



**BÜYÜK BALIK KÜÇÜK GÖLET ETKİSİ
HİPOTEZİNİN LİSELERDE İNCELENMESİ**

Doktora Tezi

Şule DEMİREL

Eskişehir 2019

**BÜYÜK BALIK KÜÇÜK GÖLET ETKİSİ HİPOTEZİNİN LİSELERDE
İNCELENMESİ**

Şule DEMİREL

DOKTORA TEZİ

Üstün Zekâlıların Öğretmenliği Programı

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Uğur SAK

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eylül 2019

Bu tez çalışması BAP Komisyonunca kabul edilen 1509F630 no.lu proje kapsamında desteklenmiştir.

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Şule DEMİREL'in "Büyük Balık Küçük Gölet Etkisi Hipotezinin Liselerde İncelenmesi" başlıklı tezi 21.08.2019 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından değerlendirilerek "Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği"nin ilgili maddeleri uyarınca Özel Eğitim Anabilim Dalı Üstün Zekalıların Eğitimi Programında, Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

	<u>Unvan-Adı Soyadı</u>	<u>İmza</u>
Üye (Tez Danışmanı)	: Prof. Dr. Uğur SAK	
Üye	: Prof.Dr. Handan DEVECİ	
Üye	: Prof.Dr. Ayşe AYPAY	
Üye	: Dr. Öğr. Üyesi Veysel AKSOY	
Üye	: Dr. Öğr. Üyesi Feyzullah ŞAHİN	

Prof.Dr. Handan DEVECİ
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Müdür Vekili

ÖZET

BÜYÜK BALIK KÜÇÜK GÖLET ETKİSİ HİPOTEZİNİN LİSELERDE İNCELENMESİ

Şule DEMİREL

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Üstün Zekâlıların Eğitimi Programı

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eylül 2019

Danışman: Prof. Dr. Uğur SAK

Bu çalışmada, öğrencilerin akademik benlik algısının farklı başarı düzeyindeki liselere göre karşılaştırılması yapılmış, Büyük Balık Küçük Gölet Etkisi (BBKGE) adı verilen ve okulun ortalama başarı düzeyinin, akademik benlik algısına negatif etkisi olduğunu öne süren hipotez test edilmiştir. Çalışmanın örneklemini Türkiye’yi temsil eden ve rassal olarak atanan 12 ildeki farklı başarı düzeyindeki okulların 9. ve 10. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Çalışmada 4273 öğrenciden veri toplanmıştır. Araştırmada Türkçe’ye uyarlanan Akademik Benlik Algısı Ölçeği-II (Marsh, 1990) veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde varyans analizleri, t testleri, korelasyon analizleri, çoklu doğrusal regresyon analizleri ve hiyerarşik regresyon analizleri kullanılmıştır. Çalışmanın sonuçları, genel akademik benlik algısının ve alt boyutlarının yüksek başarı düzeyindeki okul öğrencilerinde daha yüksek olduğunu göstermiştir. Bireysel başarı kontrol edildiğinde okul genel not ortalamasının akademik benlik algısına negatif katkısı bulunmuş ve BBKGE’ye destek elde edilmiştir. Ancak yüksek başarı düzeyindeki okullarda bireysel başarı kontrol edildiğinde, okulun ortalama TEOG puanının akademik benlik algısına pozitif katkısı olması BBKGE hipoteziyle ters düşmektedir. Dolayısıyla bu çalışmada hem asimilasyon hem zıtlık etkisi birlikte görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Akademik benlik algısı, Büyük balık küçük gölet etkisi, Üstün yetenekli öğrenciler.

ABSTRACT

AN INVESTIGATION OF BIG FISH LITTLE POND EFFECT IN HIGH SCHOOLS WITH DIVERSE ABILITY

Şule DEMİREL

Department of Special Education
Gifted Education Programme

Anadolu University, Graduate School of Educational Sciences, September 2019

Advisor: Prof. Uğur SAK

The purpose of this study was to investigate the Big Fish Little Pond Effect (BFLPE) hypothesis on students' academic self-concept. BFLPE states that school average achievement negatively influences students' academic self-concept. The study was conducted with 4273 high-school students in 12 cities. The schools were stratified according to their achievement level. The Academic Self-Description Questionnaire -II was adapted in Turkish language and used in this study. Variance analyzes, t tests, correlation analyzes, multiple linear regression analyzes and hierarchical regression analyzes were used to analyze data. The BFLPE hypothesis was partially supported. The results of the study showed that students in schools with higher achievement held higher academic self-concept than students in schools with average and low achievement. However, school-grade average had a negative contribution to academic-self concept. When individual achievement was partialled out in high achieving schools, average school ability had a positive contribution to academic self-concept. Both assimilation and contrast effects were observed together.

Keywords: Academic self-concept, Big fish little pond effect, Gifted and talented students.

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın tamamlanmasında pek çok kişinin katkısı olmuştur. Öncelikle tez danışmanım ve değerli hocam Prof.Dr.Uğur Sak'a teşekkür ederim. Çalışmama katkı sunan değerli hocalarım Prof.Dr.Handan Deveci'ye, Prof.Dr. Ayşe Aypay'a, Dr.Öğr. Üyesi Veysel Aksoy'a ve Dr.Öğr. Üyesi Feyzullah Şahin'e teşekkür ederim.

Çalışma sürecinde bana destek olan tüm hocalarıma, akademisyen arkadaşlarıma, öğrencilerime, çalışmaya dâhil olan illerde Milli Eğitim Müdürlüklerindeki personele, okullardaki öğretmenlere ve veri topladığım öğrencilere teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmamın çeşitli aşamalarında bana destek veren değerli arkadaşlarım Dr.Öğr. Üyesi Bahadır Ayas'a, Dr.Gözde Türktarhan'a, Dr.Nilgün Kirişçi'ye, Özlem Öztok'a, Emre Dinceç'e ve Gülşah Demirel'e teşekkür ederim.

Her zaman olduğu gibi, çalışmamın her aşamasında da beni yalnız bırakmayan aileme sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Çalışırken çok keyif aldığım günlerden birinde kâğıda dökülen satırların bir kısmını paylaşmak istiyorum ve yeni araştırmalara motivasyon kaynağı olmasını temenni ediyorum.

Masada sıradaki işim ve her yerinde parmak izim

Ekranda okuduğum satırlarım, emeğim

O güzel şarkı ve eşliğinde sesim

Duvardaki resimde sırtımı yasladığım sevdiklerim

Bir mandalina, bir çay

Açık zihnim, aydınlık kalbim

İçimde? Huzur: Evim, yuvam benim.

Şule DEMİREL

Eskişehir 2019

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu, çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik, ilke ve kurallara uygun davrandığımı, bu çalışma kapsamında elde edilemeyen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi, bu çalışmamın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan bilimsel intihal tespit programıyla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlakî ve hukukî sonuçlara razı olduğumu bildiririm.



Şule DEMİREL

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
BAŞLIK SAYFASI	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
TEŞEKKÜR	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar DİZİNİ	xi
ŞEKİLLER DİZİNİ	xiv
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xv
1. GİRİŞ	1
1.1.Sorun	2
1.2.Amaç	10
1.3.Önem	10
1.4. Varsayımlar	13
1.5. Sınırlılıklar	13
1.6.Tanımlar	14
2. ALANYAZIN	15
2.1.Benlik Algısı	15
2.2. Benlik Algısı Araştırmalarında Tek Boyuttan Çok Boyuta Doğru İlerleyiş	17
2.3. Marsh ve Shavelson'un Benlik Algısı Modeli	20
2.3.1. Marsh ve Shavelson modelinin zemini: Shavelson, Hubner ve Stanton'ın benlik algısı modeli	20
2.3.2. Marsh ve Shavelson modelinin geliştirilmesi: Shavelson, Hubner ve Stanton'ın benlik algısı modeli üzerine yapılan düzenleme çalışmaları	23
2.4. Akademik Benlik Algısı	24
2.4.1. Herbert Marsh'a göre akademik benlik algısı	25
2.5. Akademik Benlik Algısını Etkileyen Faktörler	26

	<u>Sayfa</u>
2.5.1. Akademik başarı ve akademik benlik algısı	27
2.5.1.1. Karşılıklı etkiler modeli(<i>The reciprocal effects model</i>)...	30
2.5.2. Demografik özellikler ve akademik benlik algısı	31
2.5.2.1. Cinsiyet ve akademik benlik algısı	32
2.5.2.2. Yaş ve akademik benlik algısı	33
2.5.2.3. Demografik değişkenlerin etkileşimi ve akademik benlik algısı	34
2.6. Akademik Benlik Algısı Oluşumunda Sosyal Karşılaştırma Teorisi	35
2.6.1. Referans çerçevesi	37
2.6.2. Aşağı ve yukarı yönlü kıyaslamalar	38
2.6.3. Sosyal kıyaslamalarda asimilasyon ve zıtlık etkileri	39
2.7. Büyük Balık Küçük Gölet Etkisi (BBKGE).....	40
2.7.1. Büyük balık küçük gölet etkisini destekleyen araştırmalar	42
2.7.2. Büyük balık küçük gölet etkisini desteklemeyen araştırmalar	47
2.7.3. Zıtlık ve asimilasyon etkisinin birlikte görüldüğü araştırmalar	51
3. YÖNTEM	54
3.1. Araştırma Modeli	54
3.2. Evren ve Örneklem	54
3.2.1. Örneklem seçimi ve örneklemin betimsel özellikleri	54
3.2.2. Okulların sınıflandırılması	57
3.3. Veri Toplama Araçları	60
3.3.1. Kişisel bilgi formu	60
3.3.1.1. Kişisel bilgi formunda yer alan puanlara ilişkin bilgiler	60
3.3.2. Akademik benlik algısı ölçeği – ABAÖ-II (Academic self description questionnaire II - ASDQ II)	61
3.3.2.1. Akademik benlik algısı ölçeği II'yi uyarlama süreci ...	62

	<u>Sayfa</u>
3.3.2.2.1. Uyarlanan ABAÖ-II'nin açımlayıcı faktör analizi..	68
3.3.2.1.2. Uyarlama sürecinde doğrulayıcı faktör analizi aşaması.....	69
3.4. Veri Toplama Süreci	73
3.5. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması	73
4. BULGULAR	77
4.1. Okulun Başarı Düzeyinin, Cinsiyetin ve Sınıf Düzeyinin Etkileşimine Göre Akademik Benlik Algısındaki Farklar	78
4.1.1. Genel akademik benlik algısının okulun başarı düzeyi cinsiyet ve sınıf düzeyiyle ilişkisi	78
4.1.2. Türk dili ve edebiyatı benlik algısının okulun başarı düzeyi cinsiyet ve sınıf düzeyiyle ilişkisi	81
4.1.3. Tarih benlik algısının okulun başarı düzeyi cinsiyet ve sınıf düzeyiyle ilişkisi	86
4.1.4. Coğrafya benlik algısının okulun başarı düzeyi cinsiyet ve sınıf düzeyiyle ilişkisi	89
4.1.5. Yabancı dil benlik algısının okulun başarı düzeyi cinsiyet ve sınıf düzeyiyle ilişkisi	92
4.1.6. Matematik benlik algısının okulun başarı düzeyi cinsiyet ve sınıf düzeyiyle ilişkisi	94
4.1.7. Fizik benlik algısının okulun başarı düzeyi cinsiyet ve sınıf düzeyiyle ilişkisi	96
4.1.8. Kimya benlik algısının okulun başarı düzeyi cinsiyet ve sınıf düzeyiyle ilişkisi	99
4.1.9. Biyoloji benlik algısının okulun başarı düzeyi cinsiyet ve sınıf düzeyiyle ilişkisi	102
4.2. Yüksek Başarı Düzeyindeki Okullarda Sınıf Düzeyine Göre Öğrencilerin Akademik Benlik Algılarının İncelenmesi	105

