

ÖĞRENCİLERİN İNGİLİZCE ÖZ YETERLİK İNANÇLARININ ALGILANAN ÖZERKLİK DESTEĞİ AÇISINDAN İNCELENMESİ¹

Sedat KANADLI

Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, sknadli@mersin.edu.tr

Birsen BAĞÇECİ

Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, bagceci@gantep.edu.tr

Özet

Bu çalışmanın amacı öğrencilerin İngilizce okuma-yazma, dinleme-konuşmaya ilişkin öz yeterlik inançlarının, algıladıkları özerklik desteği ile nasıl bir ilişkisi olduğu ve özerklik desteğinin düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir. Bu araştırma ilişkisel tarama modelinde bir çalışmadır. Çalışma grubunu 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Gaziantep Üniversitesi Yabancı Diller Meslek Yüksek Okulunda öğrenim gören 414 öğrenci (198 kız, 216 erkek) oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında İngilizce ile ilgili Öz Yeterlik İnancı Ölçeği ve Öğrenme İklimi Ölçeği kullanılmıştır. Toplanan verilerin normal dağılım özellikleri göstermemesinden dolayı veri analizinde parametrik olmayan testlerden Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon testi ile Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Korelasyon testi sonucu öğrencilerin dinleme-konuşma ($r= 0.26$, $p<0.01$) ve okuma-yazma ($r=0.31$, $p<0.01$) öz yeterlikleri ile algıladıkları özerklik desteği arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Kruskal Wallis testi sonucunda öğrencilerin İngilizce öz yeterliklerinin özerklik desteğinin seviyelerine göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. İngilizce dersinde öğretmenlerin sağlayacağı özerklik desteğinin öğrencilerin İngilizce öz yeterlik inançlarının geliştirilmesinde önemli bir değişken olabileceği sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kavramlar: *Kişiler Arası Motivasyon Stili, Özerklik Destekleyici Stil, Kontrollü Stili, Öz Yeterlik*

AN INVESTIGATION OF STUDENTS' ENGLISH SELF EFFICACY BELIEFS IN TERMS OF PERCEIVED AUTONOMY SUPPORT

Abstract

The purpose of this study is to investigate the relationship between students' English reading-writing, speaking-listening skills, self-efficacy beliefs and perceived autonomy support and to investigate whether there is a meaningful difference between their self-efficacy beliefs based on the levels of perceived autonomy support. The survey research design was used in this study. The study group consisted of 414 freshmen students (198 female and 216 male) who study at the School of Languages at Gaziantep University at the term of 2012-2013 academic year. English Self-Efficacy Beliefs Questionnaire and Learning Climate Questionnaire were used to gather the data. Because the collected data was not normally distributed, Spearman Brown Rank-Order Correlation Test and Kruskal-Wallis H Test were employed to analyze it. As a result of analysis, it was found that there was a significant and positive relationship between students' English listening-speaking ($r= 0.26$, $p<0.01$) and reading-writing ($r=0.31$, $p<0.01$) self-efficacy beliefs and perceived autonomy support, and there was a meaningful difference between students' self efficacy beliefs based on the levels of perceived autonomy support. It was concluded that the autonomy support that the teachers would provide could be an important variable in developing students' English self efficacy beliefs.

Key words: *Interpersonal Motivating Style, Autonomy Supportive Style, Controlled Style, Self Efficacy*

¹ Bu çalışma Nisan 2015'te Niğde'de düzenlenen 24. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde bildiri olarak sunulmuştur.

Giriş

Öğrencilerin öğrenmeye güdülenmesi her derste olduğu gibi yabancı dil derslerinde de önemli bir yere sahiptir. Bu derste öğrenciler dışsal ya da içsel olarak iki şekilde motive edilebilir. Dışsal motivasyon bireyin dışından gelen ödül, ceza, baskı, rica gibi etkilerle ortaya çıkarken (Açıkgöz, 2000:161) içsel motivasyon, kişinin bir davranışı zevk almak ya da bir doyum hissetmek için yapması sırasında oluşur (Deci & Ryan, 1985). Kişinin içsel olarak motive olması, yaptığı davranışların kaynağının ve başlatıcısının kendisi olmasıdır (Deci, Hodges, Pierson & Tomassone, 1992). Dolayısıyla öğrencilerin derslerde içsel olarak güdülenmesi dışsal olarak güdülenmesinden daha fazla istenen bir durumdur. Çünkü yapılan araştırmalarda içsel olarak güdülenmiş öğrencilerin dışsal olarak güdülenmiş öğrencilere göre akademik başarılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Cordova & Lepper, 1996; Gottfried, Gottfried, Cook & Morris, 2005; Deci & Ryan, 1985; Lemos & Verissimo, 2014).

Öğrencilerin içsel olarak motive edilmesi için kendilerini yetkin, ait ve özerk hissedecekleri bir sınıf ortamının oluşturulması gereklidir (Ryan & Deci, 2000). Bu ortamda *yetkinlik*, kişinin çeşitli içsel ve dışsal amaçlara nasıl ulaşılacağını ve istenen davranışların nasıl etkili bir şekilde yapılacağını anlaması; *aidiyet*, kişinin sosyal çevresinde başkalarıyla güvenli ve doyurucu ilişkiler geliştirilmesi; *özerklik* ise kişinin kendi davranışlarının kendisi tarafından başlatılması ve kendisi tarafından düzenlenmesidir (Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan, 1991). *Öz-Belirleme Teorisi*'ne (Self-Determination Theory) göre öğrencilerin bu üç temel psikolojik ihtiyacı karşılandığında içsel olarak motive olmakta ve iyi-oluş ve en iyi işleyiş davranışları sergilemektedir (Sheldon, Elliott, Kim & Kasser, 2001). Ancak sınıf ortamında öğrencileri içsel olarak motive etmek her zaman mümkün olmamaktadır. Bu yüzden Öz-Belirleme Teorisi öğrencilerin dışsal olarak motive edilmiş davranışları kendileriyle bütünleştirmek (içselleştirmek) için doğuştan motivasyona sahip olduğunu belirtmektedir (Deci, Eghrari, Patrick & Leone, 1994). İçselleştirme ve bütünleştirme süreçlerinin etkili bir şekilde ilerleme derecesi sosyal bağlamın bir görevidir (Deci vd., 1991). Bu süreçte dışsal olarak motive edilmiş davranışlar birey tarafından düzenlenir (Ryan, 1993).

Öz-Belirleme Teorisi özerklik derecesine göre dört çeşit dışsal olarak güdülenmiş davranış belirlemiştir (Ryan & Connell, 1989). Bunlar; bir ödül kazanmak ya da bir cezadan kurtulmak için kişinin davranışta bulunmasını ifade eden *dışsal düzenleme*; suçtan ve utanma duygusundan kaçınmak ya da ego zenginliği elde etmek için davranışta bulunmayı belirten *içe yansıtılmış düzenleme* (Ryan & Deci, 2002:17); kişinin davranışlara değer verdiğini, onlarla tanınmak istediğini ve düzenleyici süreci kabul ettiği zaman ortaya çıkan *tanımlanmış düzenleme*; son olarak kişiye ait tanımlamaların benliğin bir parçası olan değerler, amaçlar ve ihtiyaçlar ile uyumlu hale getirildiği zaman ortaya çıkan *bütünleşmiş düzenlemedir* (Deci vd., 1991). Bu düzenleme çeşitlerinden dışsal ve içe yansıtılmış

düzenlemeler daha düşük özerk dışsal güdülenme iken, tanımlanmış ve bütünleşmiş düzenlemeler daha yüksek özerk dışsal güdülenmeler olarak kabul edilmektedir. Araştırmalar, içsel güdülenme ile dışsal güdülenmelerin daha yüksek özerk çeşitlerinin daha düşük özerk olanlarına göre birçok önemli eğitimsel çıktıları olduğunu göstermektedir (Benware & Deci, 1984; Grolnick & Ryan, 1987; Miserandino, 1996; Sheldon & Kasser, 1995).

Öğrencilerin sınıftaki içsel ya da dışsal güdülenmesi içinde bulunduğu sosyal ortama bağlıdır ve bu güdülenmelere etki eden en önemli faktörlerden biri öğretmenin kişilerarası güdüleme stildir (Weiner, 1990:621). Öğretmenlerin öğrencileri güdülerken kullandığı kişiler arası güdüleme stili göreceli olarak kontrollü ve özerklik-destekleyici olmak üzere iki çeşittir (Deci, Schwartz, Sheinman & Ryan, 1981). Kontrollü stilde öğretmenler, öğrencilerin istenen davranışları kazanmaları, istenmeyen davranışların ortaya çıkmaması için dersi nasıl işleyeceğine yönelik bir gündem belirler ve öğrencilerin bu gündemi takip etmeleri için onlara direktifler ve ödüller verir ya da yaptırımlar uygular (Reeve, 1998). Buna karşılık özerklik-destekleyici stilde öğretmen, öğrencilerin ilgilerini, tercihlerini ve amaçlarını dikkate alarak onları motive eder ve öğretimi gerçekleştirir (Reeve, Bolt & Cai, 1999). Böylece öğrencilerin içsel motivasyonları ile sınıf içi etkinlikler arasındaki uyumu kolaylaştırır (Reeve, 2006). Öğretmenler, kişiler arası motivasyon stillerini farklı derecelerde kullanmaktadırlar; ancak bir öğretmenin kullandığı stil akademik yıl boyunca kısmen sabit kalmaktadır (Deci vd., 1981).

Sınıfta öğrencinin içsel güdülenmesi ile daha özerk dışsal güdülenmesi için öğretmenlerin özerklik-destekleyici stili önemli bir rol oynamaktadır (Deci, Nezelek & Sheinman, 1981; Grolnick & Ryan, 1989). Reeve (2006) yaptığı alan yazın taramasında özerklik-destekleyici öğretmenin sınıfta sergilediği dört çeşit davranış olduğunu belirlemiştir: (1) Öğrencilerin içsel güdülenme kaynakları olan tercihleri, ilgileri, yeterlikleri, değerleri ve amaçları ile ders etkinliklerini uyumlu hale getirerek yaptırımlar, direktifler, zaman sınırlamaları, not ile korkutmaktan kaçınma. (2) Öğrencilerin neden iyi yaptıklarını ya da gelişim durumlarını açıklayan bilgilendirici bir dil kullanma. (3) Öğrencilerden kendilerine sıkıcı gelebilecek bir etkinliği yapmalarını istediği zaman öncelikle yapılacak etkinliğin öğrenciler için yararını, önemini ve onların kişisel amaçlarına ne derece hizmet edeceğini açıklayarak ikna etmeye çalışma ve (4) öğrencilerin dersle ilgili eleştirilerini dinleme ve derse karşı olumsuz duygularını kabul etmedir.

Yapılan araştırmalarda özerklik-destekleyici öğretmene sahip öğrencilerin kontrollü öğretmene sahip öğrencilere göre daha iyi bir akademik performans sergilediği (Boggiano, Flink, Shields, Seelbach & Barrett, 1993; Dinçer, Yeşilyurt & Takkac, 2012; O'Reilly, 2014; Usher & Collins, 2013), kavramsal anlayışlarında bir artış olduğu (Benware & Deci, 1984; Grolnick & Ryan, 1987), öğrenmeye daha çok güdülendiği (Noels, Clement & Pelletier, 2001; O'Reilly, 2014; Reeve, Carrell, Barch & Jeon, 2004), okulda daha fazla zaman geçirdiği (Vallerand, Fortier & Guay, 1997),

yaratıcılıklarının zenginleştiği (Alborzi, Jawkar & Khayyer, 2011; Koestner, Ryan, Bernieri & Holt, 1984) belirlenmiştir.

Yukarıdaki alan yazın incelendiğinde öğrencilerin öğrenme çıktılarını olumlu ya da olumsuz etkileyen değişkenlerden birinin öğrencilerin algıladığı kişiler arası motivasyon stili, bir başka ifade ile algılanan özerklik desteğinin derecesi olduğu görülmektedir. Algılanan özerklik desteği gibi algılanan öz yeterlik de öğrencilerin performanslarını etkileyen önemli değişkenlerdendir (Bandura, 1977; Graham & Weiner, 1996; Pintrich & Schunk, 1995; Pajares, 2003). Algılanan öz-yeterlik kişinin bir amaca ulaşmak için gerekli olan etkinlikleri düzenleme ve uygulama yeteneği hakkındaki inancı olarak tanımlanmıştır (Bandura, 1977). Öğrencilerin öz-yeterlik inançlarının dört önemli kaynağı vardır (Bandura, 1997). Bunlar; performans başarıları, dolaylı yaşantılar, sözel ikna ve duygusal durumdur.

Bandura (1997) bu dört kaynağı şöyle açıklamıştır: *Performans başarıları*, kişinin geçmişte benzer durumlardaki başarı ya da başarısızlıklarını tanımlar. Geçmiş başarılar öz-yeterliliği arttırırken tekrar eden başarısızlıklar azaltır. *Dolaylı yaşantılar*, bireylerin kendilerini kendileriyle benzer yetenek ve zekâya sahip arkadaşlarıyla karşılaştırmaları sonucu oluşur. Başarılı olan arkadaşları izlemek gözlemcinin öz yeterliliğini arttırırken başarısızlık durumunda onu azaltır. *Sözel ikna*, kendi yeteneklerinden şüphe duyan kişileri, verilen görevi başarıyla yapabilmek için gerekli becerilere sahip olduklarına ikna etmektir. İkna gerçekçi, içten ve güvenilir kaynaklardan olmalıdır. Yoksa öğrencilerin öz-yeterlilik inançlarını olumsuz etkileyebilir. *Duygusal durum*, kişinin davranışta bulunacağı sıradaki bedensel ve psikolojik durumudur. Yapılan araştırmalar yüksek öz-yeterliliğe sahip bireyler düşük öz-yeterliliğe sahip bireylerle karşılaştırıldığında verilen görevi yapmaya daha istekli oldukları, daha sıkı çalıştıkları, zorluklarla karşılaştıklarında daha uzun süre ısrarcı oldukları ve daha yüksek bir düzeyde başarılı oldukları belirlenmiştir (Bandura, 1986; Dennissen vd., 2007; Pajares, 1996; Schunk, 1995).

Yabancı dil derslerinde öğretmenin verdiği özerklik desteği ve öğrencilerin öz-yeterlik algıları bu derslerdeki akademik performanslarını etkileyebilen önemli iki değişkenler olabilir. Nitekim ulusal alan yazında öğrencilerin yabancı dil derslerindeki akademik başarıları ile öğrenci özerkliği (Dinçer vd., 2012; Tılfarlıoğlu & Çifçi, 2011; Yurtseven, Alıcı & Karataş, 2014) ve öz-yeterlikleri (Cinkara, 2009; Duman, 2007; Tılfarlıoğlu & Çifçi, 2011) arasında bir ilişki olduğu birçok araştırmada belirlenmiştir. Ancak yapılan alan yazın incelemesinde öğrencilerin algıladığı özerklik desteği ile öğrencilerin İngilizce dersindeki okuma-yazma ve dinleme-konuşmaya yönelik öz yeterlik inançlarıyla nasıl bir ilişkisi olduğunu ortaya koyan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmanın ulusal alan yazınına özellikle bu yönüyle katkı sağlayacağı umulmaktadır.

Amaç

Bu çalışmanın amacı öğrencilerin algıladığı özerklik desteği ile İngilizce dersinde okuma-yazma ve dinleme konuşmaya yönelik öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi ve öz-yeterlik inancının algılanan özerklik desteğinin düzeylerine

göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğrencilerin İngilizce okuma-yazma ve dinleme-konuşma derslerinde algıladığı özerklik desteği ile öz-yeterlik düzeyi nedir?
2. Öğrencilerin İngilizce okuma-yazma ve dinleme-konuşma derslerinde algıladıkları özerklik desteği ile öz-yeterlikleri arasındaki ilişki nedir?
3. Öğrencilerin İngilizce okuma-yazma ve dinleme-konuşma derslerindeki öz yeterlik inançları algılanan özerklik desteğinin düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Bu araştırma iki değişken arasındaki ilişkinin varlığı ve derecesini belirlemeyi amaçladığından ilişkisel tarama modelinde bir çalışmadır.

Çalışma Grubu

Bu araştırma 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Gaziantep Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulunda öğrenim gören 414 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Bu öğrencilerin %47.8'i (f=198) kadın, %52.2'si (f=216) erkektir. Öğrencilerin % 44.7'si (f=185) Mühendislik Fakültesi, %36.7'si (f=152) Turizm Yüksekokulu ve %18.6'sı (f=77) Tıp Fakültesi öğrencisidir. Bu öğrenciler üniversitenin ilgili bölümlerinde hazırlık sınıfı öğrencileri (18-22 yaş) olup %49.3'ü (f=204) İngilizce dinleme-konuşma, %50.7'si (f=210) İngilizce okuma-yazma derslerine katılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak öğrencilerin İngilizce dersindeki (okuma-yazma, dinleme-konuşma) öz yeterlik inançlarını ölçmek için "*İngilizce İle İlgili Öz-yeterlilik İnancı Ölçeği*" ve öğrencilerin algıladıkları kişilerarası öğretmen güdüleme stilini ölçmek için "*Öğrenme İklimi Ölçeği*" kullanılmıştır.

İngilizce İle İlgili Öz-yeterlilik İnancı Ölçeği

Bu ölçek, lise öğrencilerinin İngilizce ile ilgili öz-yeterliklerini belirlemeye yönelik olarak Hancı Yanar ve Bümen (2012) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek okuma, yazma, dinleme konuşma alt boyutlarından oluşmakta olup beşli likert tipi bir ölçektir. Okuma alt boyutunda sekiz, yazma alt boyutunda on, konuşma alt boyutunda on ve dinleme alt boyutunda altı madde bulunmaktadır. Ölçeğin güvenilirliğinin için hesaplanan Cronbach alfa katsayısı Okuma boyutu için 0.92, Yazma boyutu için 0.88, Dinleme boyutu için 0.93, Konuşma boyutu için ise 0.92'dir ve ölçeğin tümü için 0.97'dir. Ölçekten alınan puan arttıkça algılanan öz-yeterlik yüksek anlamına gelmektedir. Bu çalışma bağlamında öğrencilerin ölçekten aldıkları puanların ortalaması alınmış ve ortalamanın 1-3 arasında olması düşük, 3-4 arasında olması orta ve 4-5 arasında olması yüksek öz yeterlik algısı olarak yorumlanmıştır.

Öğrenme İklimi Ölçeği

Öğrenme İklimi Ölçeği (Learning Climate Questionnaire-LCQ) Williams ve Deci (1996) tarafından geliştirilmiş ve Kanadlı ve Bağçeci (baskıda) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Öğrenme İklimi Ölçeği öğrencilerin sınıf ortamında algıladıkları özerklik desteğini belirlemek amacıyla hazırlanmış, 15 maddelik ve 7'li likert tipinde bir ölçektir. Kanadlı ve Bağçeci (baskıda) ölçeği Türkçe'ye uyarlamak için yaptıkları çalışmada ölçeğin orijinali ile benzer şekilde tek faktörlü ve 15 maddelik bir yapıya sahip olduğunu belirlemişlerdir. Ölçeğin güvenilirlik katsayısı 0.89 olarak hesaplanmıştır. Ölçekten alınan puan hesaplanırken her bir maddeye verilen puanlar toplanarak ortalaması alınır. Ortalamanın 4 olması öğrencilerin öğretmenlerini orta derecede özerklik destekleyici; 4'ten büyük ve 7'ye yakın olması öğretmenlerini yüksek düzeyde özerklik destekleyici; 4'ten küçük ve 1'e yakın olması öğretmenlerini düşük düzeyde özerklik destekleyici olarak algıladığını göstermektedir. Bu nedenle, bu çalışma bağlamında ortalama 1-3 arasında ise düşük, 3-5 arasında ise orta ve 5-7 arasında ise yüksek düzeyde özerklik desteği olarak yorumlanmıştır.

Veri Analizi

Araştırmada veriler SPSS 20.0 kullanılarak analiz edilmiştir. Öğrencilerin algıladıkları öğretmen özerklik desteği ile İngilizce dersindeki öz-yeterliklerinin nasıl olduğunu analiz etmek için betimsel istatistik yapılmıştır. Verilerin analizinde, parametrik testleri kullanabilmek için verilerin normal dağılım özellikleri göstermeleri gereklidir (Büyüköztürk, 2005). Bu nedenle öncelikle normallik testi yapılarak verilerin normal dağılım gösterip göstermedikleri belirlenmiştir.

Tablo 1'de her iki değişken için yapılan normallik testi sonucu verilmiştir.

Tablo 1. Normallik testi sonucu

	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Statistic	df	Sig.
Özerklik desteği	,123	214	,000
Öz-yeterlik	,075	214	,005

Tablo 1'de görüldüğü gibi özerlik desteği ve öz-yeterlik değişkenlerinin normalliği 0.05 ($p < 0.05$) düzeyinde anlamlıdır. Buna göre her iki değişken normal dağılım göstermemektedir. Bu nedenle bu değişkenler kullanılarak parametrik testler uygulanması sakıncalıdır (Kalaycı, 2006:85).

Değişkenlerin normal dağılım göstermemesinden dolayı iki değişken arasındaki ilişkiyi açıklamak amacıyla Spearman Brown Sıra Farkları korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Öğrencilerin öz-yeterlik inançlarının özerklik desteğinin düzeylerine göre (düşük, orta ve yüksek) anlamlı farklılık gösterip göstermediğini

belirlemek için normal dağılım varsayımı gerektirmeyen ilişkisiz örneklem için Kruskal Wallis H-Testi yapılmıştır.

Bulgular

Öğrencilerin Algıladığı Özerklik Desteği ve Öz Yeterliklerine İlişkin

Betimsel Bulgular

Öğrencilerin İngilizce dersinde algıladığı özerklik desteği ile İngilizce okuma-yazma ve dinleme konuşmaya yönelik öz-yeterlik inançlarının ne düzeyde olduğunu belirlemek için betimsel analiz yapılmıştır. Öğrencilerin İngilizce okuma-yazma derslerindeki özerklik destekleri ve öz-yeterlik inançları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin İngilizce dinleme-konuşma derslerindeki özerklik destekleri ve öz-yeterliklerinin dağılımı

		Özerklik desteği ve Öz-yeterlik düzeyleri					Genel ortalama
		Düşük	Orta	Yüksek	En düşük Ortalama	En Yüksek Ortalama	
Özerklik Desteği	Sayı (N)	1	30	183			
	Yüzde (%)	0,5	14	85,5	2,73	7,00	5,98
Öz yeterlik	Sayı (N)	49	124	41			
	Yüzde (%)	22,9	57,9	19,2	1,22	5,00	3,43

Tablo 2’ye göre öğretmenlerin İngilizce okuma-yazma derslerinde verdikleri özerklik desteğini öğrencilerin % 0.5’i (f=1) düşük, % 14’ü (f=30) orta ve % 85.5’i (f=183) ise yüksek düzey olarak algılamıştır. Öğrencilerin İngilizce okuma-yazma derslerinde algıladıkları özerklik desteği için en düşük ortalama 2.73, en yüksek ortalama 7.00 genel ortalama ise 5.98’dir. Bu ortalama özerklik desteği düzeylerine göre “yüksek” aralığındadır.

Tablo 2’ye göre, öğrencilerin İngilizce okuma-yazma dersinde %22.9’u (f=49) düşük, %57.9’u (f=124) orta ve % 19.2’si (f=41) yüksek düzeyde öz-yeterlik inancına sahiptir. Öğrencilerin İngilizce okuma-yazma derslerinde algıladıkları öz-yeterlik için en düşük ortalama 1.22, en yüksek ortalama 5.00, genel ortalama ise 3.43’tür. Bu ortalama öz yeterlik düzeylerine göre *orta* aralığındadır.

Öğrencilerin İngilizce dinleme – konuşma derslerindeki algıladıkları özerklik destekleri ve öz yeterlik inançları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin İngilizce dinleme-konuşma derslerindeki özerklik destekleri ve öz-yeterliklerinin dağılımı

		Özerklik desteği ve Öz yeterlik düzeyleri					
		Düşük	Orta	Yüksek	En düşük Ortalama	En Yüksek Ortalama	Genel Ortalama
Özerklik Desteği	Sayı (N)	4	57	145	2,07	7,00	5,53
	Yüzde (%)	1,9	27,7	70,4			
Öz yeterlik	Sayı (N)	52	119	35	1,00	5,00	3,37
	Yüzde (%)	25,2	57,8	17			

Tablo 3'e göre öğretmenlerin İngilizce dinleme-konuşma derslerinde verdikleri özerklik desteğini öğrencilerin % 1.9'u (f=4) düşük, %27.7'si (f=57)'si orta ve % 70.4'ü (f=145) ise yüksek düzey olarak algılamıştır. Öğrencilerin İngilizce dinleme-konuşma derslerinde algıladıkları özerklik desteği için en düşük ortalama 2.07, en yüksek ortalama 7.00 genel ortalama ise 5.53'tür. Bu ortalama özerklik desteği düzeylerine göre "yüksek" aralığındadır.

Tablo 3'e göre öğrencilerin İngilizce dinleme-konuşma dersinde %25.2'si (f=52) düşük, %57.8'i (f=119) orta ve % 17'si (f=35) yüksek düzeyde öz-yeterlik inancına sahiptir. Öğrencilerin İngilizce okuma dinleme-konuşma derslerinde algıladıkları öz-yeterlik için en düşük ortalama 1.00, en yüksek ortalama 5.00 genel ortalama ise 3.37'dir. Bu ortalama öz yeterlik düzeylerine göre *orta* aralığındadır.

Öğrencilerin Algıladıkları Özerklik Desteği İle Öz Yeterlikleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Öğrencilerin İngilizce dersinde algıladığı özerklik desteği ile İngilizce okuma-yazma, dinleme ve konuşmaya yönelik öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi belirlemek için Spearman Brown Sıra Farkları korelasyon testi ile belirlenmiştir.

Öğrencilerin İngilizce okuma – yazma ve dinleme konuşma derslerinde algıladıkları özerklik destekleri ile öz-yeterlik inançları arasındaki ilişki Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin İngilizce derslerinde algıladıkları özerklik destekleri ile öz yeterlik inançları arasındaki ilişki

	Okuma-yazmaya ilişkin öz-yeterlik	Dinleme-konuşmaya ilişkin öz-yeterlik
Algılanan Özerklik Desteği	,313**	,264**
Öğrenci sayısı	214	200

P<0.01

Tablo 4’de, öğrencilerin algıladıkları özerklik desteği ile İngilizce okuma-yazmaya ($r=0.31$, $p<0.01$) ve dinleme-konuşmaya ($r= 0.26$, $p<0.01$) ilişkin öz-yeterlilik algıları arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Spearman korelasyon katsayısı +1 ise değişkenler arasında pozitif yönlü mükemmel bir ilişkinin, -1 ise negatif yönlü mükemmel bir ilişkinin olduğunu, 0 ise değişkenler arasında ilişkinin olmadığını gösterir (Kalaycı, 2006:117). Dolayısıyla bu katsayı sıfıra yaklaştıkça iki değişken arasındaki ilişkinin zayıfladığı, uzaklaştıkça ilişkinin güçlendiği söylenebilir. Buna göre öğrencilerin algıladıkları özerklik desteği ile İngilizce okuma-yazma ve dinleme-konuşmaya yönelik öz-yeterlilik inançları arasında düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin İngilizce okuma-yazma ve dinleme-konuşma derslerindeki öz yeterlilik inançları algılanan özerklik desteğinin düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Öğrencilerin İngilizce okuma-yazma ve dinleme-konuşma derslerindeki öz yeterlilik inançlarının algılanan özerklik desteğinin düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Kruskal-Wallis testi yapılmıştır. Öğrencilerin Kruskal-Wallis testi sonucunda İngilizce okuma-yazma ve dinleme-konuşmaya yönelik öz-yeterlilik inançlarının algılanan özerklik desteği düzeylerine göre gruplardaki veri sayısı ve sıralama ölçeği puan ortalamaları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. *Algılanan özerklik desteği düzeylerine göre öğrencilerin öz yeterlilik inançlarının sıra sayıları ortalamaları*

Öz-Yeterlilik İnançları	Özerklik desteği düzeyleri	Gruplardaki Veri Sayısı (N)	Sıralama ölçeği Puan Ortalamaları
İngilizce Okuma-Yazmaya Yönelik Öz-Yeterlilik İnançları	Düşük	1	35,50
	Orta	30	75,45
	Yüksek	183	113,15
İngilizce Dinleme-Konuşmaya Yönelik Öz-yeterlilik İnançları	Düşük	4	37,00
	Orta	57	87,54
	Yüksek	145	111,61

Tablo 5’e göre öğrencilerin İngilizce okuma-yazma derslerindeki öz-yeterlilik inançlarına ait puanlar algılanan özerklik desteği düzeylerine göre sıralandığında öğrencilerin sıralama ölçeği puan ortalamaları düşük düzeyde 35.5, orta düzeyde 75.45 ve yüksek düzeyde 113.15’tir. Benzer şekilde öğrencilerin İngilizce dinleme-konuşma derslerinde ise puan ortalamaları düşük düzeyde 37.00, orta düzeyde 87.54 ve yüksek düzeyde 111.61’dir.

Öğrencilerin Kruskal-Wallis testi sonucunda İngilizce okuma-yazma ve dinleme-konuşmaya yönelik öz-yeterlilik inançlarının algılanan özerklik desteği düzeylerine göre Ki-kare değerleri Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Kruskal-Wallis testi sonucu

	Okuma-Yazmaya Yönelik Öz-Yeterlik İnancı	Dinleme-Konuşmaya Yönelik Öz-yeterlik İnancı
Ki-Kare (χ^2)	10,925	11,757
Serbestlik Derecesi (df)	2	2
Anlamlılık düzeyi (Sig.)	0,004	0,003

Tablo 6'daki analiz sonuçlarına göre öğrencilerin İngilizce okuma-yazma [$\chi^2(2) = 10.925, p < 0.05$] ve dinleme-konuşma [$\chi^2(2) = 11.757, p < 0.05$] derslerine yönelik öz yeterlik inançları, algıladıkları özerklik desteğinin düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu sonuçlara göre, öğrencilerin öz-yeterlik inançları, algılanan özerklik desteği seviyesi arttıkça yükselmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Öğrencilerin İngilizce hazırlık sınıflarında algıladıkları öz-yeterlik ile özerklik desteği arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla yapılan çalışmada öğrencilerin İngilizce okuma-yazma ve dinleme-konuşma dersinde öğretmenlerini, özerklik destekleyici olarak algıladıkları ve bu desteğin yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca benzer bir sonuç Dinçer vd. (2012)'nin yaptığı çalışmada ortaya çıkmıştır. Dinçer vd. (2012)'nin özerklik-destekleyici sınıf ikliminin hazırlık öğrencilerinin yabancı dil derslerindeki ilgileri, başarıları ve yetkinlikleri üzerindeki etkisini araştırdıkları bu çalışmalarında, öğrencilerin öğretmenlerini kendilerine özerklik-destekleyici bir tarzda davrandıklarını algıladıkları ve İngilizce konuşma derslerinde özerklik destekleyici bir sınıf iklimine sahip olduklarını belirlemişlerdir. Yine bu çalışmada öğrencilerin algıladıkları özerklik desteği ile akademik başarıları arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin İngilizce okuma-yazma ve dinleme-konuşma derslerindeki öz-yeterlik inançlarının orta düzeyde olduğu bu çalışmada ortaya çıkan bir diğer sonuçtur. Bu çalışmanın benzeri Tılfarlıoğlu ve Cinkara (2009) tarafından 2007-2008 akademik yılında Gaziantep Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulunda öğrencilerin öz-yeterliklerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Tılfarlıoğlu ve Cinkara (2009) veri toplama aracı olarak "*Bir Yabancı Dil Olarak İngilizce Öz-yeterlik Ölçeği*" kullanmışlardır. Araştırma sonucunda öğrencilerin İngilizce derslerinde yüksek bir öz yeterliğe sahip olduklarını ve bu öz-yeterliğin uzmanlık düzeyi (Proficiency level) arttıkça yükseldiğini belirlemişlerdir.

Benzer şekilde Dullas (2010) lise öğrencilerinin İngilizce derslerindeki öz yeterlikleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi belirlemek için yaptığı çalışmada öğrencilerin öz yeterliklerinin yüksek düzeyde olduğunu ve akademik başarılarıyla orta düzeyde anlamlı bir ilişki gösterdiğini belirlemiştir. Öğrencilerin İngilizce derslerinde algıladıkları öz-yeterliğin yüksek olması istenen bir durumdur. Çünkü yüksek öz-yeterlik inancına sahip bireylerin verilen görevi yapmaya daha istekli oldukları, daha sıkı çalıştıkları, zorluklarla karşılaştıklarında daha uzun süre

ısrarcı oldukları ve daha yüksek bir düzeyde başarılı oldukları belirlenmiştir (Bandura, 1986; Dennissen, Zarrett & Eccles, 2007; Pajares, 1996; Schunk, 1995).

Bu çalışmada öğrencilerin İngilizce okuma-yazma ve dinleme konuşma derslerinde algıladıkları öz yeterlik inançlarıyla özerklik destekleri arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Benzer şekilde öğrencilerin öz yeterlik inançlarının algılanan özerklik desteği düzeylerine (düşük, orta, yüksek) göre anlamlı farklılık gösterdiği ve öğrencilerin algıladıkları özerklik desteği düzeyi yükseldikçe öz-yeterlik puanlarının arttığı belirlenmiştir.

Bu sonuca bezer bir sonuç Collins & Usher (2013) tarafından öğrencilerin matematik dersinde algıladığı özerklik desteği ile öz yeterlikleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada ortaya çıkmıştır. Collins & Usher (2013), ortaokul öğrencilerinin matematik derslerinde algıladığı özerklik desteğinin, öz yeterliğin dört kaynağı (performans başarıları, dolaylı yaşantılar, sözel ikna duygusal durum) ile pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki gösterdiğini ve öğrencilerin matematik derslerindeki öz-yeterlik varyansının önemli bir kısmını açıkladığını belirlemiştir.

Algılanan özerklik desteğinin öz yeterlikle ilişkili olmasının sebebi, özerklik destekleyici öğretmenin kontrollü öğretmene göre öğrencilere performanslarıyla ilgili daha fazla geri dönütler sağlaması ve öğrencilerin becerilerine daha uygun olan görevler vermesi olabilir. Çünkü öğretmenlerin böyle bir tutumu öğrencilerin kendilerini yeterli hissetmelerine ve yüksek düzeyde içsel motivasyon yaşamalarına neden olur (Deci & Ryan, 1985). Aslında burada özerklik destekleyici öğretmen öğrencilerin öz-yeterlik kaynaklarından performans başarıları ve sözel ikna kaynaklarını beslemektedir. Böylece öğrencilerin İngilizce dersinde kendilerini yeterli olarak algılamaları İngilizceye karşı olumlu tutum sergilemelerine (Çimen, 2011; Hsieh, 2008), kaygılarının azalmasına (Cheng, 2001; Ghonsooly & Elahi, 2010) ve akademik başarılarının artmasına (Cinkara, 2009; Duman, 2007; ; O'Reilly, 2014; Tılfarlıoğlu & Çifçi, 2011) neden olmaktadır.

Öneriler ve Sınırlılıklar

Öğrencilerin algıladıkları özerklik desteği ile İngilizce öz yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin öğrencilerin İngilizce öz yeterlik inançlarının geliştirmeleri için dersin içeriğini öğrencilerin ilgi, ihtiyaç, yetenek ve amaçları ile uyumlu hale getirmeleri, onların İngilizcedeki gelişim düzeylerine yönelik bilgilendirici bir dil kullanmaları ve öğrencilerin İngilizce dersine yönelik eleştirilerini, olumsuz duygularını anlayışla karşılamaları önerilmektedir.

Bu çalışmada öğrencilerin algıladığı özerklik desteği ile öz yeterlik inançları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Bundan sonraki çalışmalarda algılanan özerklik desteği ile akademik başarı, derse karşı tutum, motivasyon, eleştirel ve yaratıcı düşünme ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki incelenebilir.

Bu çalışmada, çalışma grubunun belirlenmesinde herhangi bir örnekleme yöntemi kullanılmamış, ulaşılabilen öğrenciler çalışmaya dâhil edilmiştir. Bu durum evreni temsil etme açısından bir sınırlılık olarak görülmektedir. Bu yüzden belirli bir örnekleme yöntemleri kullanılarak bu çalışmanın benzerinin yapılması

önerilmektedir. Ayrıca toplanan verilerin normal dağılım göstermemesinden dolayı parametrik testler uygulanamamıştır. Bundan sonraki çalışmalarda normallik sayılıtısını sağlayan veriler kullanılarak algılanan özerklik desteği ile öz yeterlik arasındaki ilişki ve özerklik desteğinin öz yeterliği yordama gücü belirlenebilir.

Kaynakça

- Açıkgöz, K. (2000). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Alborzi, M., Jawkar, B. & Khayyer, M.(2011). Study of Motivational Beliefs as a Mediators in a Creativity Model with Regard to Parenting, Schools and Attributional Beliefs in Elementary School Children. <http://www.icsei.net/icsei2011>. (Erişim Tarihi: 12.12.2014).
- Bandura, A.(1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change, *Psychological Review*, 84 (2), 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Benware, C., & Deci, E. L. (1984). Quality of learning with an active versus passive motivational set. *American Educational Research Journal*, 21, 755–765.
- Boggiano, A. K., Flink, C., Shields, A., Seelbach, A., & Barrett, M. (1993). Use of techniques promoting students' self-determination: Effects of students' analytic problem-solving skills. *Motivation and Emotion*, 17, 319–336.
- Büyüköztürk, Ş.(2005). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analiz El Kitabı (5.Baskı)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cheng, Yuh-show (2001); "Learners' Beliefs and Second Language Anxiety", *Concentric: Studies in English Literature and Linguistics*, 27 (2), 25-90.
- Cinkara, E. (2009). *Self-efficacy in EFL: Its sources and relationship with success (A case study at Gaziantep University)*. Unpublished Master's Thesis, Gaziantep University Graduate School of Social Sciences, Gaziantep.
- Collins, J.S. & Usher, E.L. (2010). Student perceived autonomy support as a possible source of mathematics self efficacy. *P20 Motivation & Learning Lab, University of Kentucky*. <http://sites.education.uky.edu/motivation/files>. (Erişim Tarihi: 29.04.2015).
- Cordova, D. I., & Lepper, M. R. (1996). Intrinsic motivation and the process of learning: Beneficial effects of contextualization, personalization, and choice. *Journal of Educational Psychology*, 88, 715–730.
- Çimen, S.(2011). *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin İngilizceye Yönelik Tutum, İngilizce kaygısı ve Öz Yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

Deci, E. L., Schwartz, A., Sheinman, L., ve Ryan, R. M. (1981). An instrument to assess adult's orientations toward control versus autonomy in children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology*, 73, 642–650.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY: Academic Press.

Deci, E.L., Vallerand, R.J., Pelletier, L.G. & Ryan, R.M. (1991). Motivation and Education: The Self Determination Perspective. *Educational Psychologist*, 26 (3&4), 325-346.

Deci, E., Hodges, R., Pierson, L., & Tomassone, J. (1992). Autonomy and competence as motivational factors in students with learning disabilities and emotional handicaps. *Journal of Learning Disabilities*, 25(7), 457-481.

Deci, E. L., Eghrari, H., Patrick, B.C., Leone, D. R.(1994). Facilitating internalization: The self-determination perspective. *Journal of Personality*, 62: 119–142.

Dennissen, J. J. A., Zarrett, N. R. and Eccles, J. S. (2007). I like to do it, I'm able, and I know I'm: Longitudinal couplings between domain specific achievement, self-concept, and interest. *Child Development*, 78:430-447.

Dinçer, A., Yeşilyurt, S. & Takkac, M.(2011). The effects of autonomy-supportive climates on EFL Learners' engagement, achievement and competence in English speaking classrooms. *Social and Behavioral Sciences*, 46, 3890-3894.

Dullas, A.R. (2010). Academic Performance and Self-Efficacy of Filipino Science High School Students on Mathematics and English Subjects. *Social Science Research Network*. <http://ssrn.com/abstract=2152791>. (Erişim Tarihi: 29.04.2015).

Duman, B. (2007). *The effects of self-efficacy beliefs of high school students about English on their English performance due to gender, range and grade*. PhD. Dissertation, Yıldız Technical University Graduate School of Social Sciences, İstanbul.

Graham, S. ve Weiner, B. (1996). Theories and principles of motivation. In D. Berliner ve R. C.Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 63-84). New York: Macmillan.

Ghonsooly, B. ve Elahi, M. (2010); "Learners' Self-Efficacy in Reading and Its Relation to Foreign Language Reading Anxiety and Reading Achievement", *Journal of English Language Teaching and Learning*, 53 (217), 45-67.

Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1987). Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 890–898.

Gottfried, A.W., Gottfried, A.E., Cook, C., & Morris, P. (2005). Educational characteristics of adolescents with gifted academic intrinsic motivation: A

longitudinal study from school entry through early adulthood. *Gifted Child Quarterly*, 49, 172–186.

Hsieh, Pei-Hsuan (2008); "Why are College Foreign Language Students' SelfEfficacy, Attitude and Motivation so Different?", *International Education*, 38 (1), 75-94.

Kalaycı, Ş.(2006). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

Kanadlı, S., & Bağçeci, B.(baskıda). Öğretmenlerin kişiler arası motivasyon stilleri: Öğrenme İklimi Ölçeği'nin Türkçe Versiyonu. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*.

Koestner, R., Ryan, R. M., Bernieri, F., & Holt, K. (1984). Setting limits on children's behavior: The differential effects of controlling versus informational styles on intrinsic motivation and creativity. *Journal of Personality*, 52, 233–248.

Lemos, M.S. & Verissimo, L. (2014). The Relationships between Intrinsic Motivation, Extrinsic Motivation, and Achievement, Along Elementary School. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 112 (2014), 930-938.

Miserandino, M (1996). Children who do well in school: Individual differences in perceived competence and autonomy in above-average children. *Journal of Educational Psychology*, 88, 203-214.

Noels, K., Clement, R., & Pelletier, L. G. (2001). Intrinsic, extrinsic, and integrative orientations of French Canadian learners of English. *Canadian Modern Language Review*, 57, 424-440. doi:10.3138/cmlr.57.3.424.

O'Reilly, E.N. (2014). Correlations among Perceived Autonomy Support, Intrinsic Motivation, and Learning Outcomes in an Intensive Foreign Language Program. *Theory and Practice in Language Studies*, 4 (7), 1313-1318.

Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in achievement settings. *Review of Educational Research*, 66, 543-578.

Pajares, F. (2003). Self-efficacy during childhood and adolescence: Implications for teachers and parents. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy and Adolescenc*, pp.339-367. Greenwich, CT: Information Age.

Pintrich, P. R., ve Schunk, D. H. (1995). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Reeve, J. (1998). Autonomy Support as an Interpersonal Motivating Style: Is It Teachable? *Contemporary Educational Psychology* 23, 312-330.

Reeve, J., Bolt, E., Cai, Y. (1999). Autonomy-Supportive Teachers: How They Teach and Motivate Students. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 537-548.

Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Barch, J., & Jeon, S. (2004). Enhancing high school students' engagement by increasing their teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion*, 28, 147–169.

Reeve, J.(2006). Teachers as Facilitators: What Autonomy-Supportive Teachers Do and Why Their Students Benefit. *The Elementary School Journal*, 106 (3), 225-236.

Ryan, R. M., Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57: 749-761.

Ryan, R.M. (1993). Agency and organization: Intrinsic motivation, autonomy and the self in psychological development. In J. Jacobs (Ed.), *Nebraska symposium on motivation (Vol.40, pp.1-56)*. Lincoln: University of Nebraska Press.

Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67.

Ryan, R. M., Deci, E. L. (2002). An overview of self-determination theory In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.): *Handbook of self-determination research (pp. 3-33)*. Rochester, NY: University of Rochester Press.

Sheldon, K. M., & Kasser, T. (2001). “Getting older, getting better”: Personal strivings and psychological maturity across the life span. *Developmental Psychology*, 37, 491–501

Sheldon, K. M., Elliott, A. J., Kim, Y., Kasser, T. (2001). What is satisfying about satisfying events? Testing 10 candidate psychological needs. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 325-339.

Schunk, D. H. (1995). Self-efficacy, motivation, and performance. *Journal of Applied Sport Psychology*, 7(2), 112-137.

Tilfarlıoğlu, F.Y. & Çifçi, F.Ş. (2011). Supporting Self-efficacy and Learner Autonomy in Relation to Academic Success in EFL Classrooms (A Case Study). *Theory and Practice in Language Studies*, 1 (10), 1284-1294.

Tilfarlıoğlu & Cinkara (2009). Self Efficacy in EFL: Differences Among Proficiency Groups and Relationship with Success. *Novitas-ROYAL*, 3(2), 129-142.

Weiner, B. (1990). History of Motivational Research in Education. *Journal of Educational Psychology*, 82, 616-622.

Vallerand, R. J., Fortier, M. S., & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 1161–1176.

Yurtseven, N., Alçı, B., & Karataş, H. (2014). Factor Affecting Academic Performance in EFL Context: A Modelling Study. *The International Journal of Research in Teacher Education*, 5(1), 13-23.