



Turkish Studies Social Sciences

Volume 14 Issue 4, 2019, p. 1355-1366

DOI: 10.29228/TurkishStudies.22993

ISSN: 2667-5617

Skopje/MACEDONIA-Ankara/TURKEY



INTERNATIONAL
BALKAN
UNIVERSITY

EXCELLENCE FOR THE FUTURE
IBU.EDU.MK

Research Article / Araştırma Makalesi

Article Info/Makale Bilgisi

✍ *Received/Geliş:* 14.04.2019

✓ *Accepted/Kabul:* 10.08.2019

✍ *Report Dates/Rapor Tarihleri:* Referee 1 (19.05.2019)-Referee 2 (21.05.2019)

This article was checked by iThenticate.


MATOVU AKADEMİK BENLİK KAVRAMI ÖLÇEĞİ'NİN TÜRKÇEYE UYARLANMASI

Ömer Faruk CANTEKİN* - Rıza GÖKLER**

ÖZ

Çalışmanın amacı, Türkiye'deki üniversite öğrencilerinde kullanılması için Matovu Akademik Benlik Kavramı Ölçeği'nin (2014) (Academic Self-Concept Scale) Türkçe'ye uyarlanmasıdır. Akademik benlik kavramının farklı gruplarda ölçülmesine ilişkin ölçek sayısı sınırlıdır. Türkiye'de yapılan araştırmalar incelendiğinde ise, akademik benlik kavramının belirli dersler özelinde ve ilk ve orta öğretim düzeyinde araştırıldığı ancak üniversite öğrenci örneklerinde bu kavramın yeterince değerlendirilmediği görülmektedir. Bu amaç doğrultusunda Matovu Akademik Benlik Kavramı Ölçeği'nin (ABKÖ) yapı geçerliği için hem açımlayıcı hem de doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin uygulandığı 400 öğrencinin yarısı açımlayıcı faktör analizi için diğer yarısı ise doğrulayıcı faktör analizinde değerlendirilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett testi uygulanmıştır. KMO katsayısı ve Barlett testi sonucundan elde edilen bulgular, faktör analizi yapabilmek için üzerinde çalışılan örneklem büyüklüğünün yeterli ve verilerin ise faktör analizi için uygun olduğunu göstermiştir. Matovu ABKÖ iki faktörlü bir yapı göstermiştir ve faktör yükleri .722 ile .963 arasında değişmektedir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (coefficient alpha) 0.93'tür. Ölçekten elde edilen madde toplam korelasyonları 0.43 ile 0.80 arasında değişmektedir. Çalışmada daha sonra, öğrencilerden elde edilen veriye doğrulayıcı faktör analizi uygulanmış ve standartlaştırılmış tahmin katsayıları elde edilmiştir. Katsayıların anlamlılığı t testi değerleri ile incelenmiştir. Model uyumu için ki-kare, GFI, CFI ve RMSEA değerleri elde edilerek yorumlanmıştır. DFA sonuçlarına göre, uyum indeksleri $\chi^2 / sd = 2.04$, GFI= .91,

*  Dr. Öğr. Üyesi, Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Sosyal Hizmet Bölümü, E-posta: cantekin@gazi.edu.tr

**  Doç. Dr., Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Sosyal Hizmet Bölümü, E-posta: rizagokler@gmail.com

CFI=.90 ve RMSEA=0.051 olarak hesaplanmıştır. Sonuçta bu ölçeğin Türkiye'deki üniversite öğrencilerinin akademik benlik kavramlarını ölçmek amacıyla Türkçe formunun Türkiye'de üniversite öğrencileri örneklerinde kullanılabileceğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Akademik Benlik Kavramı, Ölçek, Akademik Başarı

THE ADAPTATION STUDY OF MATOVU ACADEMIC-SELF CONCEPT SCALE TO TURKISH

ABSTRACT

This study aims to validate the academic self-concept scale by Matovu (2014) to test for its variability and reliability in measuring academic self-concept among university students in Turkey. The number of instruments for measuring academic self-concept in different populations is limited. The focus of the studies conducted in Turkey on academic self-concept have been on specific academic areas at primary and secondary education levels, rather than higher education level. In line with the aim of the study, the construct validity of the Turkish version of the Academic Self-Concept Scale (ASCS) was tested with a total of 400 university students. The data collected from 200 students were used for the exploratory factor analysis and the other data from the other half were used for the confirmatory factor analysis. Barlett Test and Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) coefficient were used for the exploratory factor analysis, which suggested that the sample size was sufficient for factor analysis and that the data was suitable for factor analysis. ASCS was found to have two factors, with factor loads ranging from .722 to .963. The internal consistency (coefficient alpha) of the scale was calculated as 0.93. The total item correlations varied from .43 to 0.80. Next, the confirmatory factor analysis was done to obtain standardized coefficient estimates, which were examined by t test for the significance of the coefficients. Chi-square, GFI, CFI and RMSEA values were obtained for the interpretation of model fit. DFA results showed the fit indices were $\chi^2 / sd = 2.04$, GFI= .91, CFI=.90 and RMSEA=0.051. Consequently, it is established that the Turkish version of the scale is a valid and reliable tool for measuring academic self-concept among Turkish university populations.

STRUCTURED ABSTRACT

Introduction

Historically self-concept refers to the sum of one's perceptions and evaluations about themselves, and academic self-concept is part of the general self-concept (Marsh, 1987). Academic self-concept (ASC) consists of a student's perceptions about himself in different disciplines (e.g., math, science etc.) or general academic realm (Marsh et al., 2008). There are numerous definitions of academic self-concept in the literature (Arseven, 1986; Wigfeld & Karpachian, 1991; Guay et al., 2003; Traütwein et al., 2006), but the common points can be summarized as 1) academic self-concept is one's subjective evaluation about themselves,

2) it involves social comparison , 3) it has both cognitive and affective content, 4) it is not limited to only one academic area, 5) it expresses personal opinions and feelings as to one's academic abilities.

A popular scientific topic for academic investigations, ASC has been found to be related to such variables as academic effort, academic success, and long term academic achievement (Skinner et al., 1990; Guay et al., 2003; Valentine & Dubois, 2005; Marsh & Craven, 2006; Awad, 2007). Positive ASC facilitates achieving educational objectives (Seaton et al., 2009). On the other hand, ASC has been found to vary according to such variables as gender, age, and grade (Wigfield et al., 2001; Jacop et al., 2002; Liu & Wang, 2005).

The number of scales to measure ASC in different study populations and samples is limited (Matovu, 2012). This is also valid for Turkey. The focus of the studies conducted in Turkey on academic self-concept have been on specific academic areas at primary and secondary education levels, rather than higher education level (Yanpar, 1994; Keç & Oktay, 2002; Korkmaz & Kaptan, 2002; Cevher & Buluş, 2006; Bıyıklı, 2014). Thus, there is no standardized scale in Turkish to measure ASC among university students in Turkey. Consequently, this study aims to validate the Turkish version of the original academic self-concept scale by Matovu (2014) to test for its validity and reliability in measuring academic self-concept among university students in Turkey.

Validity and Reliability of Matovu Academic Self-Concept Scale

Originally developed by Liu and Wang (2005) and later adapted for university student populations by Matovu (2014), Matovu Academic Self-Concept Scale is a 7-point Likert scale with 20 items and two factors (Academic Confidence and Academic Effort, see Table 1).

Table 1: Factor loads and corrected item correlations

Explanation	Item	Dim. 1	Dim. 2	Corrected Item Total Correlations
Academic Confidence (Cronbach Alpha=0.960)	i1		.947	.580
	i3		.778	.551
	i5		.726	.442
	i7		.810	.433
	i9		.860	.583
	i11		.946	.582
	i13		.922	.575
	i15		.909	.632
	i17		.828	.570
	i19		.884	.561
Academic effort (Cronbach Alpha=0.964)	i2	.883		.767
	i4	.885		.675
	i6	.984		.796
	i8	.722		.440
	i10	.803		.695
	i12	.887		.751
	i14	.811		.584
	i16	.825		.551
	i18	.950		.674
	i20	.963		.800

Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

The adaptation study involved three studies. In Study I, the required permission for the adaptation of the scale in Turkish was obtained from Musa Matovu via email. Then the scale was translated professionally and checked by 4 university lecturers working in Social Work and Psychological Counselling and Guidance departments. The approved form was administered to two groups of voluntary university students. The original English version was administered to the first group (98 students), and one month later the Turkish version was administered. In the meantime, the Turkish version was administered to the second group (99 students) and one month later the English version was administered. The results showed a high positive correlation between the English and Turkish versions of the scale ($r = .90$, $p < .001$; $r = .91$, $p < .001$). In Study II and III, the construct validity of the scale was assessed by both exploratory factor analysis and confirmatory factor analysis. The scale was administered to 400 students. Half of the responses were used for the exploratory factor analysis, and the other half were used for confirmatory factor analysis. For the exploratory factor analysis, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) coefficient and Barlett test were employed. KMO coefficient was calculated as .863, which is very close to 1. Barlett Chi-Square value was calculated as 7880.23 ($p < .001$). All these results showed that the sample size was big enough and the data were appropriate for factor analysis. As a result of the factor analysis, the scale was found to have two factors, confirmed by the confirmatory factor analysis ($\chi^2 = 7880.23$, $GFI = .91$, $CFI = .90$, $RMSEA = 0.051$). The internal consistency coefficient of the scale is 0.93. The total item correlations vary between 0.43 and 0.80.

Conclusion

In conclusion, The Matovu Academic Self-Concept scale is validated for Turkish university populations. It is valid and reliable with 20 items under two factors in Turkish. It can be used to assess university students' academic self-concept in Turkey.

Keywords: Academic self-concept, Scale, Academic Achievement

1. Giriş

Tarihsel açıdan bakıldığında benlik kavramı, kişinin kendine ilişkin genel değerlendirmelerinden ve algılarından oluşur ve akademik benlik kavramı genel benlik kavramının bir bölümüdür (Marsh, 1987). Akademik Benlik Kavramı (ABK) öğrencinin farklı disiplinlere (matematik, fen gibi) ya da genel akademik alana özgü kendisiyle ilgili algılarından oluşmaktadır (Marsh vd., 2008). ABK, öğrencilerin genel olarak kendilerine ilişkin hislerinin (Guay vd., 2003) yanı sıra çeşitli akademik alanlarda ve yeteneklerde kendi durumlarına ilişkin genel görüşlerini de yansıtmaktadır (Trautwein vd., 2006). Diğer bir tanımda ise, ABK, bireylerin akademik başarıyla ilgili durumlarda kendileriyle ilgili bilgi ve algılarından oluşan bir bütün olarak değerlendirilmektedir (Wigfeld ve Karpathian, 1991). Ayrıca, ABK, bir öğrencinin belli bir akademik uğraşı karşısında, diğer öğrencilere göre kendinin ne kadar yetenekli olduğuna ilişkin geliştirdiği kanısı olarak da ele alınmaktadır (Arseven, 1986). Tanımlardan da görüldüğü gibi ABK, 1) kişinin kendine ilişkin bir öznel bir değerlendirmedir, 2) Kişinin kendisini başkalarıyla kıyaslamasına dayanır, 3) Hem bilişsel hem duyuşsal içerik gösterir, 4) Akademik alanları kapsamakla birlikte sadece bir akademik alana özgü değildir, 5) Kişinin akademik yeteneklerine ilişkin düşüncelerinin ve hislerinin bir ifadesidir.

Akademik benlik kavramı (academic self-concept) öz yeterlik (self-efficacy) ile karıştırılıyorsa da kavramsal ve işlevsel açıdan farklılıklar mevcuttur. Öncelikle, öz yeterlik bilişsel yapıdayken, akademik benlik kavramı bilişsel alanın yanı sıra duyuşsal ve güdüsel alanla da ilgilidir. İkinci olarak, öz yeterlik özel bir etkinlik üzerinden değerlendirilirken, akademik benlik kavramı daha genel bir algıyı yansıtmaktadır (örneğin, belirli bir denklemi çözerken bireyin kendisini değerlendirmesiyle matematik dersindeki genel durumunu değerlendirmesi gibi). Üçüncü olarak, öz yeterlikle ilgili ölçek maddeleri öğrencilerin kendi durumları hakkında kendi görüşlerini sorarken akademik benlik kavramı ile ilgili ölçek maddeleri öğrencilerden kendilerini diğerleriyle de karşılaştırmalarını istemektedir. Son olarak, bu iki kavram farklı zamanlardaki algılara işaret etmektedir. Diğer bir deyişle, akademik benlik kavramı geçmiş yönelimliken öz yeterlik gelecek yönelimli olmaktadır (Ferla vd. 2009).

Eğitim araştırmalarında en eski ve en kapsamlı araştırmaların yürütüldüğü kavramlardan biri olan akademik benlik kavramı (Marsh vd., 2012), akademik çaba (Traütwein vd, 2006), akademik başarı (Skinner vd., 1990; Guay vd., 2003; Valentine ve Dubois, 2005; Marsh ve Craven, 2006; Avad, 2007), akademik ilgi ve uzun dönemli akademik erişimi (Marsh vd., 2005, 2007; Pinxten vd., 2010) gibi bir dizi çıktı ve değişkenle ilişkili bulunmuş, olumlu ABK'nin eğitsel hedeflere ulaşmayı kolaylaştırdığı (Seaton vd., 2009) ifade edilmiştir. Olumlu akademik benlik kavramının okul yaşamında ve eğitimde önemli olduğu ve öğrenme çıktılarını etkilediği belirtilmektedir (Wolff, vd., 2018: 58). Diğer yandan, akademik benlik algısının gibi cinsiyet (Wigfield vd., 2001), yaş (Liu ve Wang, 2005), okul yılı (Liu ve Wang, 2005; Jacop vd., 2002) gibi demografik değişkenlere göre farklılık gösterdiğini ifade eden çalışmalar da mevcuttur.

Genel olarak akademik benlik kavramının farklı gruplarda ölçülmesine ilişkin ölçek sayısı sınırlıdır (Matovu, 2012). Türkiye'de yapılan araştırmalar incelendiğinde ise, akademik benlik kavramının belirli dersler özelinde ve ilk ve orta öğretim düzeyinde (Yanpar, 1994; Kenç ve Oktay, 2002; Korkmaz ve Kaptan, 2002; Cevher ve Buluş, 2006; Bıyıklı, 2014) araştırıldığı görülmektedir. Ayrıca Kuzgun (2004; 2017) ortaokul öğrencileri için (Akademik Benlik Kavramı Ölçeği, 1988) ve lise öğrencileri için (Kendini Değerlendirme Envanteri, 1988) mesleki yönlendirme yapmak amacıyla iki farklı ölçek geliştirmiştir. Eğitimin bu kademelerinde öğrencilerin meslek seçiminde desteğe ihtiyaçları olduğundan bu ölçekler yaygın olarak rehberlik servislerince de uygulanmaktadır. Ancak, akademik benlik kavramının üniversite düzeyinde mesleki yönlendirme amacıyla değil öğrencilerin kendi akademik durumlarına ilişkin karşılaştırmalı algılarını ortaya çıkarmak için kullanılabilmesi söylenebilir. Türkiye'de üniversite öğrenci örneklerinde ABK'nin yeterince değerlendirilmediği görülmektedir. Oysa, ABK'nin üniversite öğrencilerinin başarısı üzerinde etkili olduğunu tespit eden araştırmalar vardır (Prince ve Nurius, 2014: 145). Diğer yandan, sözü edilen çalışmalarda her araştırmacının farklı bir ölçme aracı kullandığı verileri nitel, nicel ve karma yöntemlerle topladıkları da görülmektedir. Tüm bunlar bir arada değerlendirilecek olursa, üniversite örneklerinde ABK'nin yeterince araştırılmamış olmasının bir nedeni alanda bu konuda Türkçe uygulanması kolay bir ölçeğin geliştirilmemiş olduğu düşünülebilir. Diğer yandan, standardize edilmiş bir ölçme aracının farklı araştırmacılarca kullanılması imkânın oluşturulması, konunun farklı açılardan ele alınmasını sağlayabilecek ve böylece alana önemli bir katkı sunulmuş olacaktır. Bu nedenle bu çalışmanın amacı, Türkiye'deki üniversite öğrenci örneklerinde kullanılması için Matovu Akademik Benlik Kavramı Ölçeği'nin (Academic Self-Concept Scale) Türkçeye uyarlanmasıdır.

2. Matovu Akademik Benlik Kavramı Ölçeği'nin Geçerlilik ve Güvenirliliği

Liu ve Wang (2005) tarafından geliştirilen ve sonra Matovu (2014) tarafından üniversite öğrencileri için uyarlanan Matovu Akademik Benlik Kavramı Ölçeği (Academic Self-Concept Scale) (ABKÖ), üniversite öğrencilerinin akademik benlik kavramlarını ölçen 20 maddelik bir ölçektir. ABKÖ Akademik Güven (Academic Confidence) ve Akademik Çaba (Academic Effort) olmak üzere iki faktörlü bir yapıya sahiptir ve faktörler için iki ayrı toplam puan verir. ABKÖ 7 dereceli (kesinlikle

katılmıyorum, katılmıyorum, kısmen katılmıyorum, ne katılıyorum ne katılmıyorum, kısmen katılıyorum, katılıyorum, kesinlikle katılıyorum) Likert tipi bir ölçektir.

Matovu ABKÖ'nün yapı geçerliği için hem açımlayıcı hem de doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin uygulandığı 400 öğrencinin yarısı açımlayıcı faktör analizi için diğer yarısı ise doğrulayıcı faktör analizinde değerlendirilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett testi uygulanmıştır. KMO katsayısı .863 bulunmuştur. Görüldüğü üzere KMO katsayısı 1'e oldukça yakındır. Barlett ki-kare değeri 7880.23 ($p < .001$) olarak hesaplanmıştır. KMO katsayısı ve Barlett testi sonucundan elde edilen bulgular, faktör analizi yapabilmek için üzerinde çalışılan örneklem büyüklüğünün yeterli ve verilerin ise faktör analizi için uygun olduğunu göstermiştir.

Açımlayıcı faktör analizinde, Matovu ABKÖ iki faktörlü bir yapı göstermiştir ve faktör yükleri .722 ile .963 arasında değişmektedir. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre, uyum indeksleri Matovu ABKÖ'nün iki faktörlü yapı gösterdiğini doğrulamıştır ($\chi^2 / sd = 2.04$, GFI= .91, CFI=.90, RMSEA=0.051). Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (coefficient alpha) 0.93'tür. Ölçekten elde edilen madde toplam korelasyonları 0.43 ile 0.80 arasında değişmektedir.

Çalışma I

Yöntem

Çalışma grubu

Ankara'daki iki devlet üniversitesinin İngilizce Öğretmenliği Anabilim Dallarında öğrenim gören öğrencilere, akademik benlik kavramlarını ölçen bir ölçek uygulanacağı duyurulmuş, ölçeğin dil eşdeğerliğini ölçmek için İngilizce bilen öğrencilere ihtiyaç olduğu belirtilmiştir. Uygulama için gönüllü olan öğrencilerden iki grup oluşturulmuştur.

İşlem

Liu ve Wang (2005) tarafından geliştirilen ve Matovu (2014) tarafından uyarlanan ölçme aracı Matovu ABKÖ'yü Türkçeye kazandırmak için Musa Matovu'nun kendisiyle elektronik mektup aracılığıyla iletişim kurulmuş ve Matovu ABKÖ'nün Türkçeye uyarlanmak istendiği belirtilmiştir. Yazar ölçeğin uyarlanabileceğine dair izin verdiğini elektronik mektup aracılığıyla tarafımıza bildirmiştir. İzin sürecinden sonra Matovu ABKÖ'nün uyarlanma çalışmalarına başlanmıştır. Çalışma I'de Matovu ABKÖ'nün dil eşdeğerliği için hem İngilizceyi hem de Türkçeyi iyi derecede bilen ve çeviri konusunda profesyonel olan uzmanlar tarafından orijinali İngilizce olan ölçek Türkçeye çevrilmiştir. Bu çeviri formu üzerinde Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanında uzman olan 2 ve Sosyal Hizmet alanında uzman 2 kişi tarafından gerekli olan düzeltmeler yapılmış ve ölçek dil eşdeğerliği yapmak için hazır hale getirilmiştir. İlk gruba (98 öğrenci), ölçeğin orijinal İngilizce formu uygulanmış ve bir ay sonra ölçeğin Türkçe formu uygulanmıştır. İkinci gruba (99 öğrenci) ilk olarak ölçeğin Türkçe formu uygulanmış ve bir ay sonra ise ölçeğin orijinal İngilizce formu uygulanmıştır.

Bulgular

Dil eşdeğerliği için ilk gruptan elde edilen bulgulara göre, ölçeğin orijinal İngilizce formu ile Türkçe formu arasında yüksek düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur ($r = .90$, $p < .001$). Dil eşdeğerliği için ikinci gruptan elde edilen bulgulara göre, ölçeğin Türkçe formu ile orijinal İngilizce formu arasında yüksek düzeyde pozitif bir ilişki saptanmıştır ($r = .91$, $p < .001$). Bu iki gruptan elde edilen sonuçlara göre ölçeğin Türkçe formunun, orijinal İngilizce formuna eşdeğer olduğu söylenebilir.

Çalışma II

Yöntem

Çalışma grubu

Matovu ABKÖ'nün yapı geçerliği için yapılan açımlayıcı faktör analizi 200 üniversite öğrencisi üzerinde uygulanmıştır.

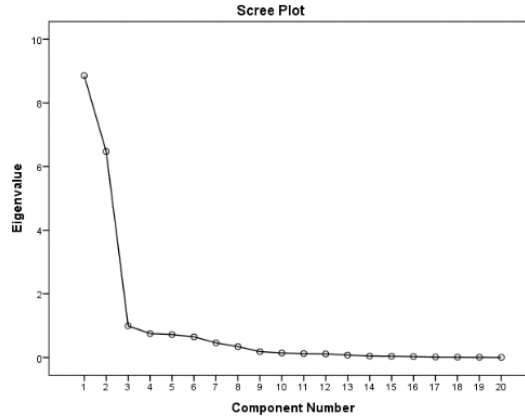
İşlem

Öğrencilerden elde edilen verinin açımlayıcı faktör analizine uygunluğu KMO ve Bartlett testleri ile incelenmiştir. Faktör yapısını belirlemek için uygulanan açımlayıcı faktör analizi sonrasında yamaç grafiği ve faktör yükleri elde edilmiştir. Ayrıca madde-toplam korelasyonları ve Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır.

Bulgular

Analiz sonucunda KMO katsayısı .863, Bartlett ki-kare değeri 7880.23 ($p < .001$) olarak hesaplanmıştır. Görüldüğü gibi KMO değeri 1'e yakın, ki-kare değeri istatistiksel olarak anlamlıdır. Bu sonuçlar faktör analizi yapabilmek için üzerinde çalışılan örneklem büyüklüğünün yeterli ve verilerin ise faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir.

Şekil.1 de verilen yamaç grafiğinden de görüldüğü gibi ölçek maddeleri iki faktörlü bir yapıda toplanmaktadır.



Şekil 1: Faktör sayısı için yamaç grafiği

İki faktörlü bu yapı toplam varyansın %76.63'ünü açıklamaktadır. Faktör yükleri ve düzeltilmiş madde toplam korelasyonları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Faktör yükleri ve düzeltilmiş madde toplam korelasyonları

Açıklama	Madde	Boyut 1	Boyut 2	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonları
Akademik Güven (Cronbach Alpha=0.960)	i1		.947	.580
	i3		.778	.551
	i5		.726	.442
	i7		.810	.433
	i9		.860	.583
	i11		.946	.582
	i13		.922	.575
	i15		.909	.632
	i17		.828	.570
	i19		.884	.561
Akademik Çaba (Cronbach Alpha=0.964)	i2	.883		.767
	i4	.885		.675
	i6	.984		.796
	i8	.722		.440
	i10	.803		.695
	i12	.887		.751
	i14	.811		.584
	i16	.825		.551
	i18	.950		.674
	i20	.963		.800

Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

Tablo 1.'de görüldüğü gibi, boyutlar için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları sırasıyla 0.960 ve 0.964 olarak elde edilmiştir. Ölçeğin tamamına ilişkin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ise 0.930 olarak hesaplanmıştır. Faktör yükleri .722 ile .963, düzeltilmiş madde toplam korelasyonları ise .433-.800 arasında değişmektedir.

Çalışma III

Yöntem

Çalışma grubu

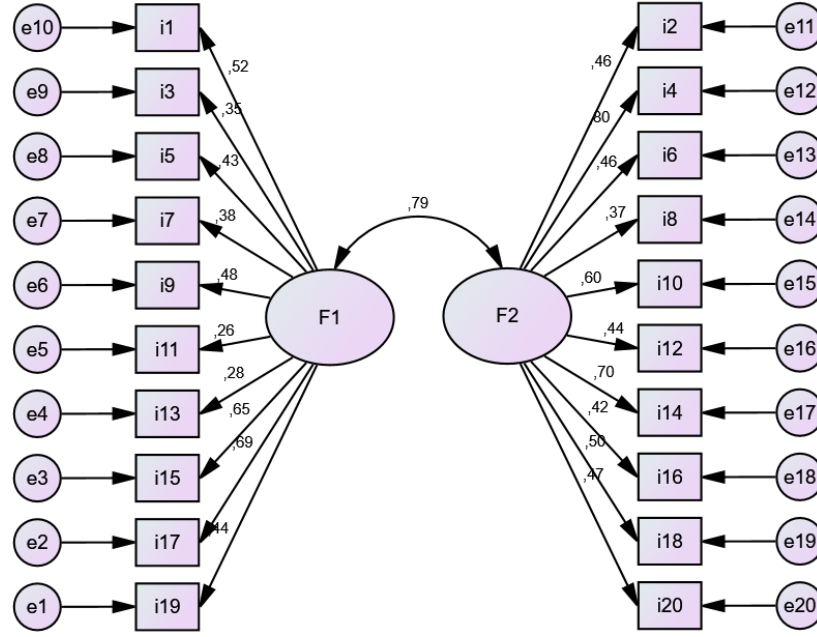
Matovu ABKÖ'nün yapı geçerliği için yapılan doğrulayıcı faktör analizi 200 üniversite öğrencisi üzerinde uygulanmıştır.

İşlem

Öğrencilerden elde edilen veriye doğrulayıcı faktör analizi uygulanmış ve standartlaştırılmış tahmin katsayıları elde edilmiştir. Katsayıların anlamlılığı t testi değerleri ile incelenmiştir. Model uyumu için ki-kare, GFI, CFI ve RMSEA değerleri elde edilerek yorumlanmıştır.

Bulgular

Analiz sonucunda elde edilen model grafiği Şekil 2'de verilmiştir.



Şekil 2: DFA sonucu elde edilen standartlaştırılmış katsayılar

DFA sonuçlarına göre, uyum indeksleri $\chi^2 / sd = 2.04$, GFI= .91, CFI=.90 ve RMSEA=0.051 olarak hesaplanmıştır. Bu değerlerden yola çıkarak Matovu ABKÖ'nün iki faktörlü yapının doğrulandığı söylenebilir.

3. Sonuç

Matovu Akademik Benlik Kavramı Ölçeği'ni (Matovu ABKÖ) oluşturan maddelerin istenilen özellikleri taşıması, ölçeğin güvenilirlik ve geçerlik düzeylerinin yüksek olması, bu ölçeğin Türkiye'deki üniversite öğrencilerinin akademik benlik kavramlarını ölçmek amacıyla kullanılabileceğini göstermektedir. Ölçeğin söz konusu özelliklerinin orijinal haliyle benzerlik göstermesi, Türkçe formunun Türkiye'de üniversite öğrencileri örneklerinde kullanılabileceğini göstermektedir.

*Matovo Akademik Benlik Kavramı Ölçeği Türkçe Formu***Tablo 2:** Ölçek Maddeleri

1.	Dersleri kolaylıkla takip edebiliyorum.
2.	Derslerde sık sık dalıp gidiyorum.*
3.	Okulda verilen ödevlerde sınıf arkadaşlarıma yardımcı olabiliyorum.
4.	Derslerde verilen ödevleri genellikle üzerinde düşünmeksizin yapıyorum.
5.	Eğer sıkı çalışırsam daha iyi notlar alabileceğimi düşünüyorum.
6.	Derslerde ilgimi derse yönlendiriyorum.
7.	Sınıf arkadaşlarımdan çoğu benden daha zekidir.*
8.	Sınavlara çok çalışırım.
9.	Öğretim üyeleri benim çalışmalarımı yetersiz olduğumu düşünür.*
10.	Derste verilen ödevlere genellikle ilgi duyarım.
11.	Öğrendiklerimi sıklıkla unuturum.*
12.	Bu dönem bütün dersleri geçmek için elimden gelenin en iyisini yapıyorum.
13.	Öğretim üyeleri tarafından bana soru sorulduğunda korkarım.*
14.	Genellikle okulu bırakacak gibi hissediyorum.*
15.	Derslerin çoğunda iyiyimdir.
16.	Daima dersin bitmesini ve eve dönmeyi beklerim.*
17.	Derslerde verilen ödevlerde ve sınavlarda daima başarısızım.*
18.	Derslerde verilen ödevlerde zor bir soru ile karşılaştığımda kolay kolay vazgeçmem.
19.	Çoğu derste arkadaşlarımdan daha başarılıyım.
20.	Ödevler için daha fazla gayret gösterme konusunda istekli değilim.*

*Ters puanlama yapılacaktır.

KAYNAKÇA

- Arseven, A.D. (1986). Benlik tasannu okut gelişimi ve başarısı ile ilişkisi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1, s. 18.
- Awad, G. (2007). The role of racial identity, academic self-concept, and self-esteem in the prediction of academic outcomes for African American students. *Journal of Black Psychology*, 33, 188-207.
- Bıyıklı, C. (2014). Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutumları ve Akademik Benlik Kavramları. *Uludağ üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 27 (1), 231-254.
- Cevher, F. N., & Buluş, M. (2006). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocuklarında akademik benlik saygısı. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 28-39.
- Ferla, J., Valcke, M., & Cai, Y. (2009). Academic self-efficacy and academic self-concept: Reconsidering structural relationships. *Learning and Individual Differences*, 19, 499-505.
- Guay, F., Marsh, H. W., & Boivin, M. (2003). Academic self-concept and achievement: Developmental perspective on their causal ordering. *Journal of Educational Psychology*, 95, 124-136.
- Guay, F., Larose, S., and Boivin, M. (2004). Academic self-concept and educational attainment level: a ten-year longitudinal study. *Self Identity*, 3, 53-68. doi: 10.1080/13576500342000040
- Kenç, M. F., & Oktay, B. (2002). Akademik benlik kavramı ve akademik başarı arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 27(124), 71-79.

- Korkmaz, H., & Kaptan, F. (2002). Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının ilköğretim öğrencilerinin akademik başarı, akademik benlik kavramı ve çalışma sürelerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(22).
- Kuzgun, Y. (2004). Meslek rehberliği ve danışmanlığına giriş. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kuzgun, Y. (2017). Kendini değerlendirme envanteri el kitabı. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Liu, W. C., & Wang, C. K. J. (2005). Academic Self-Concept: A Cross-Sectional Study of Grade and Gender Differences in a Singapore Secondary School. *Asia Pacific Education Review*, 6(1), 20-27.
- Marsh, H. W., Trautwein, U., Lüdtke, O., Koller, O., and Baumert, J. (2005). Academic self-concept, interest, grades, and standardized test scores: Reciprocal effects models of causal ordering. *Child Dev.* 76, 397–416. doi: 10.1111/j.1467-8624.2005.00853.x
- Marsh, H. W., and Craven, R. G. (2006). Reciprocal effects of self-concept and performance from a multidimensional perspective: beyond seductive pleasure and unidimensional perspectives. *Perspect. Psychol. Sci.* 1, 133–163. doi: 10.1111/j.1745-6916.2006.00010
- Marsh, H. W., Trautwein, U., Lüdtke, O., Baumert, J., and Köller, O. (2007). The big-fish-little-pond effect: persistent negative effects of selective high schools on self-concept after graduation. *Am. Educ. Res. J.* 44, 631–669. doi: 10.3102/0002831207306728
- Marsh, H. W., Seaton, M., Trautwein, U., Lüdtke, O., Hau, K. T., O'Mara, A. J., et al. (2008). The big-fish-little-pond-effect stands up to critical scrutiny: implications for theory, methodology, and future research. *Educ. Psychol. Rev.*, 20, 319–350. doi: 10.1007/s10648-008-9075-6
- Marsh, H. W. (1987). The big-fish-little-pond effect on academic self-concept. *J. Educ. Psychol.* 79, 280–295. doi: 10.1037/0022-0663.79.3.280
- Marsh, H. W., Xu, M., & Martin, A. J. (2012). Self-concept: A synergy of theory, method, and application. In K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, C. B. McCormick, G. M. Sinatra, & J. Sweller (Eds.), *APA educational psychology handbook. Theories, constructs, and critical issues* (Vol. 1, pp. 427–458). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Matovu, M. (2012). Academic Self-Concept and Academic Achievement among University Students. *International Online Journal of Educational Sciences* 4 (1), 107-116
- Matovu, M. (2014). A Structural Equation Modelling of the Academic Self-Concept Scale. *International Electronic Journal of Elementary Education* 6 (2), 185-198
- Pinxten, M., De Fraine, B., Van Damme, J., and D'Haenens, E. (2010). Causal ordering of academic self-concept and achievement: effects of type of achievement measure. *Brit. J. Educ. Psychol.* 80, 689–709. doi: 10.1348/000709910X493071
- Prince, D., & Nurius, P. S. (2014). The role of positive academic self-concept in promoting school success. *Children and Youth Services Review*, 43, 145-152.
- Seaton, M., Marsh, H. W., and Craven, R. G. (2009). Earning its place as a pan-human theory: universality of the big-fish-little-pond effect across culturally and economically diverse countries. *J. Educ. Psychol.* 101, 403–419. doi: 10.1037/a0013838
- Skinner, E. A., Wellborn, J., & Connell, J. (1990). What it takes to do well in school and whether I've got it: A process model of perceived control and children's engagement and achievement in school. *Journal of Educational Psychology*, 82, 22–32.

-
- Traütwein, U., Lüdtke, O., Marsh, H. W., Köller, O., & Baumert, J. (2006). Tracking, grading, and student motivation: Using group composition and status to predict self-concept and interest in ninth-grade mathematics. *Journal of Educational Psychology, 98*(4), 788-806.
- Valentine, J. C., and Dubois, D. L. (2005). "Effects of self-beliefs on academic achievement and vice versa. Separating the chicken from the egg," in *International Advances in self Research: New Frontiers for Self Research*. Vol. 2, eds H. W. Marsh, R. G. Craven, and D. M. McInerney (Greenwich, CT: Information Age), 53–78.
- Yanpar, T. Ş. (1994). İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde akademik benlik kavramı, ders içi öğrenme ve ders dışı çalışma yolları ile başarı ilişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*(10).
- Wigfield, A., & Karpachian, M. (1991). Who am I and what can I do? Children's self-concepts and motivation in achievement situations. *Educational Psychologist, 26*, 233–261.
- Wigfield, A., Battle, A., Keller, L. B., & Eccles, J. S. (2001). Sex differences in motivation, selfconcept, career aspiration and career choice: implications for cognitive development. In McGillicuddy-De Lisi, A., & De, R. (edn.). *Biology, society, and behaviour: the development of sex differences in cognition*. Westport, CT: Greenwood.
- Wolff, F., Nagy, N., Helm, F., & Möller, J. (2018). Testing the internal/external frame of reference model of academic achievement and academic self-concept with open self-concept reports. *Learning and Instruction, 55*, 58-66.