	<u>Sayfa</u>
4.3. Yüksek Başarı Düzeyindeki Okulların Öğrencileriyle Bu Okullara Girebilecek Puanı Alıp Diğer Okullara Devam Eden Öğrencilerin Akademik Benlik Algılarının Karşılaştırılması ...	107
4.4. Akademik Başarı Değişkenlerinin Akademik Benlik Algısı İle Olan İlişkisi.....	110
4.4.1. Akademik başarı değişkenlerinin akademik benlik algısını yordama gücü	110
4.4.2. Akademik başarı değişkenlerinin akademik benlik algısını yordama gücü	111
4.5. Yüksek Başarı Düzeyindeki Okullarda Akademik Başarı Değişkenlerinin Akademik Benlik Algısıyla İlişkisi.....	113
4.5.1. Yüksek başarı düzeyindeki okullarda akademik başarı değişkenlerinin akademik benlik algısını yordama gücü	114
4.5.2. Yüksek başarı düzeyindeki okullarda bireysel başarı kontrol edildiğinde akademik başarı değişkenlerinin akademik benlik algısını yordama gücü.....	115
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	118
5.1. BBKGE Üzerine Sonuçlar ve Tartışma	118
5.2. Genel Sonuç ve Tartışma	133
5.3. Öneriler	135
5.3.1. İleride yapılacak araştırmalara yönelik öneriler	135
5.3.2. Uygulamaya yönelik öneriler.....	137
KAYNAKÇA	139
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	

TABLULAR DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 3.1. Öğrencilerin illere göre dağılımları	55
Tablo 3.2. Öğrencilerin cinsiyete ve sınıf düzeyine göre dağılımı....	56
Tablo 3.3. Öğrencilerin anne-babalarının eğitim düzeyi bilgileri	57
Tablo 3.4. Okulların başarı düzeyine göre illerdeki dağılımı	59
Tablo 3.5. Akademik benlik algısı ölçeğine ait açımlayıcı faktör analizi sonuçları	66
Tablo 3.6. Akademik benlik algısı ölçeğinin uyum iyiliği değerleri..	72
Tablo 4.1. Akademik değişkenlerin betimsel değerleri	77
Tablo 4.2. Okulların başarı düzeyine göre akademik değişkenlerin betimsel değerleri	78
Tablo 4.3. Genel akademik benlik algısına ilişkin betimsel değerler..	79
Tablo 4.4. Genel akademik benlik algısının okulun başarı düzeyi, cinsiyet ve sınıf düzeyiyle ilişkisi	80
Tablo 4.5. Genel akademik benlik algısında fark oluşturan etkileşimlerin kaynakları	80
Tablo 4.6. Türk dili ve edebiyatı benlik algısına ilişkin betimsel değerler.....	82
Tablo 4.7. Türk dili ve edebiyatı benlik algısının okulun başarı düzeyi, cinsiyet ve sınıf düzeyiyle ilişkisi	83
Tablo 4.8. Türk dili ve edebiyatı benlik algısında fark oluşturan etkileşimlerin kaynakları	83
Tablo 4.9. Tarih benlik algısına ilişkin betimsel değerler.....	86
Tablo 4.10. Tarih benlik algısının okulun başarı düzeyi, cinsiyet ve sınıf düzeyiyle ilişkisi	87
Tablo 4.11. Tarih benlik algısında fark oluşturan etkileşimlerin kaynakları	88
Tablo 4.12. Coğrafya benlik algısına ilişkin betimsel değerler	89
Tablo 4.13. Coğrafya benlik algısının okulun başarı düzeyi, cinsiyet ve sınıf düzeyiyle ilişkisi	90

	<u>Sayfa</u>
Tablo 4.14. Coğrafya benlik algısında fark oluşturan etkileşimlerin kaynakları	91
Tablo 4.15. Yabancı dil benlik algısına ilişkin betimsel değerler	92
Tablo 4.16. Yabancı dil benlik algısının okulun başarı düzeyi, cinsiyet ve sınıf düzeyiyle ilişkisi	93
Tablo 4.17. Yabancı dil benlik algısında fark oluşturan etkileşimlerin kaynakları	94
Tablo 4.18. Matematik benlik algısına ilişkin betimsel değerler.....	95
Tablo 4.19. Matematik benlik algısının okulun başarı düzeyi, cinsiyet ve sınıf düzeyiyle ilişkisi	96
Tablo 4.20. Fizik benlik algısına ilişkin betimsel değerler.....	97
Tablo 4.21. Fizik benlik algısının okulun başarı düzeyi, cinsiyet ve sınıf düzeyiyle ilişkisi	98
Tablo 4.22. Fizik benlik algısında fark oluşturan etkileşimlerin kaynakları	98
Tablo 4.23. Kimya benlik algısına ilişkin betimsel değerler.....	100
Tablo 4.24. Kimya benlik algısının okulun başarı düzeyi, cinsiyet ve sınıf düzeyiyle ilişkisi	101
Tablo 4.25. Kimya benlik algısında fark oluşturan etkileşimlerin kaynakları	101
Tablo 4.26. Biyoloji benlik algısına ilişkin betimsel değerler.....	103
Tablo 4.27. Biyoloji benlik algısının okulun başarı düzeyi, cinsiyet ve sınıf düzeyiyle ilişkisi	104
Tablo 4.28. Biyoloji benlik algısında fark oluşturan etkileşimlerin kaynakları	104
Tablo 4.29. Yüksek başarı düzeyindeki okullarda sınıf düzeyine göre akademik benlik algısının boyutlarının karşılaştırılması ...	106
Tablo 4.30. Başarı düzeyine göre okulların ortalama TEOG puanları ..	107
Tablo 4.31. 441 ve üzerinde TEOG puanı alıp yüksek başarı düzeyindeki ve diğer başarı düzeyindeki okullara giden öğrencilerin TEOG puanlarının karşılaştırılması	108

	<u>Sayfa</u>
Tablo 4.32. Yansız seçilen gruplarda okulun başarı düzeyine göre okulun ortalama TEOG puanlarının karşılaştırılması.....	108
Tablo 4.33. Okulun başarı düzeyine göre akademik benlik algısının karşılaştırılması.....	109
Tablo 4.34. Akademik başarı değişkenlerinin akademik benlik algısını yordama gücüne ilişkin regresyon analizi sonuçları.....	111
Tablo 4.35. Bireysel başarı kontrol edildiğinde akademik başarı değişkenlerinin akademik benlik algısını yordama gücüne ilişkin regresyon analizi sonuçları.....	112
Tablo 4.36. Yüksek başarı düzeyindeki okullarda akademik başarı değişkenlerinin akademik benlik algısını yordama gücüne ilişkin regresyon analizi sonuçları.....	114
Tablo 4.37. Yüksek başarı düzeyindeki bireysel başarı kontrol edildiğinde akademik başarı değişkenlerinin akademik benlik algısını yordama gücüne ilişkin regresyon analizi sonuçları.....	116

ŞEKİLLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 2.1 Shavelson, Hubner ve Stanton'un (1976) hiyerarşik benlik algısı modeli	22
Şekil 2.2. Shavelson, Hubner ve Stanton'un (1976) original modelindeki akademik benlik algısı boyutunun Marsh ve Shavelson (1985) çalışmasında revize edilen formu	23
Şekil 2.3. BBKGE'ye göre bireysel başarının ve okul ortalama başarısının akademik benlik algısına etkisi	41
Şekil 3.1. Akademik benlik algısı, alt faktörleri ve ilgili maddeleri ...	71

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

ABAÖ	: Akademik Benlik Algısı Ölçeği (ASDQ / Academic Self Description Questionare)
AFA	: Açımlayıcı Faktör Analizi
AGFI	: Adjustment Goodness of Fit Index (Düzenlenmiş İyilik Uyum İndeksi)
BFLPE	: Big Fish Little Pond Effect (BBKGE / Büyük Balık Küçük Gölet Etkisi)
CFI	: Comparative Fit Index (Karşılaştırmalı Uyum İndeksi)
DFA	: Doğrualıcı Faktör Analizi
F	: F testi (varyans analizi) sonucu
GFI	: Goodness of Fit Index (İyilik Uyum İndeksi)
IFI	: Incremental Fit Index (Artan Uyum İndeksi)
KEM	: Karşılıklı Etkiler Modeli (REM / The Reciprocal Effects Model)
KMO	: Kaiser-Meyer-Olkin
KO	: Kareler ortalaması
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
n	: Örneklemdaki kişi sayısı
p	: Anlamlılık
PGFI	: Parsimony Goodness of Fit Index (Basitlik Uyum İndeksi)
PNFI	: Parsimony Normed Fit Index (Normlandırılmış Basitlik Uyum İndeksi)
r	: Korelasyon
RMSEA	: Root Mean Square Error of Approximation (Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü)
Sd	: Serbestlik derecesi
SDQ	: Self Description Questionare
ss	: Standart sapma
SRMR	: Standardized Root Mean Square Residuals (Standardize Edilmiş Artık Ortalamaların Karekökü)
t	: t değeri
TEOG	: Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sistemi
ÜYEP	: Üstün Yetenekliler Eğitim Programları

\bar{X} : Ortalama
 X^2 : Ki-kare değeri
 α : Alfa güvenirlik katsayısı
 η^2 : Eta kare



1. GİRİŞ

Benlik algısı bireyin kendiyle ilgili algı, duygu, düşünce ve tutumları olarak tanımlanabilir (Açıkgöz-Ün, 2016). Akademik benlik algısı, benlik algısının alt boyutlarından biridir. Hattie (1992) akademik benlik algısını bireyin kendi akademik yeterliklerine ilişkin algısı olarak tanımlamıştır. Öğrencilerin yaşı ve cinsiyeti gibi demografik özelliklerinin yanı sıra bireysel başarıları, devam ettikleri sınıfın ve okulun başarı düzeyi, kendilerini kıyaslama ölçütleri gibi pek çok değişken akademik benlik algısını etkileyebilmektedir.

Bireyin benlik algısının oluşmasında, kendini başkalarıyla kıyaslaması etkili olmaktadır. Kıyaslama, belirli gruplar ölçüt alınarak yapılır ve ölçüt alınan bu gruplar referans çerçevesi olarak adlandırılır (Festinger, 1954). Marsh ve Parker (1984) akademik benlik algısının bu kıyaslamalara dayanarak oluştuğunu öne sürmüşlerdir. Sosyal kıyaslamalarda birey, kendini kıyasladığı gruba benzer algılıyorsa asimilasyon; kendini gruptan farklı algılıyorsa zıtlık etkisi yaşar. Marsh ve Parker'a (1984) göre, aynı yetenek düzeyindeki öğrenciler akademik başarısı düşük olan okullarda daha yüksek akademik benlik algısına, akademik başarısı yüksek olan okullarda ise daha düşük akademik benlik algısına sahip olurlar. Okulun ortalama akademik başarısının yüksek olmasının öğrencinin akademik benlik algısını olumsuz etkilediğini belirten bu hipoteze "Büyük Balık Küçük Gölet Etkisi" (BBKGE) adını vermişlerdir. Bu hipoteze göre, öğrenci kendini başarı düzeyi yüksek gruptan farklı algılamakta ve zıtlık etkisi yaşamaktadır. Buna karşın, üstün yeteneklilerin eğitimi alanında yetenekli öğrencilerin gruplanarak eğitim almasının, onların akademik başarılarına, akademik benlik algılarına ve akademik tutumlarına olumlu etkileri olduğu savunulmaktadır (Van Tassel Baska, 1998). Bu bakış açısına göre üstün yetenekli öğrencilerin akademik benlik algısı, zıtlık etkisinde öne sürülenin aksine homojen yetenek düzeyindeki gruptan olumlu etkilenmektedir.

Bu çalışmada, farklı başarı düzeyine sahip liselerde eğitim alan öğrencilerin akademik benlik algıları karşılaştırılmıştır. Liseler, liseye yani temel ortaöğretime geçiş (TEOG) puanı temel alınarak yüksek, orta ve düşük başarı düzeyinde okullar olmak üzere üç düzeyde sınıflandırılmıştır. Böylece öğrencilerin akademik benlik algısının devam ettikleri okulların başarı düzeyine göre nasıl etkilendikleri karşılaştırılabilmektedir. Buna ek olarak BBKGE hipotezinin varlığı tüm başarı düzeyindeki okullarda ve ayrıca yüksek başarı düzeyindeki okullarda incelenmiştir.

1.1. Sorun

Alanyazında benlik algısının çok boyutlu olduğu görüşü baskındır. Shavelson, Hubner ve Stanton (1976) tarafından öne sürülen benlik algısı modeli, en çok kabul edilen model olarak öne çıkmaktadır. Bu modele göre benlik algısı akademik, sosyal, duygusal ve fiziksel benlik algısı alt boyutlarından oluşmaktadır. Bu boyutlardan akademik benlik algısı, bireyin bilişsel ve akademik becerileri ile başarıları hakkındaki duygu, tutum ve algılarıdır (Marsh, 1986). Ayrıca, akademik benlik algısının farklı derslere ilişkin alt boyutlarının olduğu da ortaya konmuştur (Marsh, 1992, 1993).

