngilizce bölümü öğrencisi olmayan bireylerin belirledikleri hedef türlerini ortaya koymaktır. Bu çalışmanın bulguları, hedef belirleme konusunda desteğe ihtiyaç duyan öğrenciler ile öğrencilerine bu yönde rehberlik edecek olan öğretmenler için bir yol gösterici niteliği taşıyabilir. Bu amaçla, çalışmada şu iki araştırma sorusu ele alınmaktadır:

1. İngilizce bölümü öğrencisi olmayan EFL öğrencilerinin çaba düzeyleri nelerdir?

2. Yüksek çaba düzeyine sahip, İngilizce bölümü öğrencisi olmayan EFL öğrencileri hangi hedefleri belirlemektedir?

Yöntem

Bağlam ve Katılımcılar

Bu araştırma, Türkiye'deki bir devlet üniversitesinin Yabancı Diller Yüksekokulu bünyesinde, Bilgisayar Mühendisliği bölümünde öğrenim gören ve İngilizce hazırlık derslerinin zorunlu olduğu EFL öğrencileriyle yürütülmüştür. Bu öğrencilerin fakültelerinde üniversite eğitimlerine devam edebilmeleri için İngilizce hazırlık derslerini geçmeleri gerekmekteydi. İngilizce bölümü öğrencisi olmayan ve yeterlilik seviyeleri genel olarak A1 ile A2 arasında değişmekte olan bu öğrenciler sekiz saat gramer, sekiz saat okuma ve yazma ve altı saat dinleme ve konuşma

dersinden oluşan haftalık toplam 22 saat İngilizce hazırlık eğitimi almışlardır. Araştırmacı bu öğrencilerin okuma ve yazma dersine giriyordu ve veriler bu dersler esnasında toplandı. Çalışma kesitsel olduğu için herhangi bir müdahale yapılmamıştır ve sonuçlar yalnızca katılımcıların kendi bildirdiği verileri yansıtmaktadır. Okuma ve yazma dersinin amacı, öğrencilerin İngilizce metinleri anlama becerilerini geliştirmelerine, kelime dağarcıklarını genişletmelerine ve akademik ve günlük bağlamlarda net bir şekilde yazma becerileri kazanmalarına yardımcı olmaktı. Öğretim elemanının rolü dersler sırasında öğrencilere rehberlik eden, kullanışlı dil örnekleri sunan ve yazma etkinlikleri hakkında geri bildirim sağlayan bir kolaylaştırıcı olarak tanımlanabilir. Öğrencilerin sınıf içi materyallere ek olarak dersle ilgili çeşitli okuma metinleri, videolar ve yazma etkinlikleri gibi tamamlayıcı materyallere kendi kendilerine ulaşabilecekleri üniversitenin Ders Bilgi Sistemine (LMS) de erişimleri vardı. Bu platform, öğrencilerin kendi hızlarında çalışmalarına olanak sağlamanın yanı sıra derse hazırlanmalarını veya daha sonra dersi tekrar etmelerini kolaylaştırdı.

Toplamda 66 öğrenci anketi doldurmak üzere gönüllü olmuş ve betimsel istatistik sonuçlarına göre, bunlardan sekizinin yüksek düzeyde çaba gösterdiği belirlenmiştir. Bu öğrenciler, çalışmanın uç örneklerini oluşturuyordu. Farklı eğitim geçmişlerine sahip olan bu öğrencilerin büyük çoğunluğu lisede sayısal bölümden mezun olmuştu. Dersler sırasında genellikle temel iletişim becerilerini ve basit İngilizce yapılarını sergileseler de ifadeleri dil gelişimine yönelik motivasyonel eğilimler taşıdıklarını gösteriyordu. Sınırlı becerileri akademik materyalleri anlamalarını zorlaştırsa da derslere yönelik olumlu bir tutum ve istekli bir yaklaşım sergiliyorlardı. Bundan dolayı, çalışmanın amacı ve tasarımı uyarınca araştırmanın nitel bölümü bu öğrencilerle yürütülmüştür.

Araştırma Deseni

Bilimsel bir çalışmanın en önemli aşamalarından biri ilgili araştırma yönteminin belirlenmesidir. Bu noktada araştırmanın amacı ve bağlamı, araştırmaya yön veren sorular, paradigmalar ve araştırma için benimsenen felsefeler gibi pek çok faktörün dikkate alınması gerekir. Pragmatizm felsefesine dayanan ve çoklu bakış açılarını dikkate almayı amaçlayan karma yöntem araştırması sosyal bilimlerde yürütülen pek çok çalışmaya ışık tutmaktadır (Johnson vd., 2007). Bu çalışmada, sıralı açıklayıcı desen benimsenerek karma yöntem araştırması kullanılmış ve nitel çalışma için uygun katılımcılar nicel bulgulara dayalı olarak seçilmiştir.

Daha spesifik olarak ifade etmek gerekirse, amaç öncelikle nicel bir çalışma yoluyla öğrencilerin İngilizce öğrenme konusundaki çaba düzeylerini belirlemek, ardından da yüksek çaba düzeyine sahip öğrencilerin hedef belirleme sürecinde izledikleri strateji türlerini öğrenmek olduğundan bu karma yöntem çalışmasında EFL öğrencileri arasından "uç örnekler" (Creswell, 2012, s. 552) seçilmiştir. Dolayısıyla, ağırlıklı olarak nitel bir yapıya sahip olan bu araştırma deseninde, nicel aşama, nitel kısım için uygun katılımcıları seçmek amacıyla yürütülmüştür. Çalışmanın nitel kısmında araştırmacılar, verileri yalnızca belirli kaynaklardan toplamak amacıyla konu hakkında derinlemesine bilgi ve deneyime sahip bireyleri sürece dahil etmeyi tercih edebileceğinden (Fraenkel vd., 2012, s. 562) amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada nicel veriler, Karabıyık ve Mirici (2018) tarafından geliştirilen FLLES kullanılarak toplanmıştır. Ölçekte toplam 17 madde bulunmaktadır. 2, 8 ve 14 numaralı maddeler "Uyumsuzluk" (Non-compliance) alt boyutunu oluşturmaktadır. 4, 10 ve 16 numaralı maddeler "Prosedürel Çaba" (Procedural Effort) alt boyutunu meydana getirmektedir. 1, 3, 5, 7, 9, 11, 13 ve 15 numaralı maddeler "Substantif Çaba" (Substantive Effort) alt boyutu kapsamındadır. Son olarak, 6, 12 ve 17 numaralı maddeler "Odaksal Çaba" (Focal Effort) alt boyutu kategorisinde yer almaktadır. Ölçek maddeleri, "asla" ile "her zaman" arasında değişen 5'li Likert tipi bir ölçekle puanlanmakta olup, ölçeğin tamamı için Cronbach alfa değeri .85'tir. Cronbach alfa değerinin .70 veya üzerinde olması güvenirliğe işaret eder (Muijs, 2004, s. 73) ve bu çalışmada ölçeğin tamamına

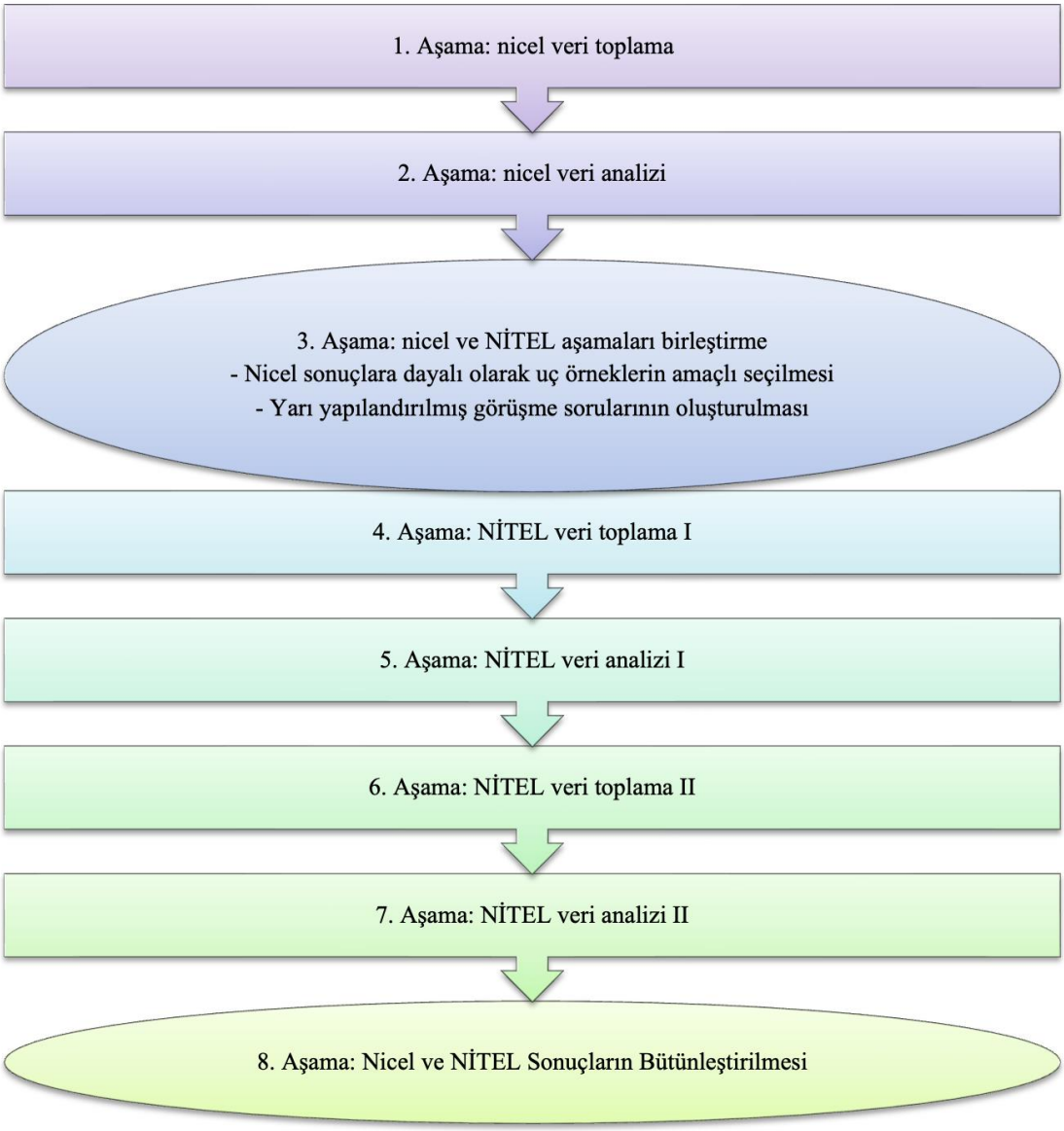
ilişkin Cronbach alfa katsayısı .82 olarak bulunmuştur. Çalışmanın ikinci aşamasında, yarı yapılandırılmış görüşme soruları aracılığıyla görüşmeler gerçekleştirilmiştir (Appendix A'ya bakınız). Araştırmacı, yarı yapılandırılmış görüşme sorularını oluşturmak amacıyla bir literatür taraması yapmış ve hazırlanan sorular alanında uzman bir kişi tarafından incelenmiştir.

Veri Toplama ve Analiz

Araştırma için Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu'ndan 30 Kasım 2023 tarih ve 11 nolu toplantıda alınan 30 sayılı karar ile etik onay alınmıştır.

Etik kurul onayı ve kurum izni alındıktan sonra katılımcılara araştırmanın kapsamı hakkında bilgi verilmiş ve çevrimiçi bir anket aracılığıyla onayları alınmıştır. İlk hafta nicel veriler toplanmış (N=66) ve analiz edilmiş ve nicel sonuçlara dayalı olarak nitel görüşmeler için uygun katılımcılar (n=8) belirlenmiştir. Takip eden iki hafta boyunca görüşmeler gerçekleştirilmiş ve nitel veriler analiz edilmiştir. Son hafta "katılımcı teyidi" (Guba, 1981) sağlamak amacıyla, daha önce görüşülen katılımcılarla izleme görüşmeleri yapılmıştır.

Nicel veriler, betimleyici analizler yürütülerek Statistical Package for Social Sciences (SPSS, sürüm 20) programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Ardından, yüksek düzeyde FLLE sergileyen öğrencilerle e-posta yoluyla iletişime geçilmiştir. Nitel veri toplama aşamasında, her bir katılımcıyla yaklaşık 20 dakikalık görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerin ses kayıtları yazıya dökülmüş, ortaya çıkan kodlama stratejisine göre kodlanmış ve ilk kodlar ile temalar oluşturulmuştur. Tüm bu süreçlerin ardından, görüşme dökümlerinden biri alanında uzman bir kişi tarafından kodlanıp kategorize edilmiş daha sonra araştırmacının oluşturduğu kod ve kategoriler ile uzmanınkiler karşılaştırılmıştır. Creswell (2012) farklı kodlayıcıların aynı metin parçası üzerindeki kodlar konusunda hemfikir olup olmadıklarını kontrol etmeye yönelik bu süreci "kodlayıcılar arası uyum" olarak adlandırmaktadır (s. 253). İşlenen materyaller, bu kodlayıcılar arası uyum süreci doğrultusunda gözden geçirilmiş ve yeniden düzenlenmiştir. Şekil 1'de, mevcut çalışmanın aşamalarını gösteren şema sunulmaktadır.



Şekil 1: Çalışmanın Sıralı Açıklayıcı Deseni

Bulgular

Bu bölüm, katılımcıların hem nicel hem de nitel araştırmaya verdikleri yanıtların analizine dayalı bulguları sunmaktadır. Nitel aşama için katılımcıların nicel araştırma sonuçlarına göre seçilmesi amacıyla, katılımcıların FLLES'e verdikleri yanıtlar analiz edilmiştir. Ortalama değerlerin yorumlanmasında Oxford'un (1990) kılavuzu esas alınmış; 1.0 ila 2.4 arası değerler düşük, 2.5 ila 3.4 arası değerler orta ve 3.5 ila 5.0 arası değerler ise yüksek düzey olarak sınıflandırılmıştır (s. 300).

Nicel Bulgular

Araştırma Sorusu 1

Katılımcıların İngilizce öğrenirken gösterdikleri çaba düzeylerini belirlemek amacıyla betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar, öğrencilerin genel FLLE düzeylerinin yanı sıra FLLES'in alt boyutlarına ilişkin çaba düzeylerini de ortaya koymuştur. Aşağıdaki tablolar bulgulara dair ayrıntılı bilgiler sunmaktadır. Tablo 1 öğrencilerin FLLES'e verdikleri yanıtlara ait ortalama ve standart sapma değerlerini göstermektedir.

Tablo 1: FLLES'e İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

	$\bar{X}$	*SS*
Genel FLLES	3.00	.48
Uymama	1.84	.74
Prosedürel Çaba	3.61	.79
Substantif Çaba	2.93	.66
Odaksal Çaba	3.76	.64

N=66

Tablo 1'e göre, öğrenciler yabancı dil öğrenimi konusunda orta düzeyde çaba göstermişlerdir ($\bar{X}$ = 3.00, *SS* = .48). Alt boyutlar açısından ele alındığında, öğrenciler en yüksek çabayı Odaksal Çaba ($\bar{X}$ = 3.76, *SS* = .64) boyutunda sergilemişlerdir, ki bu yüksek düzeyde bir çaba olarak değerlendirilmektedir. Öte yandan, en düşük çaba düzeyini ise Uymama ($\bar{X}$ = 1.84, *SS* = .74) boyutunda göstermişlerdir. Sonuç olarak, katılımcılar İngilizce öğrenirken ortalama düzeyde çaba gösterdiklerini belirtmişlerdir.

Öğrencilerin İngilizce öğrenme konusundaki çabaları, *Uyumsuzluk Alt Ölçeği* açısından da incelenmiştir. Tablo 2 betimsel analiz sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 2: Uyumsuzluk Alt Ölçeği Sonuçları

Madde	Asla		Nadiren		Bazı zamanlar		Sık sık		Her zaman		$\bar{X}$	*SS*
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%		
2. Derslerde dikkat dağıtıcı davranışlarda bulunurum.	1	1.5	3	4.5	6	9.1	30	45.5	26	39.4	1.83	.89
8. Sınavlarda kopya çekerim.	41	62.1	16	24.2	5	7.6	2	3.0	2	3.0	1.61	.98
14. Ödev kopyacılığı yaparım.	3	4.5	1	1.5	17	25.8	22	33.3	23	34.8	2.08	1.04

N=66

Tabloya göre, en düşük ortalama değere sahip madde, öğrencilerin sınavlardaki kopya çekme davranışlarını inceleyen 8. maddedir ($\bar{X}$ = 1.61, *SS* = .98). Katılımcıların tamamı ele alındığında, 41 kişi (%62.1) sınavlarda asla kopya çekmediğini, 16 kişi (%24.2) ise nadiren kopya çektiğini belirtmektedir. En yüksek ortalama değere sahip madde, öğrencilerin ödev yaparken intihal yapma eğilimlerini inceleyen 14. maddedir ($\bar{X}$ = 2.08, *SS* = 1.04). Ayrıca, 30 katılımcı (%45.5) ders sırasında sıklıkla dersin işlenişini aksatan davranışlarda bulunduğunu ifade etmektedir. Genel olarak bakıldığında, tüm maddelerin ortalama değerleri düşüktür; bu da katılımcıların kural ihlaline yönelik davranışlarının düşük düzeyde olduğunu bildirdiklerini göstermektedir.

Katılımcıların prosedürel çabalarını daha iyi anlamak amacıyla betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3: Prosedürel Çaba Alt Ölçeği Sonuçları

Madde	Asla		Nadiren		Bazı zamanlar		Sık sık		Her zaman		$\bar{X}$	*SS*
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%		
4. Verilen ev ödevlerini zamanında yaparım.	4	6.1	10	15.2	20	30.3	29	43.9	3	4.5	3.26	.98
10. Verilen ev ödevlerini zamanında teslim ederim.	2	3.0	4	6.1	11	16.7	31	47.0	18	27.3	3.89	.98
16. Verilen sınıf içi çalışmaları yaparım.	2	3.0	7	10.6	13	19.7	32	48.5	12	18.2	3.68	1.00

N=66

Tabloda sunulduğu üzere, maddelerin ortalama değerleri 3.26 (*SS* = .98) ile 3.89 (*SS* = .98) arasında değişmektedir. Ayrıca tabloda görüldüğü gibi, katılımcıların 29'u (%43.9) ödevlerini sıklıkla zamanında tamamladıklarını belirtmektedir. Bununla birlikte, katılımcıların 20'si (%30.3), ki bu sayı katılımcıların neredeyse üçte birine karşılık gelmektedir, ödevlerini zamanında yapma konusunda bazen başarılı olduklarını ifade etmektedir. Katılımcıların 31'i (%47.0) ödevlerini sıklıkla zamanında teslim ettiklerini belirtirmektedir. Bunun yanı sıra, katılımcıların 32'si (%48.5) kendilerine verilen sınıf içi görevleri sıklıkla yerine getirdiklerini bildirmektedir. Genel olarak, katılımcıların kendi beyanları çoğunluğunun hem sınıf içi hem de sınıf dışı görevleri yerine getirme eğiliminde olduğunu göstermektedir.

Katılımcıların substantif çaba düzeylerini ortaya koymak amacıyla betimsel istatistikler yapılmıştır. Tablo 4 Substantif Çaba Alt Ölçeği'ne ilişkin sonuçları sunmaktadır.

Tablo 4: Substantif Çaba Alt Ölçeği Sonuçları

Madde	Asla		Nadiren		Bazı zamanlar		Sık sık		Her zaman		$\bar{X}$	*SS*
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%		
1. Sınavlara iyi hazırlanırım.	3	4.5	7	10.6	31	47.0	19	28.8	6	9.1	3.27	.94
3. İşlenen konuları tekrar ederim.	3	4.5	11	16.7	37	56.1	12	18.2	3	4.5	3.02	.85
5. Bir sonraki dersimde işlenecek konuyu gözden geçiririm.	14	21.2	29	43.9	19	28.8	2	3.0	2	3.0	2.23	.93
7. Ödev verilmese bile çeşitli kaynaklardan pratik yaparım.	14	21.2	15	22.7	28	42.4	4	6.1	5	7.6	2.56	1.13
9. Yabancı dilde ders dışı etkinlikler (örn. kitap okumak, film izlemek, yabancılarla konuşmak, vb.) yaparım.	1	1.5	11	16.7	16	24.2	26	39.4	12	18.2	3.56	1.03
11. Çalışmalarım ile ilgili düzeltme alırsam, verilen çalışmadaki eksiklikleri tamamlarım.	1	1.5	5	7.6	19	28.8	26	39.4	15	22.7	3.74	.95
13. Yabancı dil becerimi nasıl geliştirebileceğim konusunda öğretmenime ya da başka uzmanlara danışırım.	6	9.1	20	30.3	19	28.8	15	22.7	6	9.1	2.92	1.13
15. Verildiği takdirde ek ödevler yapmak için gönüllü olurum.	21	31.8	24	36.4	15	22.7	4	6.1	2	3.0	2.12	1.03

N=66

Tabloda görüldüğü üzere, en yüksek ortalama değere sahip madde, öğrencilerin düzeltme aldıklarında ödevlerini gözden geçirmeye yönelik tutumlarını ele alan 11. maddedir ($\bar{X}$ = 3.74, *SS* = .95). Katılımcıların 26'sı (%39.4), düzeltme aldıklarında ödevlerini sıklıkla gözden geçirdiklerini belirtmiştir. 9. madde 3.56'lık bir ortalama değere (*SS* = 1.03) sahiptir ve katılımcıların 26'sı (%39.4), film izlemek gibi sınıf dışı etkinliklerde yabancı dil içeriklerine yöneldiklerini ifade etmiştir. Benzer şekilde, 19 katılımcı (%28.8) zaman zaman sınıf dışı etkinliklerde bulunduğunu belirtmiştir. En düşük ortalama değere ($\bar{X}$ = 2.12, *SS* = 1.03) sahip olan 15. madde, katılımcıların fazladan ödev yapmaya pek istekli olmadıklarını göstermektedir. Sonuç olarak katılımcılar, İngilizce öğrenmeye yönelik etkinliklere katılma konusunda genellikle orta düzeyde çaba gösterdiklerini ifade etmişlerdir.

Katılımcıların odaksal çabasına ilişkin analiz, betimsel istatistikler kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Tablo 5 Odaksal Çaba Alt Ölçeği'ne ait sonuçları göstermektedir.

Tablo 5: Odaksal Çaba Alt Ölçeği Sonuçları

Madde	Asla		Nadiren		Bazı zamanlar		Sık sık		Her zaman		$\bar{X}$	*SS*
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%		
6. Öğretmenimi dikkatli bir şekilde dinlerim.	1	1.5	0	0	10	15.2	39	59.1	16	24.2	4.05	.73
12. Sınıf arkadaşlarımın derse yaptıkları katkıları dikkatli bir şekilde dinlerim.	2	3.0	4	6.1	21	31.8	33	50.0	6	9.1	3.56	.86
17. Ders sırasında yalnızca derse odaklanırım.	1	1.5	2	3.0	18	27.3	41	62.1	4	6.1	3.68	.71

N=66

Tabloya göre, katılımcıların 39'u (%59.1) eğitmenlerini sıklıkla dikkatle dinlediklerini, 16'sı (%24.2) ise her zaman dinlediklerini belirtmektedir ($\bar{X}$ = 4.05, *SS* = .73). Katılımcıların 41'i (%62.1) de sıklıkla yalnızca derslerine odaklandıklarını ifade etmektedir; bu da onların dikkatlerinin ders sırasında kolayca dağılmadığına işaret etmektedir. Ayrıca katılımcıların 33'ü (%50.0) sıklıkla sınıf arkadaşlarının katkılarına dikkatle odaklandıklarını belirtmektedir ($\bar{X}$ = 3.56, *SS* = .86). Genel olarak, öğrencilerin, kendi beyanlarına dayanarak, yüksek düzeyde odaksal çaba sergiledikleri sonucuna varılabilir.

Nitel Bulgular

Araştırma Sorusu 2

Nitel veriler tematik analiz kullanılarak analiz edilmiştir. İlk kodlar belirlendikten sonra bu kodlar daha geniş kategorilere yerleştirilmiştir. Ortaya çıkan temaların Simons vd.'nin (2004) teorik çerçevesiyle örtüştüğü fark edildikten sonra kavramsal netliği artırmak amacıyla temalar buna göre şekillendirilmiştir. Özetle, nitel analize dayalı olarak toplamda dört tema geliştirilmiştir.

1. tema *Yakın İçsel Hedefler*dir. Tablo 6 kategorileri ve kodları göstermektedir.

Tablo 6: Yakın İçsel Hedefler

Kategoriler	Kodlar	Frekans
L2 Gelişimi	Zayıf yönlerin geliştirilmesi	4
	Öz güven	3

N=8

Tabloya göre, bu tema altında yalnızca *L2 gelişimi* kategorisi oluşturulmuştur. Bu kategori kapsamında iki kod ortaya çıkmıştır: *zayıf yönlerin geliştirilmesi* ve *öz güven*. Yedi katılımcı, L2 gelişimleri sürecinde yetersiz gördükleri becerileri geliştirmek amacıyla hedefler belirlediklerini ifade etmiştir. Ayrıca, L2 konusundaki öz güvenlerini geliştirmeye yönelik hedefler de

belirlediklerini belirtmişlerdir. Katılımcı 3'ün ifadeleri zayıf yönlerin geliştirilmesini, Katılımcı 1'in ifadeleri ise öz güveni örneklendirmektedir:

Geliştirmek istediğim beceri... sanırım benim için bu, dinleme becerisi. Bu yüzden genellikle mühendislikle ilgili diziler, filmler veya belgeseller izliyorum. Dinleme becerimi bu şekilde geliştirmeye çalışıyorum... ayrıca konuşma konusu da var.

Demek istediğim şu: Biriyle İngilizceyi kendime güvenerek konuşabilmek istiyorum. Örneğin şu anda çok özgüvenli konuşamıyorum... heyecanlanıyorum. Bunu aşmak istiyorum.

2. tema, *Yakın Dışsal Hedefler*dir. Kategoriler ve kodlar Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7: Yakın Dışsal Hedefler

Kategoriler	Kodlar	Frekans
Akademik Başarı	Dersler	2
	Sınavlar	4

N=8

Tablo 7'de görüldüğü üzere, *Yakın Dışsal Hedefler* temasına ilişkin olarak *akademik başarı* kategorisi oluşturulmuştur. Bu kategoriyi oluşturan kodlar, *dersler* ve *sınavlar*dır. Toplamda altı öğrenci hazırlık okulundaki başarıyı artırma, dersleri geçme veya sınavlardan yüksek not alma gibi yakın dışsal hedefler belirlemiş ve bu doğrultuda çaba göstermiştir. Katılımcı 4 ve Katılımcı 7 sırasıyla şunları ifade etmiştir:

Kısa vadeli bir hedef dersle, yani derste [kendimi] geliştirmeyle ilgili olabilir.

Her şeyden önce, yüksek notlar almayı hedefliyorum.

3. tema, *Uzak İçsel Hedefler*dir. Belirlenen kategoriler ve kodlar Tablo 8'de gösterilmektedir.

Tablo 8: Uzak İçsel Hedefler

Kategoriler	Kodlar	Frekans
L2 Kültürüyle Bütünleşme	Yurt dışı	3
L2'de Akıcılık	Dinleme	2
	Konuşma	4
	Okuma	1
	Yazma	4

N=8

Tabloya göre tema iki kategoriden oluşmaktadır: *L2 kültürüyle bütünleşme* ve *L2'de akıcılık*. L2 kültürüyle bütünleşme temasıyla ilişkili tek kod *yurt dışı*dır. Bulgular, öğrencilerin gelecekte yurt dışında yaşama veya eğitim görme hayali kurduklarını ve İngilizce konuşan kişilerle kolay ve akıcı bir şekilde iletişim kurmayı hedeflediklerini göstermektedir. Örneğin, 5. katılımcı şöyle ifade etmektedir:

Bu becerilerle hedeflediğim şey, ana dili İngilizce olan biri gibi konuşamasam bile, en azından yurt dışına çıkma fırsatı bulduğumda —ki gideceğimi düşünüyorum— İngilizceyi anlayabilmek ve kendimi ifade edebilmektir.

İkinci dilde akıcılık kategorisi *dinleme, konuşma, okuma* ve *yazma* kodlarını kapsar. Veriler öğrencilerin dil becerilerine ilişkin çeşitli hedefleri olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, öğrencilerin dinleme ve okuma gibi alıcı becerilerden ziyade konuşma ve yazma gibi üretici becerilere yönelik hedefler belirlemiş olmaları dikkat çekicidir. Örnek vermek gerekirse, 7. katılımcı şunları ifade etmektedir:

Akıcı konuşmaya önem veriyorum. Tıpkı dinlediğim şarkıları söyleyen insanlar gibi ben de hızlı konuşmak istiyorum.

Yazmaya [gelince], sorunsuz yazmak isterim. Okumaya gelince, hiçbir kelimeye takılıp kalmadan, akıcı bir şekilde okumak istiyorum.

4. tema *Uzak Dışsal Hedefler*dir. Kategoriler ve kodlar Tablo 9'da sunulmaktadır.

Tablo 9: Uzak Dışsal Hedefler

Kategoriler	Kodlar	Frekans
Mesleki Gelişim	İş fırsatı	6
	Ünvan	2

N=8

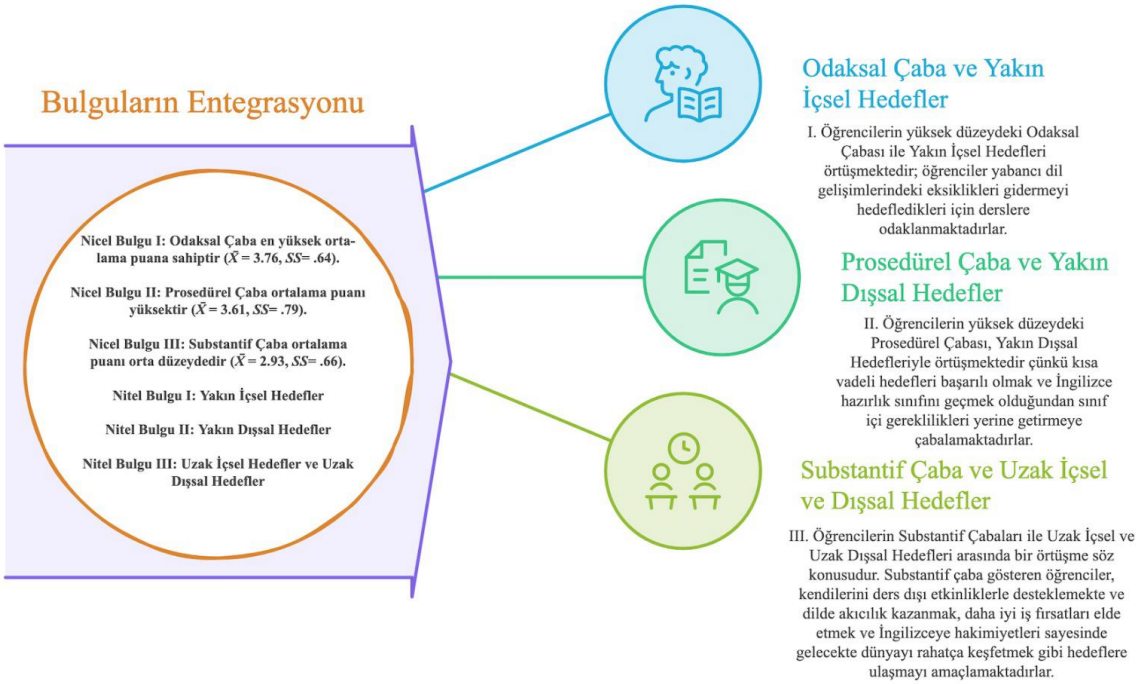
Tabloda görüldüğü üzere, 4. Tema tek bir kategori içermektedir: *mesleki gelişim*. Bu kategori altında ise iki kod yer almaktadır: *iş fırsatı* ve *ünvan*. Altı katılımcı, İngilizce öğrenme konusundaki hedeflerini çoğunlukla gelecekte iyi bir işe sahip olmak ve daha iyi yaşam koşulları elde etmek amacıyla belirlediklerini ifade etmiştir. Ayrıca İngilizce bilmenin gelecekte bir ünvan kazanmak adına iyi bir fırsat olduğunu belirten ve bu doğrultuda hedefler koyan öğrenciler de bulunmaktadır. 8. ve 4. katılımcılar sırasıyla şunları ifade etmişlerdir:

Şu anda bilgisayar mühendisliği [İngilizce] hazırlık sınıfında okuyorum. Bilgisayar mühendisliğinden mezun olduktan sonra başarılı bir mühendis olmak istiyorum. Bu, benim için uzun vadeli bir hedef olabilir.

... ya da gelecekte [sahip olmayı] istediğimiz başarılı bir unvan olabilir...

Nicel ve Nitel Bulguların Entegrasyonu

Bu bölüm, ortak bir gösterim (Jackson-Gordon & Plano Clark, 2024) kullanılarak nicel ve nitel bulguların entegrasyonunu sunmaktadır. Bu bağlamda, Şekil 2 istatistiksel sonuçları nitel çıkarımlarla birleştirerek verilere dair kapsamlı bir anlayış ortaya koymaktadır.



Şekil 2: Verilerin Entegrasyonu için Ortak Gösterim

Tartışma

EFL Öğrenenlerin Çaba Düzeyleri

Bu çalışmada, öğrencilerin FLLE düzeyleri nicel analiz yoluyla incelenmiş ve ardından, hedef belirleme becerilerini derinlemesine ele almak amacıyla yüksek çaba düzeyine sahip öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Çalışma bulguları öğrencilerin İngilizce öğrenmek için ortalama düzeyde çaba gösterdiklerini ortaya koymuştur. Bu konuda yapılmış çok sayıda çalışma bulunmamakla birlikte söz konusu bulgunun daha önceki çalışmaların sonuçlarından farklılık gösterdiği söylenebilir. Örneğin Özer (2020), benzer bir bağlamda, öğrencilerin İngilizce öğrenmek için yüksek düzeyde çaba gösterdiklerini tespit etmiştir.

Bu çalışmanın bulguları alt ölçek düzeyinde nispeten daha fazla sayıda çalışmayla karşılaştırılabilir. Alt ölçek düzeyinde incelendiğinde, öğrencilerin en yüksek çaba düzeyini odaksal çaba boyutunda bildirdikleri görülmektedir; ki bu da öğrencilerin derslere bilinçli ve dikkatli bir şekilde odaklandıkları anlamına gelmektedir. Bu bulgular, Genç ve Köksal'ın (2021) bulgularıyla uyumludur. Söz konusu bulgu, öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecinde sürekli bir çaba sergilediklerine işaret ediyor olabilir.

En yüksek ikinci sonuca sahip alt ölçek prosedürel çabaydı. Kuluşaklı'nın (2023) benzer nitelikteki bulguları öğrencilerin prosedürel çaba düzeylerinin çeşitli eğitim ortamlarında tutarlı bir özellik sergileyebileceğine işaret etmektedir. Bu çalışmada öğrencilerin sınıf içi görevleri yerine getirme konusunda büyük ölçüde çaba gösterdikleri sonucuna varılabilir. Sınıf içi görevlerin tamamlanmasında sergilenen bu kayda değer çaba, DMCs'nin bir özelliği olarak kabul edilen motivasyonel bir rutinin oluştuğuna işaret ediyor olabilir. Gardner'a (2001) göre çaba göstermek, motive olmuş öğrencilerin bir özelliğidir ve bu tür öğrencilerin hedeflerine ulaşmaları beklenir (s. 6).

Substantif çaba açısından bakıldığında, öğrencilerin öğretmenlerinin geri bildirimlerini dikkate aldıkları ve ders dışı etkinliklerde İngilizce kullanmaya istekli oldukları açıktır. Öğrenciler sınavlara hazırlanmak ve ders sonrasında konuları tekrar etmek için çaba göstermişlerdir ancak ekstra ödev yapma veya derslere önceden hazırlanarak katılma konusunda pek de istekli olmadıklarını belirtmişlerdir. Ancak EFL öğrencilerinin dili pratik etmek için sürekli bir çaba göstermeleri gerekir; ki bu noktada hedef belirleme L2 öğreniminde odaklanmış bir çabayı sürdürmelerine yardımcı olabilir (Lee & Bong, 2019).

Son olarak, uyumsuzluk alt ölçeğinin sonuçları sınıfta rahatsız edici davranışlar sergilemek, sınavlarda kopya çekmek veya ödev yaparken intihal yapmak gibi istenmeyen davranışların nadir görüldüğünü göstermektedir. Sonuçlar Özer'in (2020) sonuçlarına benzer bir örüntü sergilemiştir; ki bu da öğrencilerin öz düzenleme becerisiyle hareket ederek rahatsız edici faaliyetlerden kaçınmaya çalıştıklarına ve sınıftaki davranışları üzerinde daha iyi kontrol sahibi olduklarına işaret etmiştir. Öğrencilerin, motive olmuş dil davranışlarının bir göstergesi olarak, dikkatlerini derslere odaklamak için çaba harcadıkları sonucuna varılabilir (Csizér & Dörnyei, 2005).

EFL Öğrenenlerin Hedef Belirleme Becerileri

Bu çalışma, öğrencilerin hedef belirleme süreçlerini etkilemiş olabilecek çeşitli bağlamsal faktörleri göz önünde bulundurarak üniversite ortamında İngilizce öğrenimine yönelik hedef belirleme becerilerini incelemiştir. Öğretmen-öğrenci ilişkileri, akran etkileşimi ve genel sınıf atmosferi gibi sınıf içi dinamikler öğrencileri kendi öğrenme süreçleri adına daha yüksek hedefler belirleme konusunda inisiyatif almaya teşvik edebileceği gibi daha yüksek standartları hedeflemelerine engel de olabilir. Açık bir öğretimsel destek öğrencilerin gerçekçi ve ölçülebilir hedefler belirlemelerine yardımcı olabileceği için dikkate alınması gereken bir diğer husus da öğretim elemanının rehberliği ve geri bildirimidir. Bu araştırmada, öğrencilerin motivasyon düzeyleri ile dil becerilerine dair değerlendirmelerinin belirledikleri hedeflerin türü ve karmaşıklığı üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu ve öğrencilerin çoğunlukla araçsal hedef belirleme stratejilerini izledikleri sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin hedef belirleme becerilerine ilişkin bulgular dört tema başlığı altında ele alınmıştır.

İlk tema, *yakın içsel hedefler*dir. Öğrencilerin yakın içsel hedefleri çoğunlukla L2 gelişimlerine odaklanmıştır. Öğrenciler İngilizcede yetersiz olduklarını düşündükleri alanlarda hızla gelişim sağlamak için hedefler belirlerler. Öğrenciler İngilizcelerini geliştirirlerse kendilerine daha fazla güven duyacaklarına inanırlar. Öğrencilerin sahip oldukları bu tür inançlar içsel motivasyona bağlanabilir. Bunu destekler nitelikte, Simons vd. (2004) de davranışları içsel olarak düzenlenmiş öğrencilerin, davranışları yalnızca dışsal olarak kontrol edilen öğrencilere göre daha fazla özgüvene sahip olduklarını, hedeflerine ulaşmak için daha uzun süre azim gösterdiklerini, daha derin öğrenme stratejileri kullandıklarını ve daha iyi sınav sonuçları elde ettiklerini ileri sürmüştür.

*Yakın dışsal hedefler*e ilişkin olarak, öğrencilerin akademik başarıya yönelik hedefler belirledikleri görülmüştür. Hazırlık okulunda başarısız olmak, hazırlık sınıflarını bir yıl daha tekrarlamak ve fakültelerindeki eğitimlerini ertelemek anlamına geldiği için katılımcılar akademik yıl sonunda yapılacak İngilizce sınavlarını başarıyla tamamlayıp, bir an önce fakültelerinde eğitimlerine devam etmek istiyorlardı. Öğrencilerin çoğunluğunun yalnızca başarı hedefi belirlemesinin nedeni dışsal motivasyonla açıklanabilir. Bu noktada, okul kaynaklarının varlığı ve değerlendirme kriterleri öğrencilerin belirlediği hedeflerin biçimini ve netliğini etkilemiş olabilir. Genellikle, başarı hedefleri eğitim alanında motivasyonun ana yakınsal kaynakları olarak kabul edilmektedir (Fryer vd., 2014).

Öğrenciler yurt dışında yaşamak, bağlantılar kurmak, hedef dilin kültürüyle bütünleşmek ve o dilde akıcılık kazanmak gibi *uzak içsel hedefler* belirlediler. Gelecekte dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi dil becerilerinde ustalaşmayı planlıyorlardı. Bununla birlikte, öğrenciler bunların uzun vadeli hedefler olduğunun bilincindeydiler; dolayısıyla, bu hedeflere üniversiteden mezun olduktan sonra ulaşmayı planlıyorlardı. Lee ve Bong'un (2019) da belirttiği gibi, hedef dilde ustalık kazanmak, uzun yıllara dayanan bir çabanın ürünü olduğundan öğrencilerin bu konuda gerçekçi hedefler belirledikleri görülüyordu.

Son olarak, öğrenciler mesleki gelişimleri için *uzak dışsal hedefler* belirlediler. Öncelikle gelecekteki kariyerlerine odaklandılar ve gelecekte iyi pozisyonlar elde etmeyi veya akademisyen olup ileri düzeyde akademik dereceler kazanmayı hedeflediler. Öğrencilerin İngilizcelerini geliştirerek ulaşmayı umdukları bu kişisel olarak anlamlı nihai hedefler, onların "ideal L2 benlikleri"ni (Dörnyei, 2009, s. 29) şekillendirir. Muir ve Dörnyei'nin (2013) belirttiği gibi, DMC kavramı, canlı hedefler belirlemenin ve olası bir gelecekteki benliğin kişisel olarak anlamlı bir vizyonuna doğru etkileyici bir motivasyonel yol tasarlamanın öğrencilerin içsel motivasyonunu artırdığı anlayışından doğar. Birlikte değerlendirildiğinde, bulgular kişisel olarak anlamlı ve canlı bir şekilde tasavvur edilen hedeflerin, DMCs'nin ayırt edici özelliği olan sürekli çabayı kolaylaştıran güçlü motivasyon kaynakları olarak hareket edebileceğini göstermektedir.

Bu araştırma, hedef belirleme ve çaba arasındaki ilişkiyi göstermekle kalmayıp, öğrencilerin yabancı dil gelişimleri sırasında çabalarını nasıl sürdürdüklerine dair teorik bilgiler de sunmaktadır. Önceki araştırmalar ağırlıklı olarak hedef belirleme ve çabayı birbirinden ayrı olarak incelemiştir; ancak mevcut ampirik bulgular, ikisi arasındaki ilişkinin öz düzenleme stratejileri, motivasyonel eğilimler ve sürekli bağlılığın bir kombinasyonundan etkilendiğini göstermektedir. Araştırma, nicel ve nitel içgörüleri bütünleştirerek, EFL bağlamında sürdürülen çabayı kolaylaştıran mekanizmaların daha kapsamlı bir şekilde anlaşılmasını sağlamaktadır. Sonuç olarak, sunulan bulgular, çabanın sadece hedeflere ara sıra verilen davranışsal bir tepki olmadığını; aksine, öğrencilerin sürekli olarak sergilediği öz düzenleme stratejilerinden ve motivasyonel kaynaklarından etkilenen dinamik bir süreç olduğunu göstererek hedef belirleme üzerine yapılan mevcut araştırmaları geliştirmektedir.

Sonuç ve Pedagojik Çıkarımlar

Bu araştırma, çeşitli önemli bulgular ve pedagojik çıkarımlar ortaya koymuştur. Öğrenciler İngilizce öğrenmek için ortalama düzeyde çaba göstermekterdir. Bununla birlikte, öğrencilerin hem odaksal çaba hem de prosedürel çaba boyutlarında sergiledikleri yüksek çaba düzeyi öğrencilerin derslere ve öğretmenlerine iyi odaklandıklarını ve dersle ilgili görevleri tamamlamak için önemli gayret gösterdiklerini ortaya koymuştur. Bu durum öğrencilerin derslere katılmaya istekli oldukları şeklinde yorumlanabilir. Öğrencilerin sergilediği substantif çaba düzeyinin ortalama seviyede olması, daha fazla desteğe ihtiyaç duyduklarına işaret etmektedir. Prosedürel ve odaksal çabada öğrenciler eğitmenlerinin gözetimi altında ilerlerken substantif çaba gerektiren durumlarda daha fazla bağımsız hareket etmekte ve daha özerk hareket ettikleri için kararları konusunda tereddüt yaşayabilmektedirler. Araştırmalar, öz düzenlemeli öğrenmenin yabancı dil yeterliliği üzerinde ölçülebilir bir etkisi olduğunu göstermiştir (Saito, 2020); bu nedenle, öğrencilerin daha özerk hareket edebilmelerini sağlamak adına öz düzenlemeli öğrenme konusunda desteklenmeleri gerekmektedir. Uymama alt ölçeğinden elde edilen düşük puanlar, öğrencilerin sınıf içinde dersin işleyişini bozacak davranışlardan kaçınma eğiliminde olduklarını göstermektedir. Bu tür bir davranış biçimi arzu edilen bir sonuç olsa da, elde edilen bulguların öğrencilerin kendi beyanlarına dayandığını belirtmek önemlidir. Genel olarak, öğrencilerin özellikle ödevlerin zorunlu olduğu durumlarda sınıf ortamında daha fazla çaba göstermeye eğilimli olması ancak katılımın isteğe bağlı olduğu durumlarda çaba düzeylerinin düşmekte olması eğitimciler açısından önemli bir bulgudur.

Nicel ve nitel sonuçların birbirini desteklemesi araştırmacının öğrencilerin çabalarının hedefe yönelik olduğu sonucuna varmasına yol açtı. Ancak görüşmelerden elde edilen önemli bir bulgu öğrencilerin ulaşılabilir hedefler belirlemesine rağmen bu hedeflerin netlikten uzak olmasıdır. Öğrencilerin İngilizce öğrenmede ilerlemelerini kolaylaştıracak kesin hedefler belirleme konusunda bilgilendirilmesi ve yönlendirilmesi gerekir. Öğrencilere İngilizce öğrenmek için SMART hedefler belirlemeyi öğretmek özellikle faydalı olabilir (Ballesteros Muñoz & Tutistar Jojoa, 2014). Ayrıca öğretmenler, rehberli görselleştirme, yansıtıcı yazma ve hedef değerlendirmesi gibi sınıf etkinlikleri aracılığıyla öğrencilerin gelecekteki hedeflerine ilişkin canlı imgeler geliştirmelerine yardımcı olabilir (Muir & Dörnyei, 2013). Son olarak, öğrencilerin uyarlanabilir araçsal hedefler belirleme konusunda eğitilmeleri gerekir. Bu tür hedefler koyan öğrencilerin ders çalışma çabalarını organize etmede daha başarılı olacakları düşünülmektedir (Fryer vd., 2014). Bu nedenle, öğrenciler hedeflerine ulaşmakta zorlansalar bile, bunları kendi ihtiyaçlarına ve ilgi alanlarına göre uyarlayabilirler.

Sınırlılıklar ve Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

Bu çalışma, öğrencilerin çaba düzeyleri ve hedef belirleme becerilerine ilişkin kayda değer bulgular sunsa da çalışmanın sınırlılıklarını belirtmek önemlidir. İlk olarak, çalışma özellikle İngilizce bölümü öğrencisi olmayanları hedeflemiş ve katılımcıları amaçlı örnekleme yoluyla belirlemiştir. Araştırmacılar, derinlemesine bir bakış açısı kazanmak amacıyla belirli bir grupla çalışmayı ve bireyleri ya da araştırma ortamını bilinçli bir şekilde seçmeyi tercih edebilirler (Creswell, 2012, s. 206). Bu strateji izlendiğinde, belirlenen gruptaki katılımcı sayısı, çalışmanın nicel bölümü için yeterli görülmeyebilir. Ancak Patton'a (2015) göre, amaçlı örneklemenin hedefi bilgi açısından zengin vakalardan veri toplamaktır; dolayısıyla, çalışmanın değerlendirilmesi örneklem büyüklüklerinden ziyade çalışmanın amacı ve gerekçesi üzerinde yoğunlaşmalıdır (s. 471). Çalışmanın bir diğer zayıf yönü ise zaman kısıtlamalarıdır. Öğrencilerden boylamsal veri elde etmek için yeterli zaman bulunmadığından araştırmacı kesitsel bir yaklaşım benimsemiş ve bu yüzden de öğrencilerin zaman içerisinde bakış açılarındaki olası değişiklikleri inceleme fırsatını kaçırmıştır. Daha fazla zaman ayrılarak farklı bağlamlarda çalışmalar yürütülmesi yararlı olacaktır. Ayrıca, çalışmanın bulguları, öğrencilerin net hedefler belirleme konusunda desteklenmeleri ve eğitilmeleri gerektiğini ortaya koymuştur. Gelecekteki araştırmacılar öğrencilerin hedef belirleme becerilerindeki değişimleri ortaya koymak amacıyla deneysel çalışmalar yürütebilirler.

References

Ballesteros Muñoz, L., & Tutistar Jojoa, S. (2014). How setting goals enhances learners' self-efficacy beliefs in listening comprehension. *HOW*, *21*(1), 42–61. https://doi.org/10.19183/how.21.1.14

Carbonaro, W. (2005). Tracking, students' effort, and academic achievement. *Sociology of Education, 78*(1), 27–49. https://doi.org/10.1177/003804070507800102

Chou, M.-H. (2023). The role of goal orientations and communication strategies in willingness to communicate in EMI classrooms. *Journal of Language and Education, 9*(3), 24–37. https://doi.org/10.17323/jle.2023.17207

Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (4th ed.).* Pearson.

Csizér, K., & Dörnyei, Z. (2005). The internal structure of language learning motivation and its relationship with language choice and learning effort. *The Modern Language Journal, 89*, 19–36. https://doi.org/10.1111/j.0026-7902.2005.00263.x

Cheng, X. (2023). Looking through goal theories in language learning: A review on goal setting and achievement goal theory. *Frontiers in Psychology, 13*, https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1035223

Demir Ayaz, A., & Erten, İ. H. (2021). DMC and individual differences: A path analytical investigation in Turkish EFL context. *Çukurova University Faculty of Education Journal, 50*(2), 663–676. https://doi.org/10.14812/cuefd.949967

Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self system. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, Language Identity and the L2 self* (pp. 9–42). Multilingual Matters.

Dörnyei, Z., Ibrahim, Z., & Muir, C. (2014). 'Directed Motivational Currents': Regulating complex dynamic systems through motivational surges. In Z. Dörnyei, P. D. MacIntyre, & A. Henry (Eds.), *Motivational Dynamics in Language Learning* (pp. 95–105). Multilingual Matters.

Ersoy, F. (2021). Returns to effort: Experimental evidence from an online language platform. *Experimental Economics, 24*(3), 1047–1073. https://doi.org/10.1007/s10683-020-09689-1

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education (8th ed.)*. Mc Graw-Hill.

Fryer, L. K., Ginns, P., & Walker, R. (2014). Between students' instrumental goals and how they learn: Goal content is the gap to mind. *British Journal of Educational Psychology, 84*(4), 612–630. https://doi.org/10.1111/bjep.12052

Gardner, R. C. (2001). Integrative motivation and second language acquisition. In Z. Dörnyei & R. Schmidt (Eds.), *Motivation and Second Language Acquisition* (pp. 1–19). Second Language Teaching & Curriculum Center, University of Hawai'i.

Gardner, R. C. (2010). *Motivation and second language acquisition: The socio-educational model*. Peter Lang Publishing.

Genç, G., & Köksal, D. (2021). Foreign language learning effort and use of digital media among digital natives: A case study from an urban secondary school. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language), 15*(1), 17–37.

Guba, E. (1981). ERIC/ECTJ Annual review paper: Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Educational Communication and Technology, 29*(2), 75–91.

Jackson-Gordon, R., & Plano Clark, V. L. (2024). Using a joint display for building integration in a sequential study: Informing data collection for a participatory second phase. *Journal of Mixed Methods Research, 18*(2), 137–146. https://doi.org/10.1177/15586898231179848

Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research, 1*(2), 112–133. https://doi.org/10.1177/1558689806298224

Karabıyık, C., & Mirici, I. (2018). Development and validation of the Foreign Language Learning Effort Scale for Turkish tertiary-level students. *Educational Sciences: Theory & Practice, 18*(2), 373–395. https://doi.org/10.12738/estp.2018.2.0010

Khajavy, G. H., & Aghaee, E. (2022). The contribution of grit, emotions and personal bests to foreign language learning. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. https://doi.org/10.1080/01434632.2022.2047192

Kuluşaklı, E. (2023). EFL learners' language learning effort and autonomy in online distance education in higher education. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23*(1), 51–66. https://doi.org/10.17240/aibuefd.2023..-1104227

Kwok, C. K., & Carson, L. (2018). Integrativeness and intended effort in language learning motivation amongst some young adult learners of Japanese. *Language Learning in Higher Education, 8*(2), 265–279. https://doi.org/10.1515/cercles-2018-0016

Lee, M., & Bong, M. (2019). Relevance of goal theories to language learning research. *System, 86*. https://doi.org/10.1016/j.system.2019.102122

Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist, 57*(9), 705–717. https://doi.org/10.1037/0003-066X.57.9.705

Locke, E. A., & Latham, G. P. (2019). The development of goal setting theory: A half century retrospective. *Motivation Science, 5*(2), 93–105. https://doi.org/10.1037/mot0000127

Moeller, A. J., Theiler, J. M., & Wu, C. (2012). Goal setting and student achievement: A longitudinal study. *The Modern Language Journal, 96*(2), 153–169. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01231.x

Muijs, D. (2004). *Doing quantitative research in education with SPSS*. Sage Publications.

Muir, C., & Dörnyei, Z. (2013). Directed Motivational Currents: Using vision to create effective motivational pathways. *Studies in Second Language Learning and Teaching, 3*(3), 357–375. https://doi.org/10.14746/ssllt.2013.3.3.3

Nagle, C. (2021). Using expectancy value theory to understand motivation, persistence, and achievement in university-level foreign language learning. *Foreign Language Annals, 54*(4), 1238–1256. https://doi.org/10.1111/flan.12569

Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Heinle & Heinle Publishers.

Özer, S. (2020). Foreign language learning effort levels of students in English for Specific Purposes. *Journal of Language and Linguistic Studies, 16*(3), 1352–1367. https://doi.org/10.17263/jlls.803772

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods (4th ed.)*. Sage.

Saito, A. (2020). Strategy use, self-efficacy beliefs, and self-regulatedness in adult foreign language learning. *Australian Journal of Applied Linguistics, 3*(2), 152–167. https://doi.org/10.29140/ajal.v3n2.282

Shih, Y., & Reynolds, B. (2018). The effects of integrating goal setting and reading strategy instruction on English reading proficiency and learning motivation: A quasi-experimental study. *Applied Linguistics Review, 9*(1), 35–62. https://doi.org/10.1515/applirev-2016-1022

Simons, J., Dewitte, S., & Lens, W. (2004). The role of different types of instrumentality in motivation, study strategies, and performance: Know why you learn, so you'll know what you learn! *British Journal of Educational Psychology, 74*(3), 343–360. https://doi.org/10.1348/0007099041552314

Thu, N. T. T., & Lee, M. W. (2025). L2 motivational self system and its impact on English learning efforts in Vietnamese EFL context. *The Asia-Pacific Education Researcher, 34*, 1375–1384. https://doi.org/10.1007/s40299-024-00951-1

Wang, Y. (2026). Enhancing university EFL learners' writing performance: The role of AI-enhanced goal-setting, feedback and social norm interventions. *Journal of Computer Assisted Learning, 42*(1). https://doi.org/10.1002/jcal.70179

Zimmerman, B. J., & Risemberg, R. (1997). Self-regulatory dimensions of academic learning and motivation. In G. D. Phye (Ed.), *Handbook of academic learning: Construction of knowledge* (pp. 105–125). Academic Press.

https://doi.org/10.1016/B978-012554255-5/50005-3

Appendices

Appendix A. Semi-structured interview questions

Goal Setting Skills of High-Effort EFL Learners: A Mixed Methods Study

Semi-Structured Interview Questions

1- What kind of goals do you usually set? What do you think are the differences between short-term goals and long-term goals? Can you give specific examples of these? (Genellikle ne tür hedefler belirlersiniz? Sizce kısa vadeli hedefler ile uzun vadeli hedefler arasındaki farklar nelerdir? Bunlara spesifik örnekler verebilir misiniz?)

2- When you set a goal, how likely are you to achieve it? (Bir hedef belirlediğinizde bunu gerçekleştirme olasılığınız nedir?)

3- What do you do when you set a goal and then face a challenge in achieving your goal? (Bir hedef belirleyip daha sonra hedefinize ulaşma konusunda bir zorlukla karşılaştığınızda ne yaparsınız?)

4- Do you think you often make mistakes? Do you learn from your mistakes? If so, how? (Sıklıkla hata yaptığınızı düşünüyor musunuz? Hatalarınızdan ders çıkarır mısınız? Eğer öyleyse, nasıl?)

5- What kind of goals do you set when learning English? How long do you think it will take you to achieve your goals for learning English? (İngilizce öğrenirken ne tür hedefler belirlersiniz? İngilizce öğrenme hedeflerinize ulaşmanın ne kadar zaman alacağını düşünüyorsunuz?)

6- To what extent do you think you have achieved the goals you set while learning English? (İngilizce öğrenirken belirlediğiniz hedeflere ne ölçüde ulaştığınızı düşünüyorsunuz?)

7- How do you know if you are achieving your goals for learning English? (İngilizce öğrenmeyle alakalı hedeflerinize ulaşıp ulaşamadığınızı nasıl anlarsınız?)

ETHICAL DECLARATIONS

Research and Publication Ethics

Ethical approval for this study was obtained from Atatürk University Social Sciences and Humanities Ethics Committee on November, 30, 2023. Written informed consent was obtained from all subjects before the study.

I declare that this article is an original work and was prepared in accordance with the principles of scientific research and publication ethics. The article has not been published elsewhere and is not currently under review by another journal.

All sources used in the study have been cited in accordance with academic standards. I declare that the study does not contain plagiarism, fabrication, falsification, or manipulation of data, and that the research findings have been presented in accordance with the principles of scientific integrity.

Author Contributions

The author single-handedly designed, conducted, and analyzed the study and prepared the report for this article. I have reviewed and approved the final version of the article and agreed to its publication.

Conflict of Interest

I declare that there is no conflict of interest regarding the publication of this manuscript.

Funding

This research did not receive any specific grant, financial support, or funding from any public, commercial, or non-profit funding agencies.

Artificial Intelligence (AI) Usage Disclosure

During the preparation of this manuscript, artificial intelligence tools may have been used solely for limited purposes such as language editing, translation assistance, and stylistic improvement. Any AI-assisted translations or language corrections were carefully reviewed and verified by the author. Artificial intelligence tools were not used to generate the core scientific content, research design, analysis, or scholarly conclusions. All academic responsibility for the content of the manuscript rests entirely with the author.

Copyright and Permissions

I confirm that all necessary permissions for copyrighted materials have been obtained where required and that the manuscript does not violate any intellectual property rights.

Author Approval

I confirm that they have read and approved the final version of the manuscript and consent to its submission and publication.

ETİK BEYANLAR

Araştırma ve Yayın Etiği

"Bu çalışma için etik onay, 30 Kasım 2023 tarihinde Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'ndan alınmıştır. Çalışma öncesinde tüm katılımcılardan yazılı bilgilendirilmiş onam alınmıştır.

Bu makalenin özgün bir çalışma olduğunu ve bilimsel araştırma ve yayın etiği ilkelerine uygun olarak hazırlandığını beyan ederim. Makale daha önce herhangi bir yerde yayımlanmamış olup başka bir dergide değerlendirme sürecinde değildir.

Çalışmada kullanılan tüm kaynaklar akademik kurallara uygun biçimde atıflanmıştır. Çalışmanın intihal, veri uydurma, veri tahrifi veya manipülasyon içermediğini; araştırma bulgularının bilimsel dürüstlük ilkelerine uygun şekilde sunulduğunu beyan ederim.

Yazar Katkısı

Çalışmanın tasarlanması, yürütülmesi, analizi ve makalenin raporlama aşamasını tek başına yürütmüştür. Makalenin son hâlini okuyup onayladım ve yayımlanmasını kabul ettim.

Çıkar Çatışması

Bu makalenin yayımlanmasına ilişkin herhangi bir çıkar çatışması bulunmadığını beyan ederim.

Finansal Destek

Bu araştırma herhangi bir kamu kurumu, ticari kuruluş veya kâr amacı gütmeyen kuruluş tarafından finansal olarak desteklenmemiştir.

Yapay Zekâ Kullanım Beyanı

Makalenin hazırlanması sürecinde yapay zekâ araçlarından yalnızca dil düzenleme, çeviri desteği ve anlatım iyileştirmesi amacıyla sınırlı ölçüde yararlanılmıştır. Yapay zekâ araçları tarafından yapılan çeviri ve dil düzenlemeleri tarafımdan dikkatle kontrol edilmiştir. Yapay zekâ araçları çalışmanın bilimsel içeriğinin, araştırma tasarımının, analizlerinin veya akademik sonuçlarının oluşturulmasında kullanılmamıştır. Makalenin içeriğine ilişkin tüm akademik sorumluluk bana aittir.

Telif Hakları ve İzinler

Telif hakkı gerektiren materyaller kullanılmışsa gerekli izinlerin alındığını ve çalışmanın herhangi bir fikrî mülkiyet hakkını ihlal etmediğini beyan ederim.

Yazar Onayı

Makalenin son hâlini okudum, onayladım ve yayımlanmasını kabul ettiğimi beyan ederim.