



Investigation of High School Students' Achievement Goal Orientations and Self-Efficacy in English Language Skills

Aysel Arslan^{1,a,*}, Cengiz Ağlar^{1,b}

¹Faculty of Education, Sivas Cumhuriyet University, Sivas, Türkiye

*Corresponding author

Research Article

History

Received: 08/01/2024

Accepted: 14/06/2024



This paper was checked for plagiarism using iThenticate during the preview process and before publication.

Copyright © 2017 by Cumhuriyet University, Faculty of Education. All rights reserved.

ABSTRACT

This study aims to examine the relationship between high school students' achievement goal orientations and self-efficacy in English language skills to determine their levels based on various variables. The sample group consists of 526 students attending different high schools in Sivas during the spring semester of the 2022-2023 academic year. The data collection method employed is the survey method commonly used in quantitative research. Two different scales were utilized: "Achievement Goal Orientation Scale," developed by Midgley and colleagues (1998) and adapted into Turkish by Akın (2006), comprises three subscales, and the "Self-Efficacy Scale for English Language Skills," developed by Sağlam and Arslan (2018), comprises four subscales. Descriptive and normality analyses of the data obtained were conducted using the SPSS program. The results of the analyses revealed statistically significant differences in participants' achievement goal orientations concerning gender, grade level, father's educational level, and perceived income level, as well as in their self-efficacy in English language skills based on grade level, maternal and father's educational level, and perceived income level ($p < .05$). A low level of correlation was found between participants' achievement goal orientations and their total scores on the self-efficacy scale for English language skills ($r = .114$).

Keywords: Achievement goal orientation, self-efficacy, English language skill, high school student

Lise Öğrencilerinin Başarı Amaç Yönelimleri ile İngilizce Dil Becerilerine Yönelik Öz-Yeterliklerinin İncelenmesi

Süreç

Geliş: 08/01/2024

Kabul: 14/06/2024

Bu çalışma ön inceleme sürecinde ve yayımlanmadan önce iThenticate yazılımı ile taranmıştır.

Copyright



This work is licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International License

Öz

Bu çalışmada lise öğrencilerinin başarı amaç yönelimleri ve İngilizce dil becerilerine yönelik öz-yeterliklerinin ilişkisini ve farklı değişkenlere göre düzeylerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklem grubu 2022-2023 yılı bahar yarıyılında Sivas il merkezindeki dört farklı liseye devam eden 526 (254 kadın-272 erkek) öğrenciden oluşmaktadır. Veri toplama yöntemi olarak nicel araştırmalarda kullanılan tarama yöntemi tercih edilmiştir. Araştırmada iki farklı ölçek kullanılmıştır. "Başarı Amaç Yönelimleri Ölçeği" Midgley vd. (1998) tarafından geliştirilmiş olup Türkçeye uyarlaması Akın (2006) tarafından yapılmıştır. Ölçek üç alt boyuttan oluşmaktadır. "İngilizce Dil Becerilerine Yönelik Öz-Yeterlik Ölçeği" ise Sağlam ve Arslan (2018) tarafından geliştirilmiş olup dört alt boyuta sahiptir. Araştırma sonucunda elde edilen verilerin tanımlayıcı ve normallik değerlerine ilişkin analizleri SPSS programında yapılmıştır. Normallik varsayımını karşıladığı belirlendiği için verilere parametrik analizler uygulanmıştır. Yapılan analizler neticesinde elde edilen bulgulara bakıldığında katılımcıların başarı amaç yönelimlerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, baba eğitim düzeyi ve algılanan gelir düzeyi; İngilizce dil becerileri öz-yeterliklerinin sınıf, anne ve baba eğitim düzeyi, algılanan gelir düzeyi değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($p < .05$). Katılımcıların başarı amaç yönelimleri ile İngilizce dil becerilerine yönelik öz-yeterlik ölçeğinden aldıkları toplam puanlar arasında düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir ($r = .114$).

Anahtar Kelimeler: Başarı amaç yönelimi, öz-yeterlik, İngilizce dil becerisi, lise öğrencisi

^a arslanaysel.58@gmail.com

^{id} <https://orcid.org/0000-0002-8775-1119>

^b cengizaglar@gmail.com

^{id} <https://orcid.org/0000-0002-8995-6898>

How to Cite: Arslan, A., & Ağlar, C. (2024). Investigation of high school students' achievement goal orientations and self-efficacy in English language skills. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 13(3):?-?

Introduction

Success is a significant concept extensively researched in cognitive and affective domains and is associated with numerous variables. High school students' achievement in English language skills is a complex issue influenced by a multitude of factors. These factors encompass both cognitive aspects, like learning strategies, and affective aspects, such as motivation, self-efficacy, perceived family support, parental education level, school type, school engagement, teacher expertise, and in-class activities motivation and self-efficacy (Ching, Wu & Chen, 2021; Kapıkıran & Özgüngör, 2009; Karaşar & Kapçı, 2016; Mädamürk, Tuominen, Hietajarvi, & Salmela-Aro, 2021; Ünal, 2013). In recent years, teaching approaches and methods that prioritize students in education have been implemented, and affective variables related to students are important. Among these variables, motivation, as one of the affective dimensions of achievement, is considered a driving force that motivates students. The goals that students adopt when participating in learning activities are a significant factor in this regard (Yeh, Kwok, Chien, Sweany, Baek, & McIntosh, 2019). This study delves into the relationship between achievement goal orientations and self-efficacy in English language skills among high school students.

Ames (1992) elaborates on achievement goal orientations theory, addressing different goal orientations that students may adopt in the learning process. The theory aims to explain how goal orientations in learning processes influence students' motivation, learning strategies, achievement levels, and performances. According to the theory, students can adopt different goals in the teaching-learning process. The achievement goal orientation theory states that students may be oriented towards achievement with either a learning goal or a performance goal. When students are motivated by the goal of mastering a domain and making progress in the learning process, this is referred to as a learning goal orientation. In other words, as students' competence in a field increase, their learning goal orientation increases, while their performance-avoidance goal orientation decreases (Aydiner-Uygun, 2018). On the other hand, when students are motivated by the purpose of comparing themselves to others, competing, and achieving superiority based on their performance, this is referred to as a performance goal orientation (Pajares & Cheong, 2003). In this context, Jiang et al. (2021) suggest that a performance-approach goal orientation is more likely to lead to success in the business world than a learning-oriented approach. In addition to these two dimensions in Ames' (1992) theory, two additional sub-dimensions exist, namely, learning-approach/avoidance and performance-approach/avoidance. In learning-approach and performance-approach, students engage in learning or performing based on factors such as experiencing success, receiving rewards, gaining respect, etc. In contrast, in learning-avoidance and performance-avoidance, students may not engage in learning or may

not perform due to factors such as fear of failure, anxiety, etc. (Alhadabi & Karpinski, 2020).

An individual's self-belief and commitment, in other words, self-efficacy, also influence goal orientations (Bandura, 1986). Self-efficacy is another affective dimension of achievement. It is briefly the belief of individuals in themselves and their ability to achieve, and the level of self-efficacy is at the core of an individual's motivation and success (Karanfil & Arı, 2016). Supporting this notion, Ekici (2012) suggests that students with high self-efficacy are more advantageous in learning situations compared to other students. Bandura (1995) explains this by stating that individuals with high self-efficacy are more realistic in evaluating themselves and can set more challenging goals for themselves. Self-efficacy is multidimensional and exists in different areas, academic achievement being one of them. Zimmermann (1995) states that academic self-efficacy measures students' perceived abilities to succeed in nine areas, including mathematics, algebra, science, biology, reading and writing, computer usage, social studies, foreign language proficiency, and English grammar.

When looking at the areas influenced by the self-efficacy dimension in the academic field, foreign language proficiency is noticeable. In our country, the teaching of English, as the instruction of another language, is carried out in state schools affiliated with the Ministry of Education from the second grade onwards, while it is taught in the first grade and preschool years in private schools, and even at younger ages in private kindergartens. In our world, where English is accepted as a second language, within the compulsory 4+4+4 education system, all students are provided with English education from the second grade to the twelfth grade. Graduates from high schools, which are also responsible for preparing students for higher education institutions, may find themselves in English preparatory classes in departments of the fields they choose based on their exam scores. Students who cannot prove that they have a sufficient level of English proficiency must study and succeed in the preparatory classes of universities. It is also known that the medium of instruction in departments in universities is English. Additionally, in faculties with Turkish as the language of instruction, two hours of English education per week is provided (Yaman, 2018).

Both globally and in Turkey, English is widely recognized as a crucial language, comprising four essential language skills: reading, writing, listening, and speaking. English language skills play a critical role in communication in today's world and are considered a fundamental requirement for students' academic and professional achievements (Brooks & Wilson, 2014). In addition to English language skills, students' motivation for learning English and their perceived self-efficacy can also influence their achievements (Anyadubalu, 2010; Clement & Murugavel, 2018; Raoofi, Tan, & Chan, 2012; Zimmerman, Bandura, & Martinez-Pons, 1992).

Purpose and Significance of the Study

The decision to conduct this research was made based on the acknowledgment that investigating students' achievement goal orientations and self-efficacy in English language skills would contribute significantly to the existing literature. The aim of this study is to examine high school students' achievement goal orientations and self-efficacy in English language skills and to assess the relationship between these variables. Achievement goal orientation theory and the concept of self-efficacy are regarded as essential factors that influence students' motivation, learning strategies, and levels of success. Accordingly, the research questions are formulated as follows:

For high school students:

- a) Do their achievement goal orientations (AGO) and self-efficacy in English language skills (SEL-ELS) differ concerning the identified variables in the study?
- b) Is there a meaningful relationship between their AGO and SEL-ELS?

The significance of this study lies in providing clarity regarding high school students' self-efficacy in English language skills and achievement goal orientations. There's a gap in understanding how these variables interact specifically for high school students in Türkiye. This study utilizes a large, diverse sample and validated scales, strengthening the generalizability of the findings. By examining the relationship between these variables, this study aims to provide valuable insights for educators. The results may inform the development of targeted instructional strategies that address students' achievement goals and foster their self-efficacy in English language learning, ultimately improving student engagement and achievement.

Limitations

The limitations of this study are summarized under three main points as follows:

1. **Sample:** The sample used in this study is limited to a specific region or group of schools. This limitation may impact the generalizability of the findings. Comparisons with results from studies using larger and more diverse samples are considered important.
2. **Data Collection Method:** Surveys are used as the data collection method in this study. However, surveys may not fully reflect students' actual behaviors. Consequently, the obtained results might differ from students' real performances.
3. **External Factors:** This study examines the relationship between students' achievement goal orientations and self-efficacy perceptions. However, other factors that may affect students' achievements

(e.g., teacher attitudes, school resources, family support, etc.) are not considered.

Considering these limitations is crucial for interpreting the study's results and generalizing. Conducting more comprehensive and diversified studies to overcome these limitations and delve deeper into the subject matter is deemed important.

Method

In this section of the research, information about the model used, population/sample, data collection tools, data collection, and analysis processes are provided. Ethical approval was obtained for this study.

Research Model

The data for this study were obtained using the survey method, which is commonly preferred in quantitative research. In the sample selection process, the random sampling method, a type of probability sampling, was employed. According to Dawson and Trapp (2001), in random sampling, each unit in the population has an equal chance of being selected. The selection of one unit does not affect the chances of other units being selected. Hence, all other units with representational characteristics continue to have an equal chance of being included. The advantage of this random sampling feature is that statistical calculations are not required when determining the sample, making the implementation process faster. Additionally, if a mistake is made in the sampling, it can be easily rectified (Sharma, 2017; Yıldırım & Şimşek, 2021).

Population/Sample

The sample of this study consists of 526 (254 female, 272 male) high school students attending four different schools in an urban center in the Central Anatolia Region during the 2022-2023 academic year. The demographic information of the sample group is provided in Table 1.

In Table 1, it can be observed that the number of female and male students is approximately equal, the majority of participants are in the 11th grade, a higher number of parents have completed high school as their education level, and the perceived income level is reported as good by about half of the participants

Data Collection Tools

The data for this study were collected using the Achievement Goal Orientation Scale (AGOS) and the Self-Efficacy Scale for English Language Skills (SES-ELS). The general information about the scales and the findings specific to this study are presented below.

Table 1. Demographic information of the sample

Variables		f	%
Gender	Female	254	48.3
	Male	272	51.7
Grade	Nineth	131	24.9
	Tenth	152	28.9
	Eleventh	183	34.8
	Twelfth	60	11.4
Maternal education level	Primary	107	20.3
	Secondary	95	18.1
	High-School	168	31.9
	University	113	21.5
Father's education level	Postgraduate	43	8.2
	Primary	46	8.7
	Secondary	72	13.7
	High-School	189	35.7
Perceived income level	University	164	31.2
	Postgraduate	55	10.5
	Very Good	53	10.1
	Good	260	49.4
	Moderate	204	38.8
	Low	9	1.7

Table 2. Descriptive statistics for the AGOS and SES-ELS scales

	n	Lowest Score	Highest Score	\bar{x}	Item Mean (1-5)	Item Mean (100)	ss	Skewness	Kurtosis	Cronbach Alfa
LGO	526	6	30	18.79	3.13	62.62	5.55	-.193	-.574	.833
PAGO	526	6	30	20.57	3.43	68.56	6.27	-.419	-.608	.841
PAVGO	526	5	25	10.10	2.02	40.40	5.00	1.014	.234	.833
Total	526	17	81	49.45	2.91	58.18	12.30	-.001	-.046	.855
ERS	526	5	25	13.69	2.74	54.75	4.99	.084	-.212	.927
EWS	526	4	20	10.34	2.59	51.71	3.92	.269	-.418	.841
ESS	526	7	35	18.17	2.60	51.91	6.45	.558	.130	.898
ELS	526	6	30	18.69	3.12	62.30	5.26	-.110	.029	.862
Total	526	22	110	60.89	2.77	55.35	18.40	.277	.138	.956

Achievement Goal Orientation Scale (AGOS): The scale, developed by Midgley et al. (1998) and adapted to Turkish by Akin (2006), consists of three subscales. In the original form, the scale had 18 items, but it was revised to 17 items during the adaptation process. The subscales are Learning Goal Orientation (LGO, 6 items), Performance Approach Goal Orientation (PAGO, 6 items), and Performance Avoidance Goal Orientation (PAVGO, 5 items). In the adaptation study, the reliability values were found to be .77, .79, and .78, respectively. In this study, the reliability values were calculated as .83, .84, .83, and .86 for LGO, PAGO, PAVGO subscales, and the total score, respectively. The scale is designed as a five-point Likert scale ranging from "Never=1" to "Always=5," and the minimum and maximum scores that can be obtained from the AGOS scale are 17 and 85, respectively.

Self-Efficacy Scale for English Language Skills (SES-ELS): Developed by Sağlam and Arslan (2018), this scale has a four-dimensional format with a total of 22 items. The subscales are English Reading Skill (ERS, 5 items), English Writing Skill (EWS, 4 items), English

Speaking Skill (ESS, 7 items), and English Listening Skill (ELS, 6 items). In the development study, the reliability values were found to be .86, .82, .91, and .87, respectively. In this study, the reliability values were determined as .93, .84, .90, .86 for ERS, EWS, ESS, and ELS subscales, respectively, and the overall reliability of the scale was .96. The scale is designed as a five-point Likert scale ranging from "Strongly Disagree=1" to "Strongly Agree=5," and the minimum and maximum scores that can be obtained from the SES-ELS scale are 22 and 110, respectively. The descriptive statistics for the AGOS and SES-ELS scales used in this research are presented in Table 2. As shown in Table 2, the participants' achievement goal orientations and English language self-efficacy are at a moderate level ($30 < 58.18 \setminus 55.35 < 70$) in terms of total scores. Looking at the scores obtained from the scales, it is observed that students scored highest on the Performance Approach Goal Orientation (68.56) in AGOS and the English Listening Skill (62.30) in SES-ELS. The reliability values for AGOS and SES-ELS were found to be .855 and .956, respectively, and these values are considered high ($70 < .855 \setminus .956$).

Data Collection and Analysis

The research data were obtained by applying both scales to 535 students attending four different high schools in the central district of Sivas province. When checking the scale forms one by one, it was determined that 9 scales were incorrectly or incompletely filled out and were thus excluded from the study. The remaining 526 scales were entered into the SPSS package program on the computer, and the analysis was performed using this program. The normality assumptions of the scales were examined using the Kolmogorov-Smirnov (K-S) test, and it was found that the normality values were not met ($p < .05$). However, when looking at the skewness and kurtosis values in the total scores and factors of the scales, it was observed that these values were within an acceptable range (± 1.96) for research purposes (AGOS: \pm Skewness = $-.001 \setminus 1.014$; Kurtosis = $-.046 \setminus .608$, SES-ELS: \pm Skewness = $.084 \setminus .558$; Kurtosis = $.029 \setminus -.418$). Therefore, the research data were analyzed using parametric tests (Kalaycı, 2014). The independent samples t-test was applied for data with two groups, while one-way ANOVA was used for data with more than two groups. In cases

where significant differences were found in the ANOVA test, the Tukey test was conducted to determine the significant differences between the groups.

Findings

The findings obtained from the analyses conducted in line with the objectives of the study are presented in tabular form in this section. The analysis results regarding the mean scores of high school students from the AGOS and SES-ELS scales according to the gender variable are shown in Table 3.

Table 3 shows that there is a significant difference favoring female participants in the LGO and PAGO sub-dimensions of the AGOS scale ($p < .05$), but no significant difference in the PAVGO sub-dimension. Regarding the SES-ELS scale, no significant difference was found in the mean scores of the participants ($p > .05$).

The findings obtained from the analysis of the mean scores of the participants from the AGOS scale according to their grade levels are presented in Table 4.

Table 3. t-test results for gender variable

Sub-factors	Gender	n	\bar{x}	SD	t	df	p	
AGOS	LGO	Female	254	19.94	5.25	4.720	524	.000*
		Male	272	17.71	5.63			
	PAGO	Female	254	21.54	5.84	3.460	524	.001*
		Male	272	19.66	6.53			
	PAVGO	Female	254	9.91	4.86	-.858	524	.391
		Male	272	10.28	5.13			
SES-ELS	ERS	Female	254	13.75	5.01	.283	524	.778
		Male	272	13.63	4.98			
	EWS	Female	254	10.30	3.89	-.243	524	.808
		Male	272	10.38	3.96			
	ESS	Female	254	17.81	6.36	-1.240	524	.216
		Male	272	18.50	6.52			
	ELS	Female	254	19.02	5.08	1.394	524	.164
		Male	272	18.38	5.41			

* $p < .05$

Table 4. AGOS class level variable anova test results

	Grade Level	n	Mean	SD	Variance Source	df	F	p	Significant Difference
LGO	Ninth ^{1*}	131	18.62	5.51	Between	3	2.257	.081	-
	Tenth ^{2**}	152	19.35	5.12	Groups				
	Eleventh ^{3***}	183	18.09	5.86	Within Groups	522			
	Twelfth ^{4****}	60	19.85	5.61	Total	525			
PAGO	Ninth ^{1*}	131	20.93	6.52	Between	3	6.263	.000*****	2>3
	Tenth ^{2**}	152	22.03	6.01	Groups				
	Eleventh ^{3***}	183	19.14	6.23	Within Groups	522			
	Twelfth ^{4****}	60	20.40	5.65	Total	525			
PAVGO	Ninth ^{1*}	131	10.93	5.05	Between	3	8.420	.000*****	1>3, 2>3
	Tenth ^{2**}	152	11.16	4.99	Groups				
	Eleventh ^{3***}	183	8.75	4.49	Within Groups	522			
	Twelfth ^{4****}	60	9.70	5.51	Total	525			

*Ninth=1, **Tenth=2, ***Eleventh=3, ****Twelfth=4, ***** $p < .05$

Table 4 reveals that there is a significant difference in the scores obtained from the AGOS scale for the PAGO and PAVGO sub-dimensions ($p < 0.05$). The significant difference in the PAGO is between the eleventh grade and tenth grade (Grade 2 > Grade 3), while for the PAVGO, it is between the eleventh grade and the ninth and tenth grades (Grade 1 > Grade 3, Grade 2 > Grade 3). However, there is no significant difference in the scores for the LGO sub-dimension ($p > 0.05$).

The findings related to the scores obtained from the SES-ELS scale based on the variable of grade level for the students included in the study are presented in Table 5.

The findings in Table 5 indicate a significant difference in the EWS subscale of the scale between ninth and

twelfth grades (9 > 12) based on the grade level variable ($p < 0.05$). However, no significant differences were found in the other subscales of the scale ($p > 0.05$).

Below, Table 6 presents the results of the analysis conducted on the scores obtained from the AGOS scale according to the variable of maternal education level.

As shown in Table 6, there was no significant difference in the scores obtained from the AGOS scale according to the variable of maternal education level ($p > 0.05$).

Below, Table 7 presents the results of the analysis of scores obtained from the SES-ELS scale according to maternal education level.

Table 5. ANOVA test results for SES-ELS grade level variable

	Grade Level	N	Mean	SD	Variance Source	df	F	p	Significant Difference
ERS	Ninth ^{1*}	131	14.02	4.90	Between Groups	3	2.523	.057	-
	Tenth ^{2**}	152	13.76	4.18					
	Eleventh ^{3***}	183	13.93	5.93	Within Groups	522			
	Twelfth ^{4****}	60	12.05	3.54	Total	525			
EWS	Ninth ^{1*}	131	11.18	3.87	Between Groups	3	3.930	.009*****	1>4
	Tenth ^{2**}	152	10.38	3.34					
	Eleventh ^{3***}	183	10.07	4.44	Within Groups	522			
	Twelfth ^{4****}	60	9.25	3.39	Total	525			
ESS	Ninth ^{1*}	131	18.80	6.38	Between Groups	3	1.438	.231	-
	Tenth ^{2**}	152	18.39	5.88					
	Eleventh ^{3***}	183	17.98	7.38	Within Groups	522			
	Twelfth ^{4****}	60	16.80	4.56	Total	525			
ELS	Ninth ^{1*}	131	17.98	5.14	Between Groups	3	1.922	.125	-
	Tenth ^{2**}	152	18.89	4.95					
	Eleventh ^{3***}	183	19.26	5.86	Within Groups	522			
	Twelfth ^{4****}	60	18.00	4.05	Total	525			

*Ninth=1, **Tenth=2, ***Eleventh=3, ****Twelfth=4, ***** $p < 0.05$

Table 6. ANOVA test results of AGOS based on mother's education level

	Maternal Education	n	Mean	SD	Variance Source	df	F	p	Significant Difference
LGO	Primary ¹	107	19.47	5.25	Between Groups	4	1.620	.168	-
	Secondary ²	95	19.54	5.50					
	High-School ³	168	18.57	5.69					
	University ⁴	113	17.91	5.80	Within Groups	521			
	Postgraduate ⁵	43	18.60	5.09	Total	525			
PAGO	Primary ¹	107	20.96	6.36	Between Groups	4	1.789	.130	-
	Secondary ²	95	21.15	5.52					
	High-School ³	168	20.70	6.08					
	University ⁴	113	19.22	7.00	Within Groups	521			
	Postgraduate ⁵	43	21.30	6.07	Total	525			
PAVGO	Primary ¹	107	10.27	5.76	Between Groups	4	.549	.700	-
	Secondary ²	95	10.09	4.28					
	High-School ³	168	10.42	5.56					
	University ⁴	113	9.57	4.36	Within Groups	521			
	Postgraduate ⁵	43	9.84	3.66	Total	525			

*Primary=1, **Secondary=2, ***High-School=3, ****University=4, *****Postgraduate=5, ***** $p < 0.05$

Table 7. ANOVA test results of SES-ELS according to maternal education level

	Maternal Education	n	Mean	SD	Variance Source	df	F	p	Significant Difference
ERS	Primary ^{1*}	107	11.85	4.70	Between	4	16.778	.000*****	4>1, 4>2, 4>3, 5>1, 5>2, 5>3
	Secondary ^{2**}	95	12.53	4.29	Groups				
	High-School ^{3***}	168	13.21	4.76	Within	521			
	University ^{4****}	113	16.11	4.84	Groups				
	Postgraduate ^{5*****}	43	16.35	5.16	Total	525			
EWS	Primary ^{1*}	107	9.20	3.46	Between	4	9.327	.000*****	4>1, 4>2, 5>1, 5>2
	Secondary ^{2**}	95	9.27	3.43	Groups				
	High-School ^{3***}	168	10.41	3.92	Within	521			
	University ^{4****}	113	11.67	3.96	Groups				
	Postgraduate ^{5*****}	43	11.79	4.50	Total	525			
ESS	Primary ^{1*}	107	15.73	5.58	Between	4	14.730	.000*****	3>1, 4>1, 4>2, 4>3, 5>1, 5>2, 5>3
	Secondary ^{2**}	95	16.45	5.08	Groups				
	High-School ^{3***}	168	18.03	6.02	Within	521			
	University ^{4****}	113	20.82	7.09	Groups				
	Postgraduate ^{5*****}	43	21.58	7.23	Total	525			
ELS	Primary ^{1*}	107	17.17	4.81	Between	4	14.174	.000*****	4>1, 4>2, 4>3, 5>1, 5>2, 5>3
	Secondary ^{2**}	95	17.07	4.33	Groups				
	High-School ^{3***}	168	18.41	5.36	Within	521			
	University ^{4****}	113	20.61	5.19	Groups				
	Postgraduate ^{5*****}	43	22.09	5.05	Total	525			

*Primary=1, **Secondary=2, ***High-School=3, ****University=4, *****Postgraduate=5, *****p<.05

Table 8. AGOS father's education level variable ANOVA test results

	Father's Education	n	Mean	SD	Variance Source	df	F	p	Significant Difference
LGO	Primary ^{1*}	46	16.70	5.65	Between	4	5.888	.000*****	2>1, 2>4, 2>5
	Secondary ^{2**}	72	21.11	5.13	Groups				
	High-School ^{3***}	189	19.14	5.82	Within	521			
	University ^{4****}	164	18.16	5.33	Groups				
	Postgraduate ^{5*****}	55	18.13	4.75	Total	525			
PAGO	Primary ^{1*}	46	18.30	6.69	Between	4	6.949	.000*****	2>1, 2>3, 2>4, 2>5
	Secondary ^{2**}	72	23.78	5.84	Groups				
	High-School ^{3***}	189	20.31	6.35	Within	521			
	University ^{4****}	164	20.41	5.92	Groups				
	Postgraduate ^{5*****}	55	19.60	5.86	Total	525			
PAvGO	Primary ^{1*}	46	8.67	4.47	Between	4	2.650	.033*****	-
	Secondary ^{2**}	72	11.24	5.79	Groups				
	High-School ^{3***}	189	10.05	5.17	Within	521			
	University ^{4****}	164	10.40	4.96	Groups				
	Postgraduate ^{5*****}	55	9.05	3.22	Total	525			

*Primary=1, **Secondary=2, ***High-School=3, ****University=4, *****Postgraduate=5, *****p<.05

As shown in Table 7 there is a significant difference in the mean scores of participants on the SES-ELS scale across all its sub-dimensions based on their mother's education level (p<.05). The significant differences observed in all groups favor participants with more educated mothers.

The analysis results of the AGOS scale scores based on the father's education level variable are presented in Table 8. The findings in Table 8 indicate that there is a significant difference in the AGOS scale scores of participants based on their father's education level in the LGO and PAGO sub-dimensions (p>.05). In all groups where significant differences were observed, the

difference favored participants with a middle school education.

Table 9 below presents the analysis results of the scores obtained from the SES-ELS scale based on the father's education level.

Table 9 indicates that there is a significant difference in the mean scores of participants on the SES-ELS scale across all its subscales based on the father's education level (p<.05). In all groups with significant differences, the differences favor participants with more educated fathers.

The analysis results of AGOS scores based on the perceived income level variable are presented in Table 10.

Table 9. ANOVA test results of SES-ELS based on father's education level

	Father's Education	n	Mean	SD	Variance Source	df	F	p	Significant Difference
ERS	Primary ^{1*}	46	10.91	4.40	Between	4	19.671	.000*****	4>1, 4>2, 4>3, 5>1, 5>2, 5>3
	Secondary ^{2**}	72	11.85	3.96	Groups				
	High-School ^{3***}	189	12.74	4.92	Within	521			
	University ^{4****}	164	15.39	4.65	Groups				
	Postgraduate ^{5*****}	55	16.62	4.93	Total	525			
EWS	Primary ^{1*}	46	7.87	3.09	Between	4	10.741	.000*****	3>1, 4>1, 4>2, 4>3, 5>1, 5>2, 5>3
	Secondary ^{2**}	72	9.96	3.66	Groups				
	High-School ^{3***}	189	9.89	3.76	Within	521			
	University ^{4****}	164	11.10	3.94	Groups				
	Postgraduate ^{5*****}	55	12.20	4.05	Total	525			
ESS	Primary ^{1*}	46	15.35	4.72	Between	4	12.822	.000*****	4>1, 4>2, 4>3, 5>1, 5>2, 5>3
	Secondary ^{2**}	72	16.53	5.31	Groups				
	High-School ^{3***}	189	16.95	6.15	Within	521			
	University ^{4****}	164	20.02	6.57	Groups				
	Postgraduate ^{5*****}	55	21.33	7.10	Total	525			
ELS	Primary ^{1*}	46	15.78	4.95	Between	4	11.221	.000*****	3>1, 4>1, 4>2, 4>3, 5>1, 5>2, 5>3
	Secondary ^{2**}	72	17.44	4.72	Groups				
	High-School ^{3***}	189	18.11	5.28	Within	521			
	University ^{4****}	164	19.87	5.00	Groups				
	Postgraduate ^{5*****}	55	21.24	5.02	Total	525			

*Primary=1, **Secondary=2, ***High-School=3, ****University=4, *****Postgraduate=5, *****p<.05

Table 10. ANOVA test results of AGOS based on perceived income level

	Income Level	n	Mean	SD	Variance Source	df	F	p	Significant Difference
LGO	Very Good ^{1*}	53	19.64	6.76	Between	3	3.229	.022*****	1>4, 3>4
	Good ^{2**}	260	18.56	5.43	Groups				
	Moderate ^{3***}	204	19.08	5.23	Within Groups	522			
	Low ^{4****}	9	13.79	6.67	Total	525			
PAGO	Very Good ^{1*}	53	22.40	5.84	Between	3	1.937	.123	-
	Good ^{2**}	260	20.40	6.12	Groups				
	Moderate ^{3***}	204	20.39	6.41	Within Groups	522			
	Low ^{4****}	9	18.56	8.72	Total	525			
PAVGO	Very Good ^{1*}	53	10.26	5.32	Between	3	1.832	.140	-
	Good ^{2**}	260	9.63	4.49	Groups				
	Moderate ^{3***}	204	10.69	5.50	Within Groups	522			
	Low ^{4****}	9	9.22	4.29	Total	525			

*Very Good=1, **Good=2, ***Moderate =3, ****Low=4, ***** p<.05

As shown in Table 10, there is a significant difference in the AGOS scores of participants on the LGO subscale based on the perceived income level variable (p<.05). When looking at the groups with significant differences, it is observed that the groups indicating higher perceived income levels have higher scores. The analysis results of participants' SES-ELS scores based on the perceived income level variable are presented in Table 11.

Table 11 demonstrates that there is a significant difference in participants' SES-ELS scores across all subscales based on the perceived income level variable (p<.05). When examining the groups with significant differences, it is observed that the groups indicating higher perceived income levels have higher scores.

The analysis findings regarding the subscales of the used scales and their correlations with each other are presented in Table 12.

In the research, when examining the subscales of the scales and their correlations with each other in Table 12, there is a high-level relationship between the total score of AGOS and its LGO (r=.709) and PAGO (r=.805) subscales, and a moderate-level relationship with its PAVGO (r=.661) subscale. Regarding SES-ELS, a positive and high-level relationship was found between its total score and its ERS (r=.886), EWS (r=.852), ESS (r=.921), and ELS (r=.893) subscales. However, the correlation between the total scores of AGOS and SES-ELS was low (r=.114).

Table 11. ANOVA test results of SES-ELS based on perceived income level

	Income Level	n	Mean	SD	Variance Source	df	F	p	Significant Difference
ERS	Very Good ^{1*}	53	16.13	5.51	Between	3	6.422	.000*****	1>2, 1>3, 1>4
	Good ^{2**}	260	13.77	5.02	Groups	3			
	Moderate ^{3***}	204	13.07	4.54	Within Groups	522			
	Low ^{4****}	9	10.89	6.55	Total	525			
EWS	Very Good ^{1*}	53	12.89	4.08	Between	3	11.017	.000*****	1>2, 1>3, 1>4, 2>4
	Good ^{2**}	260	10.23	3.71	Groups	3			
	Moderate ^{3***}	204	9.98	3.85	Within Groups	522			
	Low ^{4****}	9	6.89	4.37	Total	525			
ESS	Very Good ^{1*}	53	21.89	7.96	Between	3	8.017	.000*****	1>2, 1>3, 1>4
	Good ^{2**}	260	18.02	5.92	Groups	3			
	Moderate ^{3***}	204	17.56	6.30	Within Groups	522			
	Low ^{4****}	9	14.11	7.44	Total	525			
ELS	Very Good ^{1*}	53	20.81	6.07	Between	3	3.841	.010*****	1>2, 1>3
	Good ^{2**}	260	18.43	5.11	Groups	3			
	Moderate ^{3***}	204	18.58	5.02	Within Groups	522			
	Low ^{4****}	9	16.22	7.26	Total	525			

*Very Good=1, **Good=2, ***Moderate=3, ****Low=4, ***** p<.05

Table 12. Pearson correlation results for AGOS and SES-ELS scales

	AGOS	LGO	PAGO	PAVGO	SES-ELS	ERS	EWS	ESS	ELS
AGOS	1.00	.709**	.805**	.661**	.114**	.071	.163**	.076	.118**
LGO		1.00	.355**	.188**	.023	-.037	.067	.012	.051
PAGO			1.00	.332**	.106*	.094*	.129**	.071	.099*
PAVGO				1.00	.122**	.097*	.165**	.084	.109*
SES-ELS					1.00	.886**	.852**	.921**	.893**
ERS						1.00	.682**	.735**	.740**
EWS							1.00	.739**	.681**
ESS								1.00	.746**
ELS									1.00

Results, Discussion, and Recommendations

In this section, the findings obtained from the research are evaluated in conjunction with other studies in the literature, and recommendations are made based on the results. The results and discussion are presented in the order of the tables.

When examining the overall results of the selected scales used as measurement tools in our study, it was found that the participants' scores in achievement goal orientations and English self-efficacy were at a moderate level (30 < 58.18 \ 55.35 < 70). According to this result, students' achievement goal orientations and perceptions of English self-efficacy are not at the desired levels (Gürcan, 2021; Kanadlı & Bağçeci, 2015).

Looking at the scores obtained from the scales, it is observed that the students scored the highest in the PAGO sub-dimension of the AGOS, indicating that they are oriented towards demonstrating their abilities, gaining rewards, and earning respect, but they tend to avoid showing their performance (Alhadabi & Karpinski, 2020). On the other hand, the students scored the highest in the ELS sub-dimension of the SES-ELS, which contradicts with the results of different studies in the literature; while some studies (Memduhoğlu & Çelik, 2015; Aksoy, 2020) reported that students scored the highest in the ERS sub-

dimension, another study (Güç, 2019) found that students scored the highest in the EWS sub-dimension. These discrepancies in the results may be attributed to the differences in the selected samples in the respective studies.

When examining the scores obtained from the AGOS according to the gender variable, it was found that there was a significant difference in favor of female participants in the LGO and PAGO sub-dimensions, while no significant difference was observed in the PAVGO sub-dimension. This result is in line with the findings of previous studies conducted by Aydın-Uygun (2018), Çakal (2019), Küçüköğlü, Kaya, and Turan (2010), Mentiş Köksoy and Aydın-Uygun (2018), and Özgüngör, Oral, and Karababa (2015). However, it is also possible to come across different findings in the literature regarding the relationship between the sub-dimensions of the scale and gender. Arslan and Bardakçı (2022) reported that there was a difference in favor of females in the PAGO and PAVGO sub-dimensions, while no difference was found in the LGO sub-dimension. Akın (2006), on the other hand, supported our finding regarding the LGO sub-dimension, but he obtained results in favor of males in the PAGO and PAVGO sub-dimensions. Buldur and Alisinanoğlu (2020), in their study, stated that there was a difference in favor of males in the LGO sub-dimension, while no difference was

found between genders in the PAGO and PAVGO sub-dimensions.

Regarding the scores obtained from the SES-ELS according to gender, no significant difference was found ($p > .05$). Our study's results support the findings of studies conducted by Aksoy (2020), Aykol (2017), Çimen (2011), and Gömleksiz and Kılınc (2014). However, it is worth noting that in the literature, Memduhoğlu and Çelik (2015) found a difference in favor of males in the ESS sub-dimension, while Tuncer and Akmençe (2019) found differences in favor of females in the ERS and EWS sub-dimensions.

It was found that there was a significant difference in the scores obtained from the AGOS in the PAGO and PAVGO sub-dimensions ($p < .05$). The significant difference in the PAGO sub-dimension was between the eleventh grade and the tenth grade ($2 > 3$), while in the PAVGO sub-dimension, it was between the eleventh grade and the ninth and tenth grades ($1 > 3$, $2 > 3$). However, no significant difference was found in the LGO sub-dimension ($p > .05$). In the literature, studies using the AGOS have indicated that the grade variable has a moderate effect, but no difference has been observed between grade levels (Aydiner-Uygun, 2018; Çakal, 2019; Mentiş-Köksoy & Aydiner-Uygun, 2018). Additionally, Küçükoğlu and his friends (2010) found results in favor of first-year university students, while Fouladchan, Marzooghi, and Shemsiri (2009) reported results in favor of fourth-year university students in a study with Iranian university students. In another study, Carpenter (2007) mentioned that lower-grade students scored higher in the LGO sub-dimension, but higher-grade students had higher scores in the PAVGO sub-dimension.

Regarding the SES-ELS based on the participants' grade level, a significant difference was observed in the EWS sub-dimension between the ninth and twelfth grades ($9 > 12$) ($p < .05$). However, no significant difference was found in the other sub-dimensions, except for writing skills ($p > .05$). In the literature, Güneri (2018) reported in a study with high school students that ninth-grade students had higher English self-efficacy compared to higher-grade students. Regarding writing skills, Zimmerman and Bandura (1994) mentioned in their study that neither grade level nor verbal ability affected writing skills; instead, the perceived academic self-efficacy of the student was the sole factor influencing this skill. In another study with university students, Aksoy (2020) found results in favor of first-year students in the ERS and EWS sub-dimensions, as well as in favor of second-year students in the ELS and ESS sub-dimensions. Memduhoğlu and Çelik (2015), on the other hand, stated that as students' grade level increased, their perceived English self-efficacy also increased. However, in a study on the relationship between German language reading and writing skills and self-efficacy, Hattatoğlu (2019) did not find any significant difference.

When examining the participants' maternal education levels, it was found that there was no significant difference in the scores obtained from the AGOS ($p > .05$),

and at the same time, the lowest sub-dimension averages of the scale were found among participants whose mothers had a university education. The findings related to the sub-dimensions of the scale support existing studies in the literature (Koç & Arslan, 2015). Moreover, in a meta-analysis study by Kim, Mok, and Seidel (2020) on immigrant students' family education levels and their relation to AGOS, it was found that the effect of maternal education level remained at a moderate level. In a study conducted by Arslan and Bardakçı (2022) on the relationship between AGOS and maternal education level, a significant difference was found in the LGO sub-dimension of the scale among participants whose mothers had a high school education compared to those with middle school and university education.

Regarding the scores obtained from the SES-ELS based on the participants' maternal education levels, it was determined that there was a significant difference in all sub-dimensions of the scale ($p < .05$). The differences in all groups with significant distinctions were in favor of participants with more educated mothers. This result is also supported by the literature (Aykol, 2017). However, it is also possible to come across results in the literature suggesting that maternal education level has no effect (Çimen, 2011; Doğan, 2008).

When examining the scores obtained from the AGOS based on the participants' paternal education levels, it is observed that there is a significant difference in the LGO and PAGO sub-dimensions ($p < .05$). In all groups with significant differences, the difference was in favor of participants whose fathers had completed middle school. Similar findings favoring primary and middle school education levels are also found in the literature (Arslan & Bardakçı, 2022). Demir (2021), in a study on school-related attitudes, found results in favor of students whose fathers were illiterate. Kim and colleagues (2020) found that the paternal education level had a moderate level of impact.

Regarding the scores obtained from the SES-ELS based on the participants' paternal education levels, it was determined that there was a significant difference in all sub-dimensions of the scale ($p < .05$). The differences in all groups with significant distinctions were in favor of participants whose fathers were more educated. Similar studies supporting these results can be found in the literature (Aykol, 2017). However, there are also studies in the literature suggesting that paternal education level has no effect (Çimen, 2011; Doğan, 2008).

Regarding the scores obtained from the AGOS based on the participants' income levels, a significant difference was found in the LGO sub-dimension ($p < .05$). When looking at the groups with significant differences, it was observed that the groups reporting higher perceived income levels had higher scores in the LGO sub-dimension. Similarly, in the literature, higher income levels have been associated with higher scores in the LGO and PAGO sub-dimensions, while lower income levels were associated with higher scores in the PAVGO sub-dimension (Arslan & Bardakçı, 2022). Another study found

that students from middle-income families had more positive attitudes towards school compared to students from low-income families (Demir, 2021).

Regarding the scores obtained from the SES-ELS based on the participants' income levels, a significant difference was found in all sub-dimensions of the scale ($p < .05$). When looking at the groups with significant differences, it was observed that the groups reporting higher perceived income levels had higher scores in all sub-dimensions. Aykol (2017), Çimen (2011), and Doğan (2008) also found in their studies that father's occupation had no significant effect on the outcomes.

When examining the sub-dimensions of the scales and their correlations with each other, the results showed that there was a high positive correlation between the LGO sub-dimension ($r = .709$) and PAGO sub-dimension ($r = .805$) of the AGOS. There was also a moderate positive correlation between the PAVGO sub-dimension ($r = .661$) and the other sub-dimensions. As for the SES-ELS, the total score showed a strong positive correlation with the ERS sub-dimension ($r = .886$), the EWS sub-dimension ($r = .852$), the ESS sub-dimension ($r = .921$), and the ELS sub-dimension ($r = .893$). This result is consistent with the findings of the study conducted by Aksoy (2020). However, the correlation between the total scores of the AGOS and SES-ELS scales was low ($r = .114$). Despite this result, Scherrer, Preckel, Schmidt, and Elliot (2020) reported that the goal orientation, represented by the LGO and PAGO sub-dimensions, was positively related to academic achievement, while the PAVGO sub-dimension, had a negative relationship with academic achievement.

All these findings indicate that high school students, as they approach the transition to higher education at university, tend to display more performance-oriented goal orientations, while at the same time being afraid of making mistakes. On the other hand, students in lower grades of high school are less afraid of making mistakes and show a greater learning-oriented focus in their studies. Regarding the family education levels, the results show that as students' own family education levels decrease, their attitudes towards school and their scores on the AGOS sub-dimensions increase. In the literature, studies by Heisig, Elbers, and Solga (2020) suggest that the effects of parental education are stronger for educational achievement rather than academic performance in all countries.

When interpreting the obtained results in the context of the structural equation modeling for high school students' self-esteem developed by Atmaca and Özen (2019), as parents' education levels increase, the pressure on students also increases, and this affects students' achievement goal orientations. As a result, students with high attitudes towards language skills tend to avoid performance due to anxiety, stress, fear of failure, etc., and may not fully demonstrate their existing performance. However, as suggested in the literature, parents who promote learning-oriented or performance-oriented learning support increase self-efficacy (Du, Wang, Ma, Luo, Wang, & Shi, 2020). As students' self-

efficacy perception increases, their English or foreign language acquisition and achievement also improve (Duman, 2007). As mentioned by Honicke, Broadbent, and Fuller-Tyszkiewicz (2020), self-efficacy plays a bridging role between both learning and performance goal orientations and academic success. However, self-efficacy more strongly supports learning-oriented goal orientations.

Considering these findings, it is essential to emphasize the consideration of not only the cognitive but also the affective dimension of education. Students who struggle with emotional skills, such as coping with stress, anxiety, fear of failure, fear of making mistakes, social stigmatization, etc., should primarily focus on strengthening these aspects.

Based on the results obtained in our study, the following recommendations can be made:

1. Students should be encouraged not to be afraid of making mistakes and to be aware that making mistakes is a natural part of the learning process to find the right answers.
2. Educational programs should support learning environments that promote persistence and effort while considering how instructional presentations and feedback can enhance academic self-efficacy, regardless of the goal orientations adopted by students.
3. Teachers should create a democratic classroom environment, considering students' self-efficacy levels.
4. Parents should focus on their children's learning process rather than just their outcomes and celebrate their progress and efforts.
5. Policymakers should prioritize the mental well-being of students and focus on fostering healthy and confident individuals. Instead of emphasizing fear, tension, fear of failure, sadness, stress, anxiety disorders, resistance to learning, and performance-oriented goals, they should consider eliminating exam-centric practices from an early age and transitioning to a more process-oriented evaluation approach for the country's students.

Genişletilmiş Özet

Giriş

Öğrencilerin akademik başarısı birçok faktöre bağlıdır. Bu çalışmada, lise öğrencilerinin İngilizce dil becerilerine yönelik öz-yeterlikleri ile başarı amaç yönelimleri arasındaki ilişki incelendi. Başarı amaç yönelimi teorisine göre öğrenciler, öğrenme süreçlerinde farklı amaçlar benimseyebilirler. Öğrenme amacı, bilgi edinme ve beceri geliştirme odaklıyken, performans amacı ise başkalarından daha iyi olma veya olumsuz değerlendirmeleri önleme odaklıdır. Öz-yeterlik ise bireyin bir görevi başarıyla tamamlayabileceğine dair inancıdır.

Literatür taraması, başarı amaç yönelimi ve öz-yeterliğin öğrencilerin akademik başarılarını önemli ölçüde etkilediğini göstermektedir. Ancak, bu değişkenler arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların çoğu, farklı disiplinlerdeki başarıları ele almaktadır. Bu çalışmanın özgünlüğü, lise öğrencilerinin İngilizce dil becerilerine özel

olarak odaklanmasıdır. Çalışma sonuçları ile İngilizce öğretimi süreçlerinin iyileştirilmesi ve öğrencilerin İngilizce öğrenme motivasyonlarının artırılması için önemli bilgiler sağlanması planlandı.

Bu çalışma ile lise öğrencilerinin başarı amaç yönelimleri ile İngilizce dil becerilerine yönelik öz-yeterlikleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlandı. Araştırma kapsamında, öğrencilerin başarı amaç yönelimleri, İngilizce dil becerilerine yönelik öz-yeterlikleri ve İngilizce başarıları arasındaki ilişkiler incelendi.

Yöntem

Araştırma verileri nicel araştırmalarda sıklıkla tercih edilen tarama yöntemi kullanılarak elde edildi. Araştırmanın örneklem seçiminde gelişigüzel (haphazard) örnekleme yöntemleri içinde yer alan random örnekleme kullanıldı. Dawson ve Trapp (2001) random örneklemede araştırmanın evrenindeki her bir birimin eşit olarak seçilme şansına sahip olduğunu belirtmektedir. Bir birim seçildiğinde diğer bütün birimlerin seçilme şansına bir etki yapmamaktadır. Dolayısıyla temsil özelliği olan diğer tüm birimlerin şansı devam etmektedir. Random örnekleminin bu özelliği en avantajlı yönü olarak gösterilmektedir (Sharma, 2017). Burada örneklem belirlenirken istatistiksel olarak hesaplar yapılmadığı için uygulama süreci hızlıdır. Ayrıca, örneklemede bir hata yapılırsa kolaylıkla hesaplanabilir (Yıldırım & Şimşek, 2021).

Araştırmanın örneklemini 2022-2023 eğitim-öğretim yılında İç Anadolu Bölgesi'nde yer alan bir il merkezinde dört farklı liseye devam eden 526 (254 kadın-272 erkek) öğrenci grubu oluşturdu.

Bu çalışmada veriler Midgley vd.'nin (1998) geliştirdiği Türkçe uyarlama çalışmasını Akın'ın (2006) yaptığı Öğrenme Amaç Yönelimi (ÖAY, 6 madde), Performans Yaklaşma Amaç Yönelimi (PYAY, 6 madde), Performans Kaçınma Amaç Yönelimi (PKAY, 5 madde) olmak üzere üç alt boyutu bulunan 17 maddeli Başarı Amaç Yönelimleri Ölçeği (BAY) ile Sağlam ve Arslan'ın (2018) geliştirdiği İngilizce okuma becerisi (İOB, 5 madde), İngilizce yazma becerisi (İYB, 4 madde), İngilizce konuşma becerisi (İKB, 7 madde), İngilizce dinleme becerisi (İDB, 6 madde) dört boyutu bulunan 22 maddeli İngilizce Dil Becerilerine Yönelik Öz-Yeterlik Ölçeği (İDBYÖY) kullanılarak toplandı.

Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmamızda ölçme aracı olarak seçilen ölçeklerle ilgili genel sonuçlara bakıldığında, katılımcıların toplam puanlar itibarıyla başarı yönelimleri ve İngilizce dersi öz-yeterliklerinin orta düzeyde olduğu ($30 < 58.18 \setminus 55.35 < 70$) belirlendi. Bu sonuca göre öğrencilerin BAY ve İngilizce dersi öz-yeterlik algıları istenilen düzeylerde değildir (Gürcan, 2021; Kanadlı & Bağçeci, 2015).

Ölçeklerden alınan puanlara bakıldığında öğrencilerin BAY ölçeğinde en yüksek puanı PYAY alt boyutunda (68.56) aldıkları görüldü. Bu durum öğrencilerin başarabildiklerini gösterme, ödül ve saygı kazanmaya yönelik olduklarını ancak performans sergilemekten kaçındıkları anlamına gelmektedir (Alhadabi & Karpinski,

2020). Öğrencilerin İDBYÖY ölçeğinde en yüksek puanı ise İDB alt boyutunda (62.30) aldıkları görüldü. Bu sonuç literatürde yapılan farklı çalışmalarla çelişmektedir; Memduhoğlu & Çelik (2015), Aksoy (2020) tarafından yapılan çalışmalarda öğrenciler en yüksek puanı İOB alt boyutunda alırlarken, Güç (2019) tarafından yapılan çalışmada ise öğrencilerin en yüksek puanı İYB alt boyutundan aldıkları görüldü. Bu sonuçlardaki farklılıklara bakıldığında, araştırmalar kapsamında seçilmiş olan örneklemden kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Cinsiyet değişkenine göre BAY ölçeğinden alınan puanlar incelendiğinde; ÖAY ve PYAY alt boyutlarında kadın katılımcılar lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edildi, PKAY alt boyutunda ise farklılığın olmadığı saptandı. Araştırmanın bu sonucu Aydınar-Uygun (2018), Çakal (2019), Küçüköğlü, Kaya ve Turan (2010), Mentiş Köksoy ve Aydınar-Uygun (2018) ve Özgüngör, Oral ve Karababa (2015) tarafından yapılan çalışmaları desteklemektedir. Bununla birlikte literatürde ölçeğin alt boyutları ve cinsiyet arasındaki ilişkiyle alakalı farklı bulgulara rastlamak da mümkündür. Arslan ve Bardakçı (2022) PYAY ve PKAY alt boyutlarında kadınlar lehine farkın olduğunu belirtirken, ÖAY alt boyutunda herhangi bir farka rastlamamışlardır. Akın ise (2006) ÖAY alt boyutundan elde ettiğimiz sonucu desteklemekle birlikte, PYAY ve PKAY alt boyutlarında erkekler lehine bir sonuç elde ettiği bulgusuna yer vermektedir. Buldur ve Alisinanoğlu (2020) ise yaptığı çalışmanın bulgularında ÖAY alt boyutunda farklılığın erkekler lehine olduğunu belirtirken, PYAY ve PKAY ile ilgili ise cinsiyet arasında herhangi bir farka rastlamamışlardır.

İDBYÖY ölçeğinden katılımcıların aldıkları puanlarda cinsiyet yönünden anlamlı farklılığa rastlanılmadı ($p > .05$). Çalışmamızın bu sonucu Aksoy (2020), Aykol (2017), Çimen (2011) ve Gömleksiz ve Kılınç (2014) tarafından yapılan araştırmaları desteklenmektedir. Bu sonuçlardan farklı olarak literatürde Memduhoğlu ve Çelik (2015) tarafından yapılan araştırmada İKB alt boyutunda erkekler lehine, Tuncer ve Akmençe (2019) tarafından yapılan araştırmada ise İOB ve İYB alt boyutlarında kadınlar lehine sonuçlara rastlamak da mümkündür.

Katılımcıların BAY ölçeğinden aldıkları puanlarda PYAY ve PKAY alt boyutlarında anlamlı farklılık olduğu tespit edildi ($p < .05$). Anlamlı farklılık PYAY için on birinci sınıf ile onuncu sınıf arasında ($2 > 3$), PKAY için on birinci sınıf ile dokuz ve onuncu sınıflar arasında ($1 > 3$, $2 > 3$) olduğu belirlenmiştir. ÖAY alt boyutunda anlamlı farklılık bulundu ($p > .05$). Literatürde BAY ölçeği kullanılarak yapılan çalışmalarda sınıf değişkeninin orta düzeyde bir etkiye sahip olduğu tespit edilirken, çalışmalarda sınıf düzeyleri arasında bir farka rastlanılmamaktadır (Aydınar-Uygun, 2018; Çakal, 2019; Mentiş-Köksoy & Aydınar-Uygun, 2018). Aynı zamanda, literatürde Küçüköğlü ve arkadaşları (2010) tarafından üniversitedeki öğrencilerle yapılan çalışmada birinci sınıflar lehine, Fouladchan, Marzooghi ve Shemsiri (2009) tarafından İranlı üniversite öğrencileriyle yapılan çalışmada ise dördüncü sınıflar lehine bulgulara da rastlanmaktadır. Bir başka çalışmada ise Carpenter (2007) alt sınıflardaki öğrencilerin ÖAY alt boyutunda daha

yüksek puanlar aldıklarını fakat üst sınıfların daha yüksek PYAY puanlarına sahip olduklarını belirtmektedir.

Katılımcıların sınıf düzeyine göre İDBYÖY ölçeğinin İYB alt boyutunda dokuz ve on ikinci sınıflar arasında ($9 > 12$) anlamlı farklılık görüldü ($p < .05$). Ölçeğin yazma becerisi hariç alt boyutlarında anlamlı farklılık belirlenmedi ($p > .05$). Literatürde ise, Güneri (2018) lise öğrencilerinde İngilizce dersi öz-yeterlik inançlarına yönelik çalışmasında, dokuzuncu sınıf öğrencilerinin kendisinden üst sınıflara göre daha yüksek İngilizce öz-yeterliğine sahip olduğunu belirtmişlerdir. Yazma becerisi ile ilgili çalışmalarında Zimmerman ve Bandura (1994) yazma becerisinde ne sınıfın ne de sözel yeteneğin etkili olmadığını, bunlardan ziyade öğrencinin algıladığı akademik öz-yeterliğin bu becerideki tek etmen olduğunu ifade etmektedirler. Aynı zamanda literatürde üniversite öğrencileriyle yaptığı çalışmada Aksoy (2020) İOB ve İYB'de birinci sınıf öğrencileri, İDB ve İKB'de ikinci sınıf öğrencileri lehine sonuçlarına yer vermektedir. Memduhoğlu ve Çelik (2015) ise öğrencilerin gittikleri sınıf düzeyi arttıkça İngilizce öz-yeterlik algılarının da yükselmekte olduğunu ifade etmektedir. Bunlara rağmen Almanca dilindeki okuma ve yazma becerilerinin öz-yeterlik algısı ilişkisine yönelik yaptığı çalışmada Hattatoğlu (2019) ise anlamlı bir farklılığa rastlamamıştır.

Katılımcıların anne eğitim durumlarına baktığımızda, katılımcıların BAY ölçeğinden aldıkları puanların anlamlı farklılık göstermediği görüldü ($p > .05$). Aynı zamanda, ölçeğin alt boyut ortalamalarının en düşük olduğu anne eğitim düzeyinin ise üniversite olduğu belirlendi. Ölçeğin alt boyutları ile ilgili erişilen bulgular literatürdeki çalışmaları desteklemektedir (Koç & Arslan, 2015). Aynı zamanda literatürde Kim, Mok ve Seidel (2020) tarafından göçmen öğrencilerin aile eğitim durumlarının BAY'a yönelik meta-analiz çalışmasında ise anne eğitim düzeyinin etkisinin orta düzeyde kaldığı bulgusuna erişmişlerdir. BAY ile anne eğitim durumu arasındaki ilişkiye yönelik Arslan ve Bardakçı (2022) tarafından yapılan çalışmada ise ölçeğin ÖAY alt boyutunda anne eğitim durumu lise olanların ortaokul ve üniversiteye göre anlamlı farklılığı tespit edilmiştir.

Katılımcıların İDBYÖY ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının anne eğitim durumuna göre ölçeğin tüm alt boyutlarında anlamlı farklılık gösterdiği belirlendi ($p < .05$). Anlamlı farklılık olan tüm gruplardaki farklılıkların anneleri daha eğitilmiş olan katılımcılar lehine olduğu görüldü. Elde edilen sonuç literatür tarafından da desteklenmektedir (Aykol, 2017). Aynı zamanda literatürde ise anne eğitim durumunun bir etkisinin olmadığına yönelik sonuçlara da rastlamak mümkündür (Çimen, 2011; Doğan, 2008)

Katılımcıların baba eğitim durumuna göre BAY ölçeğinden aldıkları puanlara bakıldığında, ÖAY ve PYAY alt boyutlarında anlamlı farklılık gösterdiği görüldü ($p > .05$). Anlamlı farklılık görülen tüm gruplarda ortaokul lehine farklılık bulundu. Literatürde de benzer şekilde ilkökul ve ortaokul lehine bulgulara rastlanılmaktadır (Arslan & Bardakçı, 2022). Demir (2021) ise okula yönelik tutumla ilgili çalışmasında babaları okuma yazma bilmeyen

öğrenciler lehine olduğu bulgusuna erişmiştir. Kim ve arkadaşları (2020) ise baba eğitim düzeyinin orta düzeyde etkilediği bulgusuna erişmişlerdir.

İDBYÖY ölçeğinden katılımcıların elde ettikleri puan ortalamalarının baba eğitim durumuna göre ölçeğin tüm alt boyutlarında anlamlı farklılık gösterdiği belirlendi ($p < .05$). Anlamlı farklılık olan tüm gruplardaki farklılıkların babaları daha eğitilmiş olan katılımcılar lehine olduğu görüldü. Literatürde bu sonuçları destekleyen çalışmalar bulunmaktadır (Aykol, 2017). Aynı zamanda literatürde baba eğitim durumunun bir etkisinin olmadığına yönelik sonuçlara da rastlanılmaktadır (Çimen, 2011; Doğan, 2008).

Katılımcıların BAY ölçeğinden aldıkları puanlarda gelir düzeyi değişkenine göre ÖAY alt boyutunda anlamlı farklılık olduğu tespit edildi ($p < .05$). Anlamlı farklılıkları olan gruplara bakıldığında algılanan gelir düzeylerini daha yüksek olarak belirten gruplar lehine olduğu görüldü. Literatürde ise benzer şekilde ÖAY ve PYAY alt boyutlarında gelir düzeyi yüksek aileler lehine iken, PKAY alt boyutunda gelir düzeyi düşük aileler lehine bulgulara rastlanılmaktadır (Arslan & Bardakçı, 2022). Bir başka çalışmada ise öğrencilerin okula yönelik tutumlarında orta gelir seviyesindeki ailelerin çocukları, düşük gelir seviyesindeki ailelere göre daha olumlu tutumlar geliştirebilmektedirler (Demir, 2021).

Katılımcıların İDBYÖY ölçeğinden aldıkları puanlarda gelir düzeyi değişkenine göre tüm alt boyutlarında anlamlı farklılık olduğu tespit edildi ($p < .05$). Anlamlı farklılıkları olan gruplara bakıldığında algılanan gelir düzeylerini daha yüksek olarak belirten gruplar lehine olduğu görüldü. Aykol (2017), Çimen (2011) ve Doğan (2008) tarafından yapılan çalışmalarda baba mesleğinin bir etkisinin bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonucunda ölçeklerin alt boyutlarının ve birbirleriyle olan korelasyonuna bakıldığında; BAY toplam puanının ÖAY ($r = .709$) ve PYAY ($r = .805$) alt boyutları arasında yüksek düzeyde, PKAY ($r = .661$) alt boyutu arasında orta düzeyde bir ilişkinin olduğu görüldü. İDBYÖY ölçeğinin toplam puanı ile İOB ($r = .886$), İYB ($r = .852$), İKB ($r = .921$) ve İDB ($r = .893$) alt boyutları arasında pozitif yönde yüksek düzeyde bir ilişki belirlendi. Bu sonuç ise Aksoy (2020) tarafından yapılan çalışma sonucunu desteklemektedir. BAY ve İDBYÖY toplam puanlarının korelasyonunun ise ($r = .114$) düşük olduğu saptandı. Bu sonuca rağmen, Scherrer, Preckel, Schmidt ve Elliot (2020) başarı amaç yöneliminin ÖAY ve PYAY alt boyutunun akademik başarıyla pozitif ilişkiye sahip olduğunu, PKAY alt boyutunun ise negatif ilişkisinin olduğu bulgusuna yer vermektedir.

Tüm bu sonuçlar göstermektedir ki, lise öğrencileri bir üst eğitim kurumu olan üniversiteye geçmeye yaklaştıkça daha çok performans odaklı yönelimler sergilemektedir, diğer taraftan ise yanlış yapmaktan çekinmektedir. Alt sınıflara giden lise öğrencileri ise yanlış yapmaktan çekinmemekte ve derslere daha çok öğrenme amaçlı yönelmektedir. Aile eğitim düzeyleri açısından sonuçları ele aldığımızda öğrenciler, kendi ailelerinin eğitim düzeyleri düştükçe okula yönelik tutumları ve BAY alt

boyutlarından elde ettikleri puanlar yükselmektedir. Literatürde bu konuyla ilgili çalışmalarında Heisig, Elbers ve Solga (2020) ebeveyn eğitiminin etkilerinin tüm ülkelerde başarıdan çok eğitimsel kazanım için daha güçlü olduğu yönünde bir tespitte bulunmuştur.

Elde edilen bulguları Atmaca ve Özen (2019) tarafından oluşturulmuş olan lise öğrencilerinin benlik saygısına yönelik yapısal eşitlik modellemesine göre değerlendirdiğimizde, ebeveynlerin eğitim düzeyleri arttıkça öğrenciler üzerindeki baskıları artmaktadır ve bu durum ise öğrencilerin başarı amaç yönelimlerini etkilemektedir. Bu durumun sonucu olarak da öğrenciler dil becerilerine yönelik tutumları yüksek olmasına rağmen performansa yönelik kaçınma yaşamaktadırlar ve var olan performanslarını kaygı, stres, başaramama korkusu vb. sebeplerden ötürü tam anlamıyla sergileyememektedir. Bu tarz ebeveynler çocukları üzerinde otorite kurmaya çalışmak yerine literatürde de yer verildiği üzere öğrenme amaç yönelimli veya performansa yönelik öğrenme yönelimli çalışmalarla çocuklarının öz-yeterliliğini arttırmaya çalışmalıdır (Du, Wang, Ma, Luo, Wang, & Shi 2020). Çünkü, öğrencilerin öz-yeterlilik algısı yükseldikçe İngilizce veya yabancı dil edinimi, dolayısıyla başarısı da yükselmektedir (Duman, 2007). Honicke, Broadbent ve Fuller-Tyszkiewicz'in (2020) de belirttiği üzere öz-yeterlilik hem öğrenme amacına yönelimi hem de performans amacı yönelimleri ile başarı arasında bir köprü rolünü üstlenmektedir. Ancak, unutulmamalıdır ki öz-yeterlilik daha çok öğrenme amacına yönelimi desteklemektedir.

Bu sonuçlar ışığında eğitimin sadece bilişsel değil duyuşsal boyutunun da dikkate alınması gerektiğini vurgulamak gerekmektedir. Duyuşsal becerileri ile stres, kaygı, başaramama korkusu, yanlış yapmaktan çekinme, sosyal çevre tarafından hor görülme vb. olumsuz duyguları ile başa çıkamayan öğrencilerin öncelikle bu yönlerinin kuvvetlendirilmesi gerekmektedir.

Öneri

Çalışmamız dahilinde elde ettiğimiz sonuçlara yönelik şu önerilerde bulunabiliriz.

1. Öğrencilerin yanlış yapmaktan çekinmemeleri, doğruyu bulmak için hata yapabileceklerinin bilincinde olması,
2. Öğretim programlarının, öğrenirken ısrarı ve çabayı teşvik eden öğrenme ortamlarını desteklemesi gerektiğini ve öğrencilerin benimsediği hedef yöneliminden bağımsız olarak ders sunumu ve geri bildirim akademik öz-yeterliliği artırabileceğinin dikkate alınması,
3. Öğretmenlerin öğrencilerin öz-yeterliliklerini dikkate alarak demokratik sınıf ortamları oluşturmaları,
4. Ebeveynlerin çocuklarının elde ettikleri sonuçlarla değil, süreç içerisinde öğrendikleri ile mutlu olabilmeleri,
5. Politika yapıcılarının öğrencilerde oluşan korku, gerilim, başaramamaktan korkma, üzüntü, stres, kaygı bozuklukları, öğrenmeye karşı direnme, performansa yönelik amaçlar belirlenmesi vb. duygular yerine bu ülkenin evlatları olan öğrencilerin daha sağlıklı ve

özgüvenli bireyler olabilmeleri adına sınava yönelik uygulamaların küçük yaşlardan itibaren kaldırmaları, yerine ise sürece yönelik değerlendirmeye çeşitlerine geçiş yapmaları önerilmektedir.

Araştırmanın Etik Taahhüt Metni

Yapılan bu çalışmada bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulduğu; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifatın yapılmadığı, karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde "Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi ve Editörünün" hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğu sorumlu yazar tarafından taahhüt edilmiştir.

References

- Akın, A. (2006). *Başarı amaç oryantasyonları ile biliş ötesi farkındalık, ebeveyn tutumları ve algılanan akademik başarı arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Aksoy, Z. (2020). *Güneydoğu Anadolu bölgesindeki üniversitelerde öğrenim gören turizm rehberliği bölümü öğrencilerinin İngilizcenin 4 temel dil becerisine yönelik öz yeterlilik inançlarının incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Batman Üniversitesi, Batman.
- Ahlabadi, A., & Karpinski, A. C. (2020). Grit, self-efficacy, achievement orientation goals, and academic performance in university students. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 519–535. <https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1679202>
- Ames, C. (1992). Classrooms : Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261–71. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.261>
- Anyadubalu, C. C. (2010). Self-efficacy, anxiety, and performance in the English language among middle-school students in English language program in Satri Si Suriyothai School, Bangkok. *International Journal of Educational and Pedagogical Sciences*, 4(3), 233–238.
- Arslan, A., & Bardakçı, S. (2022). Ortaöğretim öğrencilerinin okula yönelik tutumlarının ve başarı amaç yönelimlerinin belirlenmesi. *Journal of Computer and Education Research*, 10(19), 157–183. <https://doi.org/10.18009/jcer.1015195>
- Atmaca, T., & Ozen, H. (2019). Self-esteem of high school students: A structural equation modelling analysis. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 14(3), 422–435. <https://doi.org/10.18844/cjes.v14i3.4107>
- Aydiner Uygun, M. (2018). Genç müzik öğretmeni adaylarının enstrümanlarındaki başarı hedefi yönelimi düzeylerinin incelenmesi. N. In Yıldız & Dellal Ö. (Eds.), *Eğitim, gençlik ve gelecek* (pp. 317–330). Lambert Academic Publishing.
- Aykol, N. (2017). *Lise öğrencilerinin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünceleri ve yabancı dil öz yeterlilik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University Press.
- Brooks, G., & Wilson, J. (2014). Using oral presentations to improve students' English language skills. *Kwansei Gakuin University Humanities Review*, 19(1), 199–212.

- Buldur, A., & Alisinanoğlu, F. (2020). Okul öncesi öğretmen adaylarının fen eğitimine yönelik öz-yeterlikleri ile başarı amaç oryantasyonları arasındaki ilişkinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 960–974. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2020..578007>
- Carpenter, S. L. (2007). *A comparison of the relationships of students' self-efficacy, goal orientation, and achievement across grade levels: A meta-analysis*. (Unplashed master's thesis) Simon Fraser University, Canada.
- Clement, A., & Murugavel, T. (2018). English for the workplace: The importance of English language skills for effective performance. *The English Classroom*, 20(1), 1-15.
- Çakal, A. C. (2019). *Müzik öğretmeni adaylarının piyano dersindeki başarı hedefi yönelimlerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Niğde.
- Çimen, S. (2011). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin İngilizceye yönelik tutum, İngilizce kaygısı ve öz yeterlik düzeylerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.
- Dawson, B., & Trapp, R. G. (2001). Probability & related topics for making inferences about data. *Basic & Clinical Biostatistics. Lange Medical Books/McGraw-Hill Medical Publishing Division*, 5(2), 69-72.
- Demir, A. M. (2021). *Mevsimlik tarım işçisi öğrencilerin sosyal becerileri ve okula karşı tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu.
- Doğan, A. (2008). Lise öğrencilerinin öğrenimlerini etkileyen yabancı dil kaygısı. *Dil Dergisi*, 139, 48–67. https://doi.org/10.1501/dilder_0000000088
- Du, K., Wang, Y., Ma, X., Luo, Z., Wang, L., & Shi, B. (2020). Achievement goals and creativity: the mediating role of creative self-efficacy. *Educational Psychology*, 40(10), 1249–1269. <https://doi.org/10.1080/01443410.2020.1806210>
- Duman, B. A. (2007). *Lise öğrencilerinin İngilizceye yönelik öz yeterlik algı puanlarının cinsiyete, alanlara ve farklı düzeylere göre İngilizce başarısını yordama gücü* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Ekici, G. (2012). Akademik öz-yeterlik ölçeği: Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 43(43), 174–85.
- Fouladchan, M., Marzoghi, R., & Shemshiri, B. (2009). The effect of gender and grade level differences on achievement goal orientations of Iranian undergraduate students. *Journal of Applied Sciences*, 9(5), 968–972. <https://doi.org/10.3923/jas.2009.968.972>
- Gömlüksiz, M. N., & Kılınc, H. H. (2014). Lise 12. sınıf öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik inançlarına ilişkin görüşleri. *Firat University Journal of Social Science*, 24(2), 43–60.
- Güç, F. (2019). *Self-efficacy beliefs of Turkish EFL learners and the relationship between self-efficacy and academic achievement* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Güneri, B. (2018). *Öğrencilerin İngilizce dersi öz yeterlik inancı kaynakları, derse katılım düzeyleri ve algılanan araçsallıklarının öz yeterlik inançları ve tutumları üzerindeki etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak.
- Gürçan, E. (2021). *Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce (dil becerileri) öz yeterlilik algılarının incelenmesi: Bir ölçek geliştirme çalışması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Hattatoğlu, G. (2019). *Almanca öğretmen adaylarının okuma ve yazma becerisi öz yeterliklerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Heisig, J. P., Elbers, B., & Solga, H. (2020). Cross-national differences in social background effects on educational attainment and achievement: absolute vs. relative inequalities and the role of education systems. *Compare*, 50(2), 165–184. <https://doi.org/10.1080/03057925.2019.1677455>
- Honick, T., Broadbent, J., & Fuller-Tyszkiewicz, M. (2020). Learner self-efficacy, goal orientation, and academic achievement: exploring mediating and moderating relationships. *Higher Education Research and Development*, 39(4), 689–703. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1685941>
- Kanadlı, S., & Bağçeci, B. (2015). Öğrencilerin İngilizce öz yeterlik inançlarının algılanan özerklik desteği açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 98–112.
- Kapikiran, Ş., & Özgüngör, S. (2009). Ergenlerin sosyal destek düzeylerinin akademik başarı ve güdülenme düzeyi ile ilişkileri. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 16(1), 21-30.
- Karafil, B., & Arı, A. (2016). Yükseköğretim İngilizce hazırlık sınıflarında güç paylaşım düzeyi ile öğrencilerin İngilizce özyeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (32), 12-39.
- Karaşar, B., & Kapçı, E. G. (2016). Lise öğrencilerinde okula bağlanma ve akademik başarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of Faculty of Educational Sciences*, 49(1), 21-42.
- Kim, Y., Mok, S. Y., & Seidel, T. (2020). Parental influences on immigrant students' achievement-related motivation and achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 30(2), 100327. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100327>
- Koç, C., & Arslan, A. (2015). Ortaokul öğrencilerinin başarı yönelimlerinin ve okuma stratejileri bilişüstü farkındalıklarının incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(5), 485–508. <https://doi.org/10.14527/pegegog.2015.027>
- Küçüköğüt, A., Kaya, İ., & Turan, A. (2010). Sınıf öğretmenliği ABD öğrencilerinin başarı yönelimi algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi (Atatürk üniversitesi ve Ondokuz Mayıs üniversitesi örneği). *Firat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 121–135.
- Memduhoğlu, H. B., & Çelik, Ş. N. (2015). İngilizce öğretmen adayı olan ve İngilizce öğretmeni olmayı planlayan üniversite öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 17–32. <https://doi.org/10.17679/iuefd.16286266>
- Mentiş-Köksoy, A., & Aydiner-Uygun, M. (2018). Examining the achievement goal orientation levels of Turkish pre-service music teachers. *International Journal of Music Education*, 36(3), 313–333. <https://doi.org/10.1177/0255761417734693>
- Özgüngör, S., Oral, T., & Karababa, A. (2015). Ergenlerde başarı amaç yönelimleri, cinsiyet ve öğrenim görülen sınıf düzeyinin yaşam doyumunu yordama gücü. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 75–95.
- Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M., Maehr, L. M., Urdan, T., Anderman, L. H., & Roeser, R. (1998). The development and validation of scales assessing students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 23, 113–13.

- Pajares, F., & Cheong, Y. F. (2003). Achievement goal orientations in writing: A developmental perspective. *International Journal of Educational Research*, 39(4-5), 437-455. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2004.06.008>
- Raoofi, S., Tan, B. H., & Chan, S. H. (2012). Self-efficacy in second/foreign language learning contexts. *English Language Teaching*, 5(11), 60-73. <https://doi.org/10.5539/elt.v5n11p60>
- Sharma, G. (2017). Pros and cons of different sampling techniques. *International Journal of Applied Research*, 3(7), 749-752.
- Scherrer, V., Preckel, F., Schmidt, I., & Elliot, A. J. (2020). Development of achievement goals and their relation to academic interest and achievement in adolescence: A review of the literature and two longitudinal studies. *Developmental Psychology*, 56(4), 795-814. <https://doi.org/10.1037/dev0000898>
- Tuncer, M., & Akmençe, A. E. (2019). Lise öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik inançlarının araştırılması. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(16), 97-111. www.ejedus.org
- Ünal, M. (2013). *Lise öğrencilerinin akademik güdülenme düzeylerinin bazı değişkenler açısından yordanması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Yaman, İ. (2018). Türkiye'de İngilizce öğrenmek: Zorluklar ve fırsatlar. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (11), 161-175. <https://doi.org/10.29000/rumelide.417491>
- Yeh, Y. C., Kwok, O. M., Chien, H. Y., Sweany, N. W., Baek, E., & McIntosh, W. A. (2019). How college students' achievement goal orientations predict their expected online learning outcome: The mediation roles of self-regulated learning strategies and supportive online learning behaviors. *Online Learning*, 23(4), 23-41. <https://doi.org/10.24059/olj.v23i4.2076>
- Yıldırım, A., & Simsek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29(3), 663-676. <https://doi.org/10.3102/00028312029003663>
- Zimmerman, B. J., & Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal*, 31(4), 845-862. <https://doi.org/10.3102/00028312031004845>
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. *Self-Efficacy in Changing Societies*, 1(1), 202-231. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527692.009>