Benlik algısını pek çok etmen etkileyebilir. Örneğin bir konuda başarılı olup olmamak, kişisel deneyimler, başkalarının deneyimlerinden çıkarılan sonuçlar, toplumun onayı, bireyin fizyolojik ve duygusal durumu ile sosyal kıyaslamalar bu faktörler arasında gösterilebilir (Bandura, 1990). Bu faktörler, akademik benlik algısını da etkileyebilmektedir. Örneğin eğitsel gruplamaların akademik benlik algısının oluşmasında ve gelişmesinde etkili olduğunu öne süren pek çok çalışma vardır (Kanuka, 2010; Marsh, 1984, 1987; Marsh ve Hau; 2003; Marsh vd., 2014; Tokmak, 2016). Eğitsel gruplama stratejisi, öğrencilerin yetenek düzeylerine ve ilgilerine göre bir araya gelerek eğitim aldıkları bir stratejidir (Sak, 2011). Eğitsel gruplamaların öğrencilerin akademik benlik algısına olumlu ve olumsuz etkisi olduğunu belirten farklı bakış açıları bulunmaktadır.

Eğitsel gruplamalar, doğru düzenlendiğinde öğrencilerin akademik başarıları, akademik benlik algıları ve tutumları olumlu etkilenmektedir (Kulik ve Kulik, 1992). Özellikle üstün yetenekli öğrencilerin, benzer yetenek düzeyindeki akranlarıyla birlikte eğitim aldıkları uygulamaların öğrencilerin yetenek gelişimine, akademik başarısına ve akademik benlik algısına olumlu katkıları bulunmuştur (Slavin, 1987, 1990).

Marsh ve Parker (1984) ise yetenekli öğrencilerin birlikte eğitim aldığı seçilmiş grupların veya eğitim ortamlarının, öğrencinin akademik benlik algısını olumsuz etkileyeceğini belirtmişlerdir. Bu fikre dayanarak ileri sürdükleri BBKGE'nin desteklendiği (Marsh, 1987; Marsh vd., 1995; Zeidner ve Schleyer, 1999), red edildiği (Margas vd., 2006; Rinn, 2007; Tokmak, 2016) veya kısmen desteklendiği (Burlison vd., 2005; Dai, 2004; Marsh, vd., 2000) araştırmalar vardır.

BBKGE ve gruplamanın akademik benlik algısına olan etkilerini irdeleyen araştırmaların güçlü yanları olduğu gibi sınırlılıkları da bulunmaktadır. Bunlar çalışmaların araştırma desenleri, akademik benlik algısının oluşmasında dikkate alınan

referans çerçevesi, istatistiksel analizler, araştırmalarda kullanılan araçlar ve katılımcıların özellikleri gibi farklı boyutlarla ilgilidir.

BBKGE araştırmalarında karşılaşılan ilk problem, araştırma tasarımlarında bazı önemli soruların açıkça cevaplanamıyor olmasıdır. Özellikle Dai, Rinn ve Tan (2013) BBKGE araştırmalarının kim, nerede ve ne zaman sorularına açıkça cevap veremediğini öne sürmüşlerdir. BBKGE'nin tam zamanlı bir okulda mı, yarı zamanlı bir programda mı, özel bir grupta mı, karma yetenek sınıflarında mı ortaya çıktığı kanıtlanmış değildir. Örneğin Kosir ve arkadaşları (2016), kısa süreli özel eğitim programlarında BBKGE'nin daha baskın biçimde görüleceğini belirtmişlerdir. Dai (2008), öğrencilerin hangi şartlar altında akademik benlik algılarının incelendiğini de nerede sorusuyla ilişkilendirmiştir. Örneğin daha rekabetçi bir programdaki öğrencilerde BBKGE görülme olasılığı daha yüksek olabilir. Nerede sorusunun cevabı, çalışmalarda örneklem belirlenmesi ile de ilgilidir. Çoğu BBKGE araştırmasında kolay ulaşılabilen okulların öğrencileriyle çalışılmıştır. Bu okulların evreni temsil gücü ise yeterli olmayabilir. Örneğin Cheng, Wing-yi ve Rebecca (2002) BBKGE çalışmalarında ortalama başarı düzeyindeki bir okuldan veri toplamışlardır. Yazarlar, yalnızca bir okuldan veri toplanan çalışma örnekleminin evreni temsil gücünün zayıf olduğunu belirtmişlerdir. Bu gibi araştırmalarda farklı başarı düzeyindeki okullardan veri toplanması gerektiğini önermişlerdir. Nerede sorusunun cevabı, kıyaslama havuzunu yani referans çerçevesini de doğrudan etkilemektedir. Bazı BBKGE araştırmalarında, öğrenciye bir referans çerçevesi sınırlaması verilmediğinde, öğrencinin hangi referans çerçevesini kullandığıyla ilgili bir belirsizlik oluşmaktadır. Örneğin BBKGE araştırmalarında kullanılan akademik benlik algısı ölçeklerinde “... dersi benim için kolaydır”, “..... dersinde yaşıtlarıma göre iyiyimdir” gibi maddeler yer alabilir. Ancak ölçekte öğrencilere okul veya sınıf bağlamı gibi bir sınır getirilmediğinde, öğrencilerin kendini hangi referans çerçevesine göre değerlendirdikleri bilinmemektedir. Oysa öğrenci kendi düzeyini sınıfında farklı, okulunda farklı değerlendiriyor olabilir.

Ne zaman sorusu da araştırmalarda tam olarak cevaplanması gereken bir sorudur. Ne zaman sorusunun cevabı BBKGE araştırmalarında seçilen ölçüm zamanıyla ilgilidir. Özellikle özel eğitim programlarındaki öğrencilerle yürütölen çalışmalarda, ölçümler öğrenciler programı kazandığında, programa bir süre devam ettiğinde veya programı tamamlandıktan sonra incelenebilir. Akademik benlik algısının ne zaman ölçüldüğü ise araştırma sonuçlarını doğrudan etkilemektedir. Bu konuda yapılan araştırmaların tutarlı

sonuçlar ortaya koymamasının, araştırmaların farklı zamanlarda yapılmasıyla da ilgisi olduğu düşünülmektedir. Örneğin Gibbons ve arkadaşları (1994) üstün yetenekli çocuklar için açılan üniversite temelli bir yaz okulundaki 13-14 yaşlarındaki 200 çocuğun akademik benlik algılarını incelemişlerdir. Öğrencilerin akademik benlik algıları, üstün yetenekliler yaz okuluna katılmadan önce, program süresince ve program bittikten altı ay sonra ölçülmüştür. Çalışma sonucunda düşük başarıya sahip erkeklerin akademik benlik algıları ilk ölçüme göre ikinci ölçümde azalmış ancak üçüncü ölçümde tekrar başlangıç düzeyine çıkmıştır. Bu araştırma akademik benlik algısının farklı zamanlarda farklı çıkabileceğinin bir kanıtıdır. Bir başka çalışmaya (Thomas, 1989) göre özel programların üstün yetenekli öğrencilerin akademik benlik algısını uzun vadede olumlu etkileyeceği öne sürülmüştür. Bu programlarda BBKGE belli bir dönemde görülse bile geçici olabilir. Yani programdaki öğrencilerin benlik algısı programa yeni girdiklerinde farklı, programda uzun süre kaldıklarında farklı çıkabilir. Marsh ve Craven (2002) akademik benlik algısının sosyal karşılaştırmalardan olumlu veya olumsuz etkilenmesinin zaman bağlamında değişebileceğini ileri sürmüşlerdir. Sosyal karşılaştırmalarda zaman asimilasyon ve zıtlık etkisini değiştirebilir. Asimilasyon etkisi yaşandığında, birey grubun üyesi olmaktan memnun olup gruba uyum sağlar ve benlik algı düzeyi yükselir. Gibbons ve arkadaşlarının (1994) üç kez ölçüm yaptıkları çalışmalarında, bazı öğrencilerde akademik benlik algısının ikinci ölçümde ilk ölçüme göre düşük fakat üçüncü ölçümde ilk ölçümle aynı düzeye olması; öğrencilerin belli bir zaman geçtiğinde gruba uyum sağlamalarına ve akademik benlik algılarının dengelenmesine örnek olabilir. Cheng, Lee ve Banet (2002) asimilasyon etkisini birinin içinde bulunduğu grup üyelerinden biri başarılı olduğunda, onların başarısına ortak olmaları olarak yorumlamışlardır. Bu durumda öğrenci aynı grupta olduğu bir arkadaşının başarısını grubunun başarısı olarak algılayabilir. Kendi de bu grubun bir üyesi olduğu için bu başarıdan kendine pay çıkarabilir ve akademik benlik algısı olumlu etkilenebilir. Tabii bunun için kişinin gerçekten kendini kıyaslama grubuna ait hissetmesi, bu aidiyeti hissedecek kadar grupta zaman geçirmiş olması gerekmektedir.

Zıtlık etkisi yaşandığında ise bireyin kendini daha başarılı bireylerle kıyaslaması sonucu benlik algı düzeyi düşmektedir. Zıtlık etkisinin görülmesi de ölçme zamanından etkilenmektedir. Örneğin Preckel, Götz ve Frenzel'in (2010) çalışmalarında tam zamanlı homojen eğitim alan 186 üstün yetenekli öğrencinin matematik benlik algıları üç kez ölçülmüştür. İlk ölçümde yani eğitim-öğretim yılı başında zıtlık etkisi görülmüş ve

öğrencilerin matematik benlik algısı oldukça düşük çıkmış, daha sonra ise dengelenmiştir. Dolayısıyla öğrenciler, yetenekli akranlarından oluşan gruba uyum sağlayamadıklarında zıtlık etkisini yaşamış olabilirler. Tokmak (2016) zaman konusunda, üstün yetenekli öğrencilerin gruplanarak eğitim aldıkları her programın akademik benlik algısını her zaman düşürmediğini bulmuştur. Üstün yetenekli öğrenciler gruplamaya ilk alındıklarında farklı ve zorlu bir sınıf atmosferi ile karşılaşılıyor olabilirler. İlerleyen zamanlarda ise sınıf düzeyine adapte olup akademik olarak daha yüksek başarı elde etmeleri akademik benlik algılarını pozitif etkileyebilir. Bu bağlamda, BBKGE araştırmalarının yapıldığı zamanın araştırma sonuçlarını doğrudan etkilediği görülmektedir.

BBKGE araştırmalarında BKGE'den hangi öğrencilerin ne kadar etkilendiği de bilinmemektedir. Bu nedenle BBKGE araştırmaları kim sorusunu cevaplayabilmiş değildir. Akademik benlik algısı sosyal karşılaştırmalarla oluşmakla birlikte yaş, cinsiyet, gelir düzeyi gibi değişkenlerden de etkilenmektedir (Cheng, Wing-yi ve Rebecca; 2002). Örneğin Marsh (1987) BBKGE'nin yaşça daha büyük öğrencilerde daha az oluşabileceğini belirtmiştir. Çünkü daha büyük yaştaki öğrencilerin akademik benlik algılarını etkileyebilecek sosyal kıyaslamalardan bağımsız bazı temeller oluşturma olasılıkları daha fazladır. Örneğin 15 yaşındaki bir öğrenci 9 yaşındaki bir öğrenciye göre daha fazla akademik deneyim edinmiştir. Bu deneyimler sırasında akademik benlik algısını etkileyebilecek farklı kaynaklar ve stratejiler keşfetmiş olabilir. Dolayısıyla benlik algısı ve akademik benlik algısı, kıyaslamalardan farklı yaşlarda farklı etkilenebilir (Meece vd.,1982) veya istikrar gösterebilir (Guay, Marsh ve Boivin, 2003). Yaş, cinsiyet gibi değişkenlerin etkileşim halinde öğrencilerin akademik benlik algısını etkileyip etkilemediği de araştırmalardaki kim sorusunu cevaplamak amacıyla incelenmelidir. Örneğin Watkins, Dong ve Xia (1997) 10-13 yaş grubundaki kız ve erkek öğrencilerin benlik algılarını cinsiyete, yaşa ve bu iki değişkenin etkileşimine göre incelemişlerdir. Yalnızca cinsiyete göre yapılan analiz sonuçları fiziksel benlik algısı, okuma ve genel okul benlik algısı boyutlarında; yalnızca yaşa göre yapılan analiz sonuçları ise bu alanlara ek olarak sosyal benlik algısı boyutunda da farklar olduğunu göstermiştir. Etkileşimi inceleyen analiz sonuçlarına göre yaşça daha büyük kız çocuklarının matematik, okuma ve genel benlik algıları daha küçük kız çocuklarının ve büyük erkek çocuklarının benlik algılarından daha düşük bulunmuştur. Bu araştırma örneğinde görüldüğü gibi benlik algısının farklı boyutları küçük yaşta cinsiyetten farklı etkilenirken, büyük yaşta farklı

etkilenmektedir. Benlik algısının demografik değişkenlere göre değişmesinde farkların gerçek kaynağını bulmada etkileşim analizlerinin yararlı olduğu görülmektedir.

BBKGE ile ilgili araştırmalardaki ikinci problem deneysel çalışmalarda deney ve kontrol gruplarının eşleşmesine ilişkindir. Örneğin Marsh ve arkadaşları (1995) üstün yetenekli öğrencilerin özel sınıflarda eğitim aldıklarında akademik benlik algılarının düştüğünü tespit etmişlerdir. Ancak bu çalışmada özel sınıflara devam eden üstün yetenekli öğrenciler 9-12 yaş aralığında iken karşılaştırma olarak kullanılan normal sınıflara devam eden öğrencilerin yaş aralığı daha dardır. Bu da her iki grupta dağılım sorunu oluşturmaktadır. Diğer bir ifadeyle üstün yetenekliler sınıfı daha heterojen iken normal sınıflar daha homojendir. Yaş dağılımının bu kadar heterojen olduğu araştırmalarda küçük yaş gruplarının daha düşük akademik benlik algısı sergilemeleri bir olasılıktır çünkü aynı sınıfta yaşça büyük öğrencilerin küçük öğrencilere göre daha yüksek akademik başarı göstermeleri beklenir.

BBKGE araştırmalarındaki üçüncü önemli problem, hem BBKGE hipotezinin kendinin hem de bazı BBKGE araştırma sonuçlarının kavramsal açıdan yorumlanmasıyla ilgilidir. BBKGE hipotezi tek yönlü bir iddia ortaya koymakta, okul ortalama başarı veya yetenek düzeyinin öğrencinin akademik benlik algısı üzerindeki olumsuz etkisine odaklanmaktadır. Hipoteze göre zıtlık etkisini engellemek için, üstün yetenekli öğrenciler kendilerinden daha az yetenekli veya ortalama yetenekli olan akranlarıyla aynı ortamda olmalıdır. Yani üstün yetenekli öğrenciler daha az seçkin gruplamalarda veya karma sınıflarda olduklarında, öğrencilerin akademik benlik algılarının olumsuz etkilenmesine tedbir alınabilir. Fakat bu durumda karma sınıflardaki daha az yetenekli öğrencilerin akademik benlik algılarının nasıl etkileneceği BBKGE hipotezinde tam olarak açıklanamamaktadır. Karma sınıftaki ortalama yetenek düzeyindeki bir öğrenci, kendini üstün yetenekli arkadaşlarıyla kıyaslağında, bu durumda da onun akademik benlik algısı olumsuz etkilenebilir. BBKGE hipotezi, okul ortalama başarı düzeyinin negatif etkisine tek yönlü odaklağında, her öğrencinin kendinden daha az yetenekli arkadaşlarıyla birlikte olacağı bir okul veya sınıf seçmesi gerektiği gibi bir sonuç çıkmaktadır. Bu uygulanabilir bir çözüm olmadığı gibi, aşağıya doğru daha az yetenek sınırının belirlenmesi mümkün olmayabilir. Dolayısıyla BBKGE hipotezinin kavramsal yapısı, büyük balıkları küçük gölette tutmayı önerirken; küçük ve orta büyüklükteki balıkları göz ardı ediyor gibi görünmektedir.

BBKGE araştırmalarının sonuçlarının yorumlanması konusunda da benzer yanlılıklara rastlanmaktadır. Örneğin Marsh ve Hau'nun (2003) 26 ülkeyi kapsayan geniş çaplı araştırmalarında, öğrencilerin Öğrenci Değerlendirme Programı (Program of Student Assessment / PISA) sınav sonuçları dil ve matematik akademik benlik algıları ile karşılaştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre 26 ülkenin tamamında BBKGE desteklenmiştir. Bu sonuca göre, okul ortalama başarı düzeyinin akademik benlik algısını negatif yordadığı yorumu yapılabilir. Ancak araştırmacılar buna ek olarak, seçkin programların üstün yetenekli öğrencilerin akademik benlik algısına olumsuz etkileri olabileceğine de değinmişlerdir. Oysa araştırmada üstün yetenekli öğrencilerin olup olmadığı, varsa bile ne kadar olduğu ve ne tür seçkin programlara katıldıkları ile ilgili bir bilgiye değinilmemiştir. Bu durum, bazı BBKGE araştırma sonuçlarının özellikle üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi bağlamında yanlı yorumlanmış olabileceğini düşündürmektedir.

Oysa BBKGE hipotezinin aksine üstün yetenekli öğrencileri büyük gölete yani özel sınıflara veya okullara almanın olumlu etkileri olacağını belirten araştırma bulguları da hipotezin ve araştırma yorumlarının kavramsal sınırlılığını işaret etmektedir. Örneğin Colangelo, Kelly ve Schrepfer'nin (1987) çalışmaları özel gruplamaların olumlu etkisini ortaya koymaktadır. Bu araştırmacılar, üstün yetenekliler için özel olarak hazırlanmış programlara giden öğrencilerin akademik benlik algılarının, karma sınıflara giden normal zekâ düzeyindeki öğrencilerden ve özel eğitim desteği alan zihin yetersizliği olan öğrencilerden daha yüksek olduğunu göstermiştir. Ablard (1997), üstün yetenekli ve normal gelişim gösteren öğrencilerin akademik benlik algılarını karşılaştırdığında, üstün yetenek grubundaki öğrencilerin akademik benlik algılarının daha yüksek olduğunu bulmuştur. Sıralanan araştırma örnekleri, BBKGE hipotezinde iddia edildiği gibi, üstün yeteneklilere özgü gruplamaların kesinlikle akademik benlik algısını olumsuz etkileyeceği fikrine karşı çıkmaktadır. Burleson ve arkadaşları (2005), her zaman büyük balıkların var olabileceğini düşünen öğrencilerin, kendinden daha büyük balık olduğunu düşündükleri arkadaşlarını esin kaynağı olarak görebileceklerini, model alabileceklerini belirtmiştir. Bu durumda özel programlarda yani büyük göletlerde olmanın olumlu etkileri olabilir. Özel gruplamalara dahil olup kendini büyük balıklarla kıyaslayan öğrenciler kendilerini geliştirebilirler ve bireysel yetenekleri geliştikçe akademik benlik algıları yükselebilir. Bu noktada öğrenci yukarı yönlü kıyaslama yapmaktadır. Yukarı yönlü karşılaştırmaların öğrencinin kendini geliştirmesine ve böylece akademik benlik

algısının artmasına katkısı olabilir (Cheng ve Lam, 2007). Yetenekli öğrencilerin bulunduğu gruba dahil olan bir öğrencinin başlangıçta akademik benlik algısında kırılmalar olabilir. Ancak daha sonra grubun yetenek düzeyini kendi için hedef olarak belirleyebilir, gruptaki diğer öğrencileri model alabilir, onlarla rekabet edebilir, kendini geliştirebilir, hatta grubun yetenek düzeyinin üzerine çıkabilir. Sosyal kıyaslamalarla ilgili bu teorik bilgiler ve gruplamaların olumlu etkilerini bulan araştırmalar, bazı BBKGE araştırma sonuçlarının tek taraflı yorumlanmış olabileceğini göstermektedir.

BBKGE araştırmalarındaki dördüncü problem veri toplama araçlarının ve verilerin araştırmanın amacına uygun olmasıyla ilgilidir. Marsh ve Hau (2003), BBKGE araştırmalarında kullanılan başarı testlerinin öğretim programı ile ilişkili olması gerektiğini savunmuşlardır. Araştırmalarda akademik benlik algısı okul ve okul dersleri bağlamında ölçülüyorsa, akademik başarı değişkeni de okuldaki öğretim programı ile ilgili verilerden elde edilmelidir. Bazı araştırmalarda (Marsh ve Yeung, 1997) genel yetenek düzeyini yansıtan standart sınav puanları araştırmalara akademik başarı ölçütü olarak dahil edilmiştir. Standart başarı testleri, öğretim programıyla ilişkili ve ölçek maddeleri ile uyumlu ise bir akademik başarı ölçütü olarak kullanılabilir. BBKGE çalışmalarında öğrencilerin akademik başarılarının ders notuyla mı, standart sınav sonuçlarıyla mı değerlendirilmesi konusunda bir ikilem oluşmaktadır (Marsh, vd., 2007). Bu nedenle öğretim programıyla ilişkili standart sınav puanları ve öğretim programına dayalı ders notlarından elde edilen veriler birlikte kullanılabilir. BBKGE araştırmalarında veri toplama araçlarıyla ilgili yaşanan bir eksiklik de ölçek maddelerinin bazen çok kısa bir formunun kullanılması ve bunun akademik benlik algısını ölçmede yeterliliğinin tartışmaya açık olmasıdır. Örneğin Marsh ve Hau'nun (2003) 26 ülkede yürüttükleri BBKGE çalışmalarında kullanılan ölçekte sadece üç madde ile akademik benlik algısı ölçülmüştür.

Çalışmalarda rastlanan beşinci problem, BBKGE araştırmalarının istatistiksel analizleri ile ilgilidir. Araştırmaların büyük kısmında tek türde analizler kullanılması bir sınırlılık olabilir. Örneğin çok sayıda çalışmada (Chanal ve Sarrazin, 2007; Dai, Rinn ve Tan, 2013; Elsner ve Ispording, 2017; Espenshade, Hale ve Chung, 2005; Liem, vd., 2013; Marsh, 1984, 1987, 1991; Marsh ve Hau, 2003; Marsh, vd., 2005; Seaton ve Craven, 2011; Seaton, vd., 2015) sadece korelasyona ve regresyona dayalı analizler yapılmışken; daha az sayıda çalışmada (Jackman, vd., 2011; Marsh, vd., 1995; Tokmak, 2016) t testi ve varyans analizi gibi sadece doğrudan farka bakılabilecek analizlere yer

verilmiştir. Bahsedilen araştırmalardan çok azında (Marsh, 1987) hem regresyon hem de doğrudan fark analizlerine yer verilmiştir. Bilimsel bir çalışmada araştırma sorularını cevaplamaya yönelik en temel analizlerin seçilmesi doğrudur. Ancak araştırma sorularının cevaplanmasında birbirini tamamlayan analizlerin birlikte kullanılması daha sağlıklı olacaktır. Çünkü her analizin gülü ve sınırlı yanları olabilir. Örneğin korelasyon, aralıklı ve orantılı düzeyde ölçölmüş iki ya da daha çok değişken arasında ilişki olup olmadığını, ilişki varsa yönünü ve gücünü göstermek amacıyla kullanılan bir analiz türüdür. Ancak korelasyon hesaplamaları örnekleme büyüklüğünden etkilenebilir (Akbulut, 2010). Regresyon analizi ile yapılan çalışmalarda ise bulgular yordayıcıdır, doğrudan ilişkiden bahsetmek pek mümkün değildir (Dai ve Rinn 2008). Bu duruma bir örnek olarak, Bachman ve Omalley'in (1986) alışması verilebilir. Araştırmacılar, regresyon analizi kullandıkları çalışmalarında, okul ortalamasının akademik benlik algısına negatif etki ettiğini bulmuşlardır. Ancak bu bulguya ek olarak, zayıf bir negatif katkı bulduklarını ve bu negatif katkının kalıcı olmayacağını ön görmüşlerdir. Bundan emin olmak için deneysel çalışmalara ve doğrudan etki olup olmadığını belirleyebilecek analizlere de bakılması gerektiğini belirtmişlerdir. BBKGE araştırmalarındaki istatistiksel analizlerle ilgili bir diğer önemli nokta ise, akademik benlik algısı gibi bir yapıyı incelerken farklı pek çok değişkenin tek başına ve etkileşim halinde etkisi olabileceğini gözden kaırmamanın gerekliliğidir. Yukarıda değinildiği gibi çoğu çalışmada belli bir tür analiz tek başına kullanılmıştır. Oysa sınıf düzeyi, cinsiyet gibi değişkenlerin etkileşim halinde akademik benlik algısını etkileyip etkilemediğini belirlemeye hizmet eden analizler de kullanılmalıdır.

BBKGE üzerine yapılan araştırmalar, akademik benlik algısının yetenek ve başarı düzeyine göre yapılan eğitsel gruplamalardan ve sosyal kıyaslamalardan nasıl etkilendiğini ortaya koymaya çalışmıştır. Alanyazındaki araştırma bulguları ve araştırmaların sınırlılıkları dikkate alındığında, BBKGE'nin görölüp görölmemesinin kişiye, zamana, eğitim ortamına ve araştırma tasarımına göre değişebileceği söylenebilir. Marsh ve diğerlerine (2007) göre yetenekli öğrencilerin hızlandırma, zenginleştirme gibi eğitim stratejileri içeren özel gruplamalara ve seçkin programlara yerleştirilmesinde BBKGE beklentisi belirleyici olmalıdır. BBKGE'ye göre öğrencilerin akademik benlik algılarının başarı düzeyi yüksek seçkin programlardan olumsuz etkilenmesi nedeniyle, yetenekli öğrenciler bu programlara gitmek yerine karma sınıflarda öğrenim hayatlarına devam etmelidirler. Bu önerinin aksine yetenekli öğrencilerin homojen olarak

gruplanmasının, öğrencilerin akademik benlik algılarına, akademik başarılarına, akademik ilgi ve tutumlarına olumlu katkıları olduğunu belirten araştırma bulguları da vardır. Alanyazındaki iki farklı bakış açısı ve BBKGE araştırmalarındaki problemler dikkate alındığında, yeni yapılacak araştırmaların bahsi geçen sınırlılıkları dikkate alınarak tasarlanması önem oluşturmaktadır. Bu araştırmada kim, ne zaman, nerede sorularına cevap verilmiş, yordayıcı analizlerle etkileşim analizleri birlikte kullanılmış, evreni temsil gücü yüksek bir örneklem belirlenmiş, öğretim programı ile doğrudan ilişkili akademik başarı değişkenleri seçilmiş ve Türkiye’deki farklı başarı düzeyindeki lise öğrencilerinin akademik benlik algıları karşılaştırılmıştır. Böylelikle BBKGE araştırmalarında var olan eksikliklerin giderildiği bir araştırma tasarımına ulaşılması hedeflenmiştir.

1.2. Amaç

Bu çalışmanın amacı, Türkiye genelinde farklı başarı düzeyindeki liselere devam eden öğrencilerin akademik benlik algılarını karşılaştırarak BBKGE hipotezinin geçerliğini araştırmaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Öğrencilerin akademik benlik algıları arasında okulun başarı düzeyinin, cinsiyetin ve sınıf düzeyinin etkileşimine göre anlamlı fark var mıdır?
2. Yüksek başarı düzeyindeki okullarda öğrencilerin akademik benlik algıları arasında sınıf düzeylerine göre anlamlı fark var mıdır?
3. Yüksek başarı düzeyindeki okul öğrencileriyle bu okullara girebilecek puanı alıp diğer okullara devam eden öğrencilerin akademik benlik algıları arasında anlamlı fark var mıdır?
4. Bireysel not ortalaması, bireysel TEOG puanı, okulun not ortalaması ve okulun TEOG ortalama puanı, akademik benlik algısını ne kadar yordamaktadır?
5. Yüksek başarı düzeyindeki okullarda bireysel not ortalaması, bireysel TEOG puanı, okulun not ortalaması ve okulun TEOG ortalama puanı, akademik benlik algısını ne kadar yordamaktadır?

1.3. Önem

Üstün yeteneklilerin eğitimi alanında kullanılan gruplama, uzun yıllardır yararlanılan ve etkili olan bir eğitsel stratejidir (Sak, 2011). Gruplama doğru

kullanıldığında üstün yetenekli öğrencilerin akademik başarılarına, ilgilerine, tutumlarına ve benlik algılarına olumlu katkı sağlamaktadır. BBKGE araştırmalarında ise grubun ortalama akademik başarı düzeyinin yüksek olmasının bireysel akademik benlik algısına olumsuz bir etki yapacağı iddia edilmektedir (Marsh, 1987). Bu iddia üstün yeteneklilerin eğitiminde homojen gruplamaların dezavantaj oluşturabileceğini ortaya atmaktadır. Dolayısıyla homojen grupların öğrencilerin akademik benlik algısı üzerindeki etkisini belirlemek, eğitsel ortamlarda gruplama yapmanın avantajlarını ve dezavantajlarını ortaya koymak açısından önem taşımaktadır.

Bu çalışma uluslararası alanyazında yapılan BBKGE araştırmalarında belirlenen eksiklikler dikkate alınarak tasarlanmıştır. Çalışmada; kim, ne zaman ve nerede soruları araştırılmıştır. Araştırmanın katılımcıları Türkiye'deki 9. ve 10. sınıf düzeyindeki lise öğrencilerinden oluşmaktadır. Öğrencilerin sınıfları, cinsiyetleri, bireysel ders notları, bireysel TEOG puanları gibi değişkenler çalışmaya dâhil edilmiş ve böylece kim sorusu cevaplanmaya çalışılmıştır. Veriler eğitim-öğretim yılının ikinci yarısının sonuna doğru toplanmıştır. Böylece öğrencilerin devam ettikleri okula aidiyet hissedecek kadar bir zaman geçirmeleri ve kendilerini gerçekçi değerlendirmeleri hedeflenmiştir. Nerede sorusu ise Türkiye'nin 12 alt bölgesindeki yüksek, orta ve düşük başarı düzeyindeki farklı liselerin araştırmaya dâhil edilmesiyle ve öğrencilerin farklı derslere ilişkin akademik benlik algılarının incelenmesiyle cevaplanmaktadır.

Çalışmanın kuramsal temeli Marsh'ın benlik algısı modeline dayanmaktadır. Bu bağlamda, akademik benlik algısı çok boyutlu kabul edilip, farklı disiplinler için ayrı ayrı ölçülmüştür. Kuramla tutarlı olarak kullanılan Marsh'ın Akademik Benlik Algısı Ölçeği'nin ikinci versiyonu (Academic Self Description Questionare / ASDQ-II) ilk kez Türkçe'ye uyarlanmıştır. Yine kuram ve ölçekle tutarlı biçimde, ölçekte yer verilen derslere ilişkin bireysel ders notları ile okulun başarısı araştırmada değerlendirilmiştir. Ayrıca okulları düzeylerine ayırmakta kullanılan lise giriş sınavı, öğretim programına dayalı olup akademik becerilerle son derece ilişkilidir. Tüm bunlar, çalışmanın kuramsal temeli, ölçme aracı, ölçülmek istenen akademik benlik algısının boyutları ve bu boyutlara ilişkin ders notlarının tamamının birbiriyle ilgili olduğunu göstermektedir.

Bazı BBKGE araştırmalarında ve üstün yeteneklilerin gruplanmasının akademik benlik algısına etkisine ilişkin diğer çalışmalarda, yalnızca üstün yeteneklilerin olduğu gruplar incelenmiştir. Dolayısıyla diğer gruplara ilişkin bir veri elde edilememesi, araştırma sonuçlarının tam olarak yorumlanmasını güçleştirmektedir. Bu çalışma farklı

başarı düzeyindeki liselere devam eden öğrencilere ilişkin bilgi sunmaktadır. Ayrıca bireysel TEOG puanları kullanılarak, orta ve düşük başarı düzeyindeki okullarda olup yüksek başarı düzeyindeki okullara girebilecek öğrencilerin akademik benlik algıları da incelenebilmiştir. Hem uluslararası platformda hem de Türkiye’de seçkin liseler üstün yetenekli öğrencilere yönelik okullar olarak kabul edilmektedir. Türkiye’de üstün yetenekli öğrencilere yönelik eğitim veren okullar olarak kabul edilebilecek fen liseleri, konservatuvarlar, spor liseleri gibi özel okul statüsünde okullar bulunmaktadır. Örneğin fen liseleri, Türkiye’de matematik ve fen bilimleri dallarında üstün yetenekli öğrencileri yetiştirmek amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından açılmış liselerdir (Sak, vd., 2015). Bu okullara lise giriş sınav puanı ile girilebilmektedir. Geçmiş yıllarda 6., 7. ve 8. sınıflardaki başarı ortalamaları da bu liselere giriş kriterlerinde kullanılmıştır. Dolayısıyla Türkiye’deki seçkin okullara giriş koşulları bir anlamda tanılama olarak değerlendirilebilir. Seçkin liselerle diğer liseler arasındaki önemli bir farklılık da bu okulların öğretim programlarıdır. Seçkin liselerin öğretim programlarında diğer liselerdeki ortak öğretim programının yanı sıra ileri düzeyde alan derslerine de yer verilir. Fen liseleri gibi başarı düzeyi yüksek, giriş ölçütleri olan bazı Anadolu liseleri de Türkiye’deki seçkin liseler olarak düşünülebilir. Bu çalışmada, üstün yetenekli öğrenci grubu olarak kabul edilebilecek seçkin liselerin öğrencileri ve diğer başarı düzeyindeki okullara devam eden öğrenciler araştırmaya dâhil edilmiştir.

Çalışmanın örnekleminin temsil gücünün yüksek olması araştırmanın önemini daha da artırmaktadır. Bu çalışmada Türkiye’deki 12 farklı bölgeden rassal olarak belirlenen iller ve bu illerdeki farklı başarı düzeyindeki okulların öğrencileri çalışmaya dâhil edilebilmiştir. BBKGE ile ilgili yapılan, özellikle üstün yetenekli öğrenci gruplarıyla çalışılan araştırmaların çoğunda seçkisiz atama gerçekleştirilememiştir. Bu çalışmada ise Türkiye’deki liselere merkezi bir sınavla giriş yapılması, ülke çapında homojen gruplara ulaşılması anlamında bir avantaj oluşturmuştur. Araştırmada önce seçkisiz olarak iller belirlenmiş, sonra bu illerden üç farklı başarı düzeyindeki okullar seçilmiştir.

Ulusal alanyazında üstün yeteneklilerin akademik benlik algı düzeyini inceleyen sınırlı sayıda çalışma (Altun ve Yazıcı, 2012; Metin ve Bencik Kangal, 2012; Pehlivan ve Köseoğlu, 2011; Tokmak, 2016) vardır. BBKGE’nin test edilmesine ilişkin yapılan tek çalışmada (Tokmak, 2016) üstün yetenekli öğrencilerin akademik benlik algısının farklı referans çerçevesi kullanıldığında zamanla nasıl değiştiği incelenmiştir. Ayrıca söz

konusu çalışma sadece matematik ve fen bilimleri dersi bağlamında ortaokul öğrencileriyle yürütülmüştür.

Bu çalışmada hem yüksek başarı düzeyindeki öğrenci grubundan hem de diğer başarı düzeyindeki okullardan veri toplanmıştır. Üç başarı düzeyindeki lisenin 9. ve 10. sınıflarında ortak olarak alınan sekiz derse ilişkin akademik benlik algısı ve genel akademik benlik algısı incelenmiştir. Uluslararası ve ulusal alanyazındaki araştırma boşlukları ve var olan araştırma desenlerindeki eksiklikler dikkate alındığında bu çalışmanın araştırma deseni, değişkenlerin açıklığı, araştırma boyutlarının tutarlılığı, çeşitli istatistiksel analizlerin birlikte kullanımı, örneklem büyüklüğü ve çeşitliliği gibi açılardan alanyazına önemli katkıları olacağı düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

- Çalışmaya katılan öğrencilerin, akademik benlik algısı ölçeğini ve kişisel bilgi formunu samimiyetle doldurdukları varsayılmıştır.
- Öğrencilerin kendilerini devam ettikleri okula ait hissetmeleri açısından yaklaşık bir eğitim-öğretim yılının yeterli olduğu varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

- Araştırma örneklemini, Türkiye'nin 12 alt bölgesindeki rassal olarak seçilen 12 ilden (İstanbul, Ankara, Eskişehir, Kütahya, Kırklareli, Kahramanmaraş, Samsun, Aksaray, Trabzon, Mardin, Malatya, Erzurum) oluşturulmuştur.
- Çalışmanın katılımcıları yüksek, orta ve düşük başarı düzeyindeki 9. ve 10. sınıf lise öğrencileridir.
- Çalışmada akademik benlik algısının yüksek başarı düzeyindeki okullarda daha fazla zaman geçirildiğinde değişip değişmediği araştırılmıştır. Bu bağlamda veri toplanan 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin akademik benlik algıları karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmalarda 9.sınıftan 10.sınıfa geçen aynı öğrencilerin karşılaştırılmamış olması bir sınırlılıktır.
- Çalışmanın verileri öğrencilerin TEOG puanları, okulların TEOG taban puanları ve ortalamaları, öğrencilerin karne notları, Marsh'ın akademik benlik algısı ölçeğinin ikinci versiyonu olan Academic Self Description Questionare II'nin (ASDQ-II) Türkçe'ye uyarlanmış halinden alınan cevaplar ve araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu ile toplanan bilgilerden elde edilmiştir.

- Çalışmada veri toplama sürecinde hedeflenenden çok daha fazla öğrenciyeye ulaşılmış, eksik ve yanlış doldurulan formlar kontrol edildikten sonra yeterli düzeyde örnekleme ulaşılmıştır. Veri kontrolü sırasında hatalı formların araştırmacının kanaati ile ayrılması bir sınırlılıktır.

1.6. Tanımlar

Akademik Benlik Algısı: Bireyin kendi akademik yeterliklerine ilişkin algısıdır (Hattie, 1992).

Asimilasyon Etkisi (Asimilation Effect): Bireyin yüksek yetenek düzeyindeki bir grubun üyesi olmaktan memnun olup gruba uyum sağlaması ve benlik algı düzeyinin yükselmesidir (Marsh ve Craven, 2002).

Aşağı Yönlü Kıyaslama: Kişinin kendini, kendinden daha düşük düzeyde gördüğü kişilerle kıyaslamasıdır (Pelled, Eisenhardt ve Xin, 1999).

Benlik Algısı: Bir kimsenin çeşitli özelliklerinin kendinde bulunuş derecesi hakkındaki değerlendirmelerinin tümüdür (Purkey, 1970).

Büyük Balık Küçük Gölet Etkisi (Big Fish Little Pond Effect): Aynı yetenek düzeyindeki öğrencilerin akademik başarısı düşük olan okullarda daha yüksek akademik benlik algısına, akademik başarısı yüksek olan okullarda ise daha düşük akademik benlik algısına sahip olacağını öne süren etkidir (Marsh ve Parker, 1984).

Prestij Etkisi (Reflected Glory Effect): Bireyin benlik algısının seçkin bir grubun üyesi olmaktan olumlu etkilenmesidir. Bu etki grubun prestijinden kaynaklanır ve genellikle seçkin bir ortama ilk giriş yapıldığında görülür (Lüdtke, vd., 2005).

Referans Çerçevesi (Frame of Reference): Bireyin kendi düzeyine ilişkin değerlendirme yaparken kullandığı ölçütlerin bağlamı ve sınırlandırmasıdır (Festinger, 1954).

Sosyal Karşılaştırma: Bireyin kendini değerlendirirken kendini bir grupla karşılaştırmasıdır (Festinger, 1954).

Yukarı Yönlü Kıyaslama: Bireyin kendini, kendinden daha iyi düzeyde gördüğü kişilerle kıyaslamasıdır (Pelled, Eisenhardt ve Xin, 1999).

Zıtlık Etkisi (Contrast Effect): Bireyin kıyaslama yaptığı yüksek yetenek düzeyindeki gruptan kendini farklı algılaması ve benlik algı düzeyinin düşmesidir (Marsh ve Craven, 2002).

2. ALANYAZIN

Bu bölümde benlik algısı, benlik algısının boyutları ve bu boyutlardan biri olan akademik benlik algısı açıklanmıştır. Daha sonra akademik benlik algısının oluşmasında etkili faktörlere değinilmiştir. Akademik benlik algısını etkileyen faktörlerden biri olan eğitsel gruplamalarla ilgili çalışmaların bazıları, grubun başarı düzeyinin bireysel akademik benlik algısına olan etkisiyle ilişkilidir. Alanyazın kısmında bu ilişkiye dayanarak ortaya konan BBKGE ile ilgili çalışmalar incelenmiştir.

2.1. Benlik Algısı

Benlik, genel anlamıyla bireyin ne olduğunun cevabı olan tüm soruların bütünü olarak tanımlanmaktadır (James, 1963). Rogers'a (1961) göre benlik kavramı kişinin kendini, çevresindeki bireyleri, onlarla sürdürdüğü etkileşimi ve bunlara yüklediği anlamları içinde barındıran bir kavramdır. Alanyazında, benlik algısının (self-concept), öz yeterlik (self-efficacy) ve benlik saygısı (self-esteem) ile karıştırıldığı, zaman zaman birbirinin yerine kullanıldığı görülmektedir (Hattie, 1992; Pajares ve Schunk, 2001). Bu kavramların üçü de bireyin kendine dönük yargılarıyla ilgilidir ancak bazı açılardan birbirinden farklılık gösterirler (Özerkan, 2007). Benlik saygısı kişinin kendini sevip sevmemesi, değerli bulup bulmaması gibi yargıları kapsamaktadır. Benlik ise bireyin bilgi ve beceri gibi donanımlarına ilişkin öz değerlendirmelerini içeren daha bilişsel yargılardan oluşmaktadır (Pajares, 2002). Öz yeterlik kavramı benlik kavramına göre daha çok alana ve duruma özgü bir nitelik gösterir. Ayrıca öz yeterliğin, benlik kavramında olduğu gibi yakın çevredekilerin aynı konudaki yeterlik ya da başarı düzeylerinden etkilenmediği öne sürülmektedir (Pajares ve Schunk, 2001). Öz yeterlik Bandura (1986) tarafından bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip başarılı şekilde yapma yeteneğine dair yargısı olarak tanımlanmıştır.

Benlik algısı, insanın kendine ilişkin değerlendirmeleri olarak tanımlanabilir. Bu değerlendirmeler, bireyin deneyimleri ve çevresine ilişkin yargılarıyla biçimlenir. Benlik algısının hem bireyin çevresindeki önemli kişilerin dönüt ve değerlendirmelerinden hem de kendi davranışlarına yüklediği anlamlardan etkilenmektedir (Shavelson ve Bolus, 1982). Bu algı, bireyin kendine dair yargılarından oluşmaktadır (Çalışkan, 2004). Kuzgun (1996) kavramı bir kimsenin çeşitli özelliklerinin kendinde bulunuş derecesi hakkındaki değerlendirmelerinin tümü olarak tanımlamıştır. Benlik algısı, bir başka tanımda insanın kendi kişiliğine ilişkin kanıların toplamı, insanın kendini tanıma ve

değerlendirme biçimi olarak da geçmektedir (Köknel, 1995). Bu tanımlarda dikkat çeken ortak nokta bireyin kendisini değerlendirerek bir yargıya varmasıdır.

Benlik algısını tanımlayan bazı araştırmacılar ise kişinin kendine ilişkin yargılar oluşturması sırasında etkili olan faktörlere odaklanmışlardır. Örneğin Bandura (2002) bireyin yaşadığı çevreyi göz önüne alarak kendi rolünü ve konumunu tanımlamasına benlik algısı demiştir ve çevre faktörünü tanımına taşımıştır. Aydın (1996) kavramı kişinin kendi ile algılamalarının, kişisel atıflarının, geçmiş yaşantılarının, gelecekle ilgili hedeflerinin, sosyal rollerinin onun zihninde temsil edilişi ve zihinde kavramsal ben olarak bir araya gelmesi şeklinde detaylı bir şekilde betimlemiştir. Bir diğer tanıma göre benlik algısı, çevreyle oluşan etkileşim sonucu bireyin kendine inancını yansıtmaktadır (Chiu ve Klassen, 2010). Benlik algısının oluşmasında kişinin içinde bulunduğu sosyal bağlama değinen diğer araştırmalara göre, benlik algısı kişinin deneyimleri, etrafında gerçekleşen olayların değerlendirilmesi, önem verdiği kişilerin bireyle ilgili düşünceleri ve kendi duruşunu gözden geçirmesiyle meydana gelir (Marsh ve Shavelson, 1985; Shavelson vd., 1976; Shavelson ve Bolus, 1982).

Bazı araştırmacılar ise benlik algısını olumlu, olumsuz, gerçekçi veya gerçek dışı olmasına odaklanmışlardır. Örneğin Yörükoğlu'na (1986) göre benlik, bireyin kendini değerlendirmesiyle ilgilidir ve bu değerlendirme gerçeğe uymayabilir. Bireyler kendilerini bazı alanlarda küçültebilir, bazı alanlarda yüceltebilirler. Benlik algısı daha çok kişinin kendini tanıması ve değerlendirmesiyle ilgilidir. Psikolojide insancıl yaklaşımın kurucusu olan Rogers'a (1959) göre, bir kimsenin benlik algısı, onun kendiyile ilgili düşüncelerini, algılamalarını ve kanaatlerini içerir; kendini nasıl gördüğünü ifade eder. Birinin benlik algısı olumlu ya da olumsuz olabilir ve her zaman gerçeği yansıtmayabilir. Birey yetenekli olduğu halde kendini yeteneksiz görebilir veya yeteneksiz biri kendini yetenekli zannedebilir. Açıköz Ün'e (2016) göre de benlik algısı olumlu ya da olumsuz olabilir. Örneğin kendinin yetenekli, güçlü, dürüst olduğunu düşünen birinin benlik algısı olumlu iken, kendinin yeteneksiz, işe yaramaz biri olduğunu düşünen kişinin benlik algısı olumsuz olacaktır.

Benlik algısının olumlu ve olumsuz olmasından farklı olarak kişinin kendini huzurlu hissetmesine odaklanan bakış açıları da bulunmaktadır. Allport (1937), konuyla ilgili olarak bireyin kendini bir bütün olarak kabul etmesini, eksik ya da fazla yönlerini gerçekçi ve mantıklı şekilde düşünmesini, hayatta karşısına çıkan zorlukları, sahip olduğu yetilerle çözüme kavuşturmasını, eksik olduğu yönlerinin de kişiliğinin yadsınamaz bir

bölümü olarak varsaymasını sağlıklı bir yaklaşım olarak ifade etmiştir. Kendini olduğu gibi kabul eden bireylerin eksikliklerinin bilincinde olup kendi içlerinde yetersiz hissetmeyeceği, topluma karşı da kinci davranmayacağı öne sürülmektedir (Kılıççı, 1981; Rappoport, 1972).

Benlik algısı kavramı için farklı tanımlarda farklı noktalara değinilse de çoğunda bir ortak nokta göze çarpmaktadır. Bu ortak nokta, bireyin kendini nasıl algıladığıdır. Bu nedenle benlik algısı kavramı bireyin kendi hakkındaki algısı, kendi “ben”inin farkında olması şeklinde düşünülebilir (Pişkin, 2003). Birey kendini olumlu, olumsuz, olduğu gibi veya gerçek dışı konumlandırabilir. Kendine ilişkin bu konumlandırmalar, onun benlik algısını oluşturmaktadır.

2.2. Benlik Algısı Araştırmalarında Tek Boyuttan Çok Boyuta Doğru İlerleyiş

Tanımlarda farklılaşmalar olsa da, bireyin kendini nasıl algıladığı ve nerede konumlandığı tanımların ortak noktasını oluşturmaktadır. Ancak alanyazında yer alan benlik algısının boyutları hakkındaki farklı bakış açıları, benlik algısının tanımlarındaki farklılıklardan daha fazladır. Benlik algısı, ilk başta tek boyutlu ve genel bir biçimde ele alınsa da daha sonra çok boyutlu olduğu ortaya konmuş bir kavramdır (Brunner vd., 2009; Marsh, 1986; Marsh vd., 1988; Marsh, Parker ve Barnes, 1985; Marsh ve Shavelson, 1985). Özellikle benlik algısıyla ilgili ilk araştırmalarda Rosenberg’in (1965) tek boyutlu genel benlik algısı bakış açısına karşı bağlılık yaşanmıştır (Marsh, 2006). Ancak daha sonraki pek çok araştırma (Byrne, 1996; Marsh ve Hattie, 1996; Wylie, 1989) benlik algısının çok boyutlu olduğunu destekleyen bulgular ortaya koymuştur.

Rogers’a (1959) benlik algısını, kişinin kendiyle ilgili organize, tutarlı algı ve inançlar bütünü olarak tanımlamıştır. Rogers, benliğin ideal benlik ve gerçek olmak üzere iki temel boyuttan oluştuğunu öne sürmüştür. Bireyin hoşlanacağı kişiliğe ilişkin bir fikri onun ideal benliğidir. İdeal benlik gerçek benliğe yaklaştıkça birey daha doyumlu ve mutlu olur. Yavuzer (2005) de benlik kavramını “olduğum kişi olarak kendim” ve “olmayı arzu ettiğim kişi olarak kendim” boyutlarına ayırmış ve benliği bunlar arasındaki makul bir birlik olarak tanımlamıştır. Bu iki benlik arasındaki farklılık ve tutarsızlıklar, kaygı ve doyumсуuzluğa sebep olabilir.

Roid ve Fitts (1991) de benlik algısının çok boyutlu olduğunu ortaya koymuşlardır. Onlara göre benlik algısı beş alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar fiziksel, kişisel, ailesel, sosyal ve ahlakî boyutlardır.

Kâğıtçıbaşı (1999), üç farklı benlik türünün ve bunlara ilişkin benlik algılarının olduğunu ifade etmiştir. Bunlardan birincisi birçok Batı kültüründe yaygın olan, başkalarından ayrılmış bir varlık olarak “ayrışık/bireyci benlik”tir. İkincisi Batı dışındaki toplulukçu kültürlerde görülen ve sosyal bağlamdan koparılamayan, “ilişkili benlik”tir. Üçüncü tür, kuşaklar arası maddi ilişkilerin azaldığı ancak duygusal bağlılıkların kaybolmadığı aile modelinde gelişen, “özerk-ilişkisel benlik”tir.

Özden (2002), benlik algısını dört boyutta incelemiştir. Bu boyutlar akademik benlik algısı, sosyal benlik algısı, duygusal benlik algısı ve bedensel benlik algısı boyutlarıdır. Akademik boyut zihinsel becerilerle ilgilidir. Sosyal boyut kişinin diğer insanlarla ve gruplarla ilişkisi ile ilgilidir. Duygusal boyut duygusal zekâ ile ilgili olup öz bilinç, duyguları yönetebilme, sosyal ilişkileri yönetebilme, kendini harekete geçirme ve empati olmak üzere beş alt boyuta sahiptir. Bedensel boyut ise kendini güzel veya yakışıklı olarak nitelendirmeye ve buna ek olarak kişinin psikomotor yetenekleriyle ilgilidir.

Pişkin (2003), benlik kavramının doğasının ve anlaşılmasının karmaşık olduğunu, bu nedenle farklı araştırmacılar tarafından farklı şekilde sınıflandırıldığını belirtmiştir. Araştırmacı benliği bir tür şemsiye kavram olarak nitelendirip benlik imgesi, ideal benlik ve benlik saygısı alanlarını kapsadığını düşünmektedir. Bunlardan benlik imgesinin daha çok algılanan benlik olduğunu öne sürmektedir. Benlik algısının bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç boyutu olduğunu ileri sürmüştür.

Açıköz Ün (2016) de benlik algısının çok boyutlu olduğunu savunmuştur. Benlik kavramını akademik benlik, toplumsal benlik ve fiziksel benlik olmak üzere üç temel boyutta incelemiştir. Akademik benlik algısını matematik benlik algısı, sosyal bilimler benlik algısı, anadil benlik algısı ve yabancı dil benlik algısı olmak üzere kendi içinde dört alt boyutta ele almıştır. Toplumsal benlik algısını arkadaşlık benlik algısı ve kişinin etkileşimde veya rekabet içinde olabileceği diğer önemli kişilerle ilgili benlik algısı olmak üzere kendi içinde iki alt boyutta ele almıştır. Fiziksel benlik algısını dans benlik algısı, atletik benlik algısı ve güzellik benlik algısı olmak üzere kendi içinde üç alt boyutta ele almıştır.

Schunk (2012), benlik algısı kavramını çok boyutlu olarak ele almıştır. Genel benlik algısını alt boyutlara ayırmıştır. Bunlar akademik, sosyal, duygusal ve fiziksel alanlardır. Kişinin değişik durumlara uyum gösterebilme yeteneği geliştirebilmesi, sağlıklı ilişkiler kurması gibi diğerleriyle ilişkisini belirleyen benlik algısı boyutu sosyal boyuttur. Kişinin

fiziksel özellikleri açısından kendini algılaması ise fiziksel boyut kapsamındadır. Kişinin bu boyut bağlamında görünümüyle ve fiziksel yetenekleriyle ilişkili algıları vardır (Özden, 2002; Schunk, 2012). Akademik benlik algısı boyutu ise okul ve dersle ilgili duyuşsal özelliklerin genellenmiş haline ilişkin algıları ifade eder (Schunk, 2012; Senemoğlu, 1989).

Bahsedilen çok boyutlu bakış açıları arasında en çok kabul gören modeli, Shavelson, Hubner ve Stanton (1976) ortaya koymuştur. Araştırmacılar benlik kavramının var olan tanımlarından yola çıkarak yeni bir tanımını oluşturmuş; benlik kavramının yapısının belirlenmesi için ise en yaygın beş benlik kavram ölçeğini kullanarak tanımlarının yapısını incelemişlerdir. Onlara göre çok boyutlu bir özellik gösteren benlik algısı hiyerarşik bir yapıdadır. Benlik algısının boyutları, bütün boyutları kapsayan ve hiyerarşinin en üstünde yer alan genel benlik algısının yer aldığı bir model üzerine yerleşmiştir. Bu modelde genel benlik algısı, akademik ve akademik olmayan benlik algısı olarak ikiye ayrılmaktadır. Akademik benlik algısının kendi içerisinde alt boyutları İngilizce, tarih, matematik ve fen şeklinde tanımlanmıştır. Akademik olmayan benlik algısı ise kendi içerisinde sosyal, duygusal ve fiziksel benlik algısı olarak alt sınıflara ayrılmıştır. Benlik algısının kuramsal yapısının yeniden incelenerek ortaya konduğu bu model, benlik algısı kuramları çalışmaları arasında önemli yer tutmaktadır (Marsh, 2006).

Shavelson ve arkadaşlarının bakış açılarına karşı direnç gösteren bakış açıları da olmuştur. Örneğin Coopersmith (1967), ergenlerin farklı alanlarda benlik algısı değerlendirmesi yapacak kadar yeterli deneyimleri olmadığını ve farklı alanlara ilişkin iyi ayırım yapamayacaklarını savunmuştur. Bu durumda benlik algısının bazı yaşlarda çok boyutlu olamayacağı düşüncesi oluşmaktadır. Marx ve Winne (1978) de benlik algısının, farklı alt bölümlere veya boyutlara ayrılmış olmasından çok birleşik bir kavram gibi görüldüğünü belirtmişlerdir. Bu araştırmacılar benlik algısının tek boyutlu olduğuna veya genel benlik algısı boyutunun çok güçlü olması nedeniyle farklı boyutlardan kolay kolay ayrılamayacağına inanmışlardır (Marsh, 2006). Yeni ve çok boyutlu yapıyı destekleyen araştırmacılar da olmuştur. Örneğin Byrne ve Shalevson (1986), Shavelson ve arkadaşlarının ortaya koyduğu gibi benlik algısının çok boyutlu olduğunu belirtmişler fakat o yıllarda bunu destekleyecek araştırmaların eksikliğinin altını çizmişlerdir.

Vispoel (1992), Shavelson ve arkadaşlarının (1976) çok boyutlu benlik algısı modelini temel alarak, sanatsal benlik algısının bu modeldeki hiyerarşiye dâhil olup

olamayacağını araştırmıştır. Çalışmaları sonrasında akademik ve akademik olmayan benlik algısı gibi sanatsal benlik algısının da genel benlik algısının hemen altındaki düzeyde yer aldığını ortaya koymuştur. Nagihan ve Tezer (2009) de benlik algısının çok boyutlu olduğunu ve sanatsal benlik algısının kişisel ve sosyal benlik algısı boyutlarıyla daha yüksek ilişkisi olduğunu ortaya koymuşlardır.

Benlik algısını çok boyutlu olarak ele alan Shavelson, Hubner ve Stanton'ın (1976) çalışmasını Marsh ve Hocevar (1985), Marsh ve Shavelson, (1985), Marsh, Byrne ve Shavelson (1988) daha kapsamlı olarak ele almışlardır. Böylece benlik algısının çok boyutlu yeni hali ortaya konmuştur. Bu çalışmada Marsh ve Shavelson'un benlik algısı modeli temel alınmış ve modele ilişkin detaylı bilgiler paylaşılmıştır.

2.3.Marsh ve Shavelson'un Benlik Algısı Modeli

Marsh ve Shavelson'un benlik algısı modeli Shavelson, Hubner ve Stanton'un (1976) benlik algısı çalışmasının üzerine yapılandırılmıştır. Bu nedenle öncelikle Shavelson ve arkadaşlarının çalışması incelenmiştir. Bu çalışma, benlik algısı ile ilgili çalışmalar içerisinde önemli bir yer tutmaktadır.

2.3.1. Marsh ve Shavelson modelinin zemini: Shavelson, Hubner ve Stanton'ın benlik algısı modeli

Shavelson ve arkadaşları (1976) çalışmalarına benlik algısı kavramının kuramsal tanımını yapmakla başlamışlardır. Bu kuramsal yapıda, benlik algısı için iç ve dış bağlantılar ağının altını çizmişlerdir. Benlik algısının ağ içi bölümü, kavramın kendisiyle ilgili belirli özelliklerine ilişkindir. Benlik algısının ağlar arası kısmı ise, kavramın benlik algısı dışındaki diğer yapılarla nasıl ilişkili olduğunu gösteren daha geniş alandan bahseder. Örneğin benlik algısı kavramının akademik, sosyal ve fiziksel boyutlara ayrılması, ağ içindeki bağlantılar ile ilgili iken, akademik benlik algısının akademik başarı ile güçlü ilişki içerisinde olması ağlar arası bağlantıdır (Marsh, 2006).

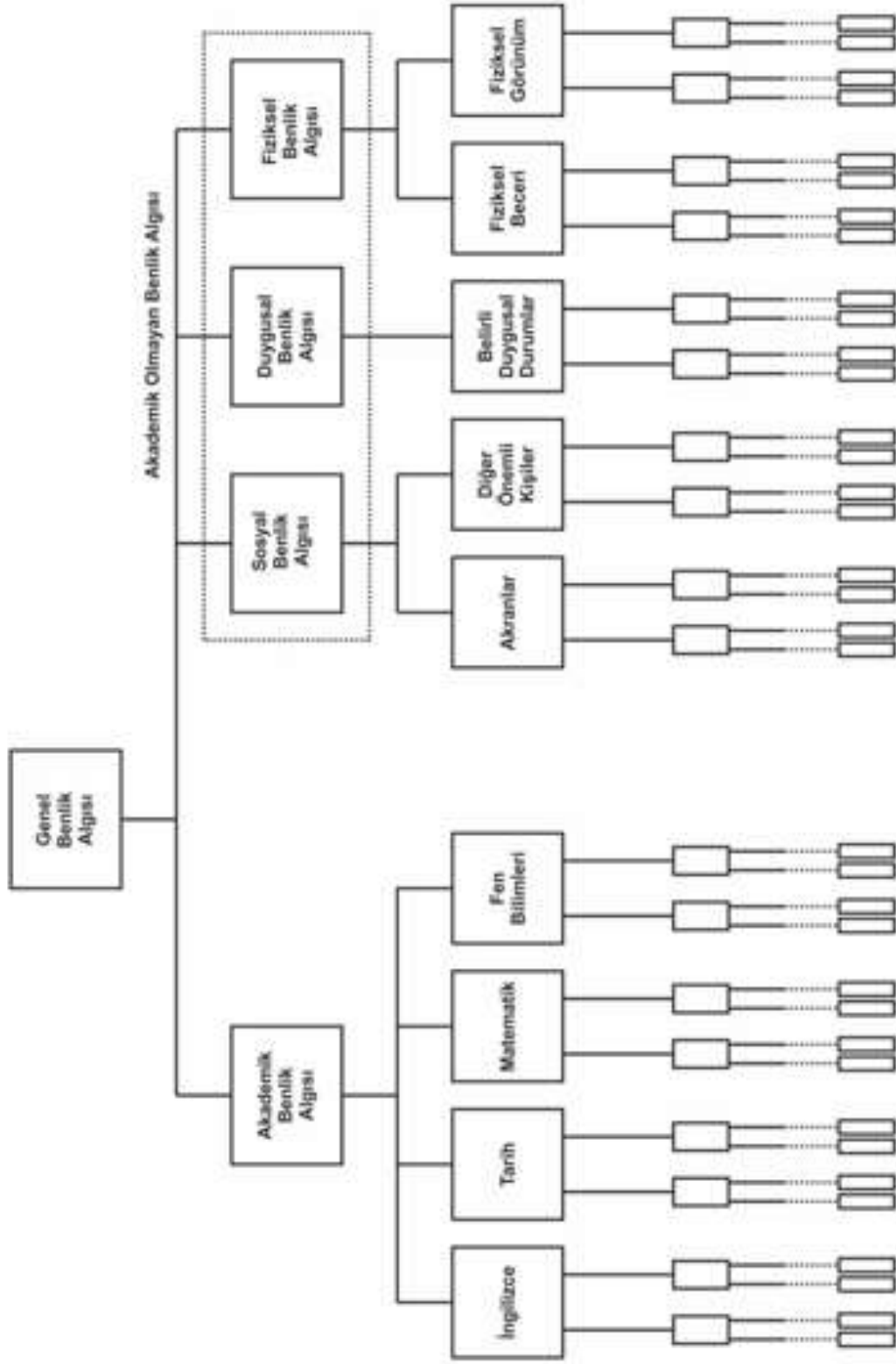
Shavelson ve arkadaşları (1976), benlik algısı kavramını pek çok tanımdan çeşitli özellikleri bir araya getirerek, bireyin tecrübeleri ve çevresinin yorumları yoluyla oluşan öz algılama şeklinde tanımlamışlardır. Bu algı, başkaları tarafından yapılan değerlendirmeler, pekiştirmeler ve kişinin kendi davranışına atfettiği özelliklerden etkilenir. Kişinin kendine yönelik bu algıları, onun hangi yönde davranacağı ve bu davranışlar sırasında yine kendine yönelik oluşturacağı algıları üzerinde etkilidir.

Shavelson ve arkadaşları (1976) bu bakış açısıyla tutarlılık içinde benlik algısı kavramının hem bir çıktısı hem de diğer çıktıları açıklamada önemli bir aracı değişken olduğunu belirtmişlerdir.

Shavelson ve arkadaşları (1976) benlik algısının yapısını belirlemelerinde kritik olan 7 özellikten bahsetmişlerdir:

1. Benlik algısı, bireylerin kendileri hakkındaki bilgileri kategorize ettiği ve bu kategorileri birbirleriyle ilişkilendirdiği düzenli ve yapılandırılmış bir kavramdır.
2. Benlik algısı kavramı çok boyutludur ve belirli boyutlar, birey tarafından benimsenen öz referans özelliğini yansıtır.
3. Benlik algısı hiyerarşiktir. Hiyerarşinin temelinde belirli durumlardaki kişisel davranışa ilişkin algılar; ortasında sosyal, fiziksel, duyuşsal bileşenler olmak üzere daha geniş bileşenlere ilişkin çıkarımlar; en üstünde ise genel benlik algısı bulunmaktadır.
4. Hiyerarşik genel benlik algısı yapısında, hiyerarşinin tepesi karardır. Genel benlik algısındaki değişimler hiyerarşinin her düzeyi ile karşılıklı ilişki içerisinde olduğundan, bu düzeyleri de etkiler.
5. Birey bebeklikten yetişkinliğe doğru ilerlerken benlik algısı giderek çok boyutlu hale gelir.
6. Benlik algısının, bireylerin kendilerini betimleyebildikleri (örneğin mutluyum) ve kendilerini değerlendirdikleri (örneğin matematikte iyiyim) yönleri vardır. Değerlendirmeler, bazı mutlak ölçütler (örneğin beş dakikada 1 kilometre) ile kişisel standartlar (örneğin kendi rekorum), akranlarla karşılaştırmalara dayalı göreceli standartlar veya diğer önemli kişilerin beklentileri karşısında yapılabilir. Bireyler belirli ölçütlere farklı şekilde ağırlık verebilirler.
7. Benlik algısı, diğer yapılardan ayırt edilebilir bir kavramdır. Örneğin akademik ve fiziksel benlik algıları, sırasıyla akademik başarı ve fiziksel form gibi ilgili yapılardan ayırt edilebilir (Akt. Marsh, 2006, s.8).

Yukarıda belirten yedi özellik dikkate alındığında benlik algısının çok boyutlu ve hiyerarşik bir yapıda ortaya çıktığı görülmektedir. Bu bağlamda Shavelson ve arkadaşları (1976) genel benlik algısının tepede olduğu ve bir sonraki basamakta akademik ve akademik olmayan benlik algılarına bölündüğünü tespit etmişlerdir (Bkz. Şekil 2.1). Akademik benlik algısı, belirli alanlardaki benlik algılarına (İngilizce, matematik gibi) ayrılmıştır. Akademik olmayan benlik algısı üç alana ayrılmaktadır. Bunlar; toplumsal, fiziksel ve duygusal benlik algısıdır. Bunlardan toplumsal benlik algısı, akranlarla ve diğer önemli kişilerle ilişkiler bağlamında alt gruplara ayrılır. Fiziksel benlik algısı ise fiziksel yetenek ve fiziksel görünüm olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Bu belirli benlik kavramlarının her biri için daha ileri alt bölümler olduğu varsayılmıştır. Bu nedenle Şekil 2.1’de aşağıya doğru giden benlik algısı alt boyutlarının adına boşluk bırakılmıştır.

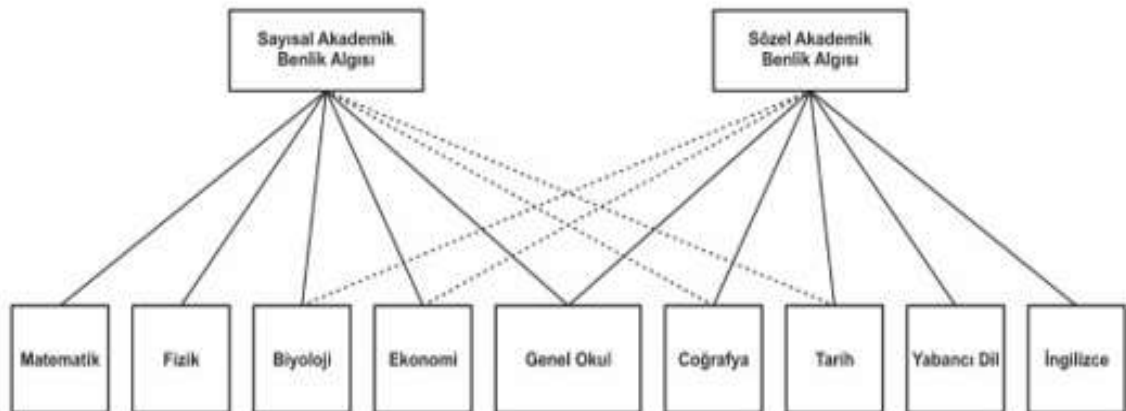


Şekil 2.1. Shavelson, Hubner ve Stanton'ın (1976) geliştirilmiş benlik algısı modeli Marsh ve Shavelson'dan (1985, s. 413) alınarak Türkiye'ye uyarlanmıştır.

2.3.2. Marsh ve Shavelson modelinin geliştirilmesi: Shavelson, Hubner ve Stanton'ın benlik algısı modeli üzerine yapılan düzenleme çalışmaları

Shavelson ve arkadaşlarının modeli, benlik algısı kavramının hiyerarşik olarak yapılandırılmış olmasının yanı sıra çok boyutlu olduğuna da işaret etmektedir. Marsh ve Hocevar (1985) ile Marsh ve Shavelson (1985), 2. ve 5. sınıflar arasındaki öğrencilerle söz konusu hiyerarşik ve çok boyutlu yapıyı test etmek için doğrulayıcı faktör analizleri gerçekleştirmişlerdir. Bu analizler sonrasında en iyi uyum değerleri gösteren modelde sözel ve sayısal olmak üzere iki adet ikinci düzey akademik faktör ile bir adet ikinci düzey akademik olmayan faktör bulunmuştur. Bu modelde, orijinal model olan Shavelson ve arkadaşlarının modelinden farklı olarak sözel ve sayısal benlik algıları neredeyse birbirleriyle ilişkisiz çıkmıştır. Modele ilişkin sonuçlar, Shavelson ve arkadaşlarının (1976) modelindeki gibi benlik algısının hiyerarşik olarak düzenlendiği varsayımıyla tutarlıdır ancak hiyerarşinin üst düzeyine özgü biçim, orijinal modelden daha karmaşıktır.

İki ayrı üst düzey akademik faktör ihtiyacına ilişkin bu yenilenme, Marsh (1987) tarafından tekrar desteklenmiştir. Daha sonra Marsh ve arkadaşları (1988), üç farklı benlik algısı ölçeği olan sözel, sayısal ve genel okul benlik algısı ölçeklerine verilen cevapları değerlendirerek Marsh ve Shavelson'un modelinin sınanmasını genişletmiştir. Bu çalışmayla gözden geçirilen modelin yapısı kesinleşmiştir. Buna göre; sözel ve sayısal akademik benlik algıları olan üst düzey faktörler birbirleriyle ilişkisizdir. Bu sonuçlar daha önceki ölçek (Self Description Questionnaire-SDQ) araştırmasının genellenebilirliği ve gözden geçirilmiş modeli için güçlü bir destek sağlamıştır (Marsh, 1985). Araştırma sonuçlarıyla güçlenen model Şekil 2.2'de görülmektedir.



Şekil 2.2. Shavelson, Hubner ve Stanton'un (1976) orijinal modelindeki akademik benlik algısı boyutunun Marsh ve Shavelson (1985) çalışmasında revize edilen formu, Marsh ve Shavelson'dan (2005, s.14) uyarlanmıştır.

Şekil 2.2’de görüldüğü gibi matematik, fizik, biyoloji ve ekonomi alanları sayısal; coğrafya, tarih, yabancı dil ve İngilizce alanları sözel akademik benlik algısının boyutlarıdır. Genel okul boyutu ise hem sözel hem sayısal akademik benlik algısı ile ilişkilidir. Marsh ve arkadaşları (1988), Shavelson ve arkadaşlarının (1976) orijinal benlik algısı modelindeki problemleri ortaya çıkarmak üzere çalışmışlardır. Sonuçta bir üst düzey akademik bileşenin tek başına yetersiz olduğuna dair güçlü kanıtlar bulunmuştur. Ancak sadece iki üst düzey akademik faktörün yeterli olduğu yönünde de güçlü bir destek bulunmamaktadır (Marsh, 2006). Dolayısıyla bu modeli belirlemek için yeni akademik benlik algısı araçları geliştirmek ve modeli test etmek gerekliliği doğmuştur. Bunun için, Marsh (1990), ilkökul öğrencileri için Akademik Benlik Algısı Ölçeği I’i (Academic Self-Description Questionnaire I-ASDQ I) ve lise öğrencileri Akademik Benlik Algısı Ölçeği II’yi (Academic Self-Description Questionnaire II-ASDQ II) tasarlamıştır. Marsh benlik algısını ölçmek üzere 1984’te ilkökul öğrencileri için Benlik Algısı Ölçeği I’i (Self-Description Questionnaire I-SDQ I), ergenlik çağındaki lise öğrencileri için Benlik Algısı Ölçeği II’yi (Self-Description Questionnaire II-SDQ II) ve geç ergenler ile genç yetişkinler için Benlik Algısı Ölçeği III’ü (Self-Description Questionnaire III-SDQ III) geliştirmiştir (Marsh ve Shavelson, 1985; Marsh, 1990, 1993). Bu üç araç Shavelson ve arkadaşlarının (1976) modelinin üzerine yapılandırılmıştır. Bu ölçekler, psikometrik özellikler ve yapı geçerliliği açısından çok boyutlu araçlar arasında en iyiler içerisinde yer almışlardır (Boyle, 1994; Hattie, 1992). Bahsi geçen çalışmalarla hem benlik algısı boyutlarını incelemek için ölçekler ortaya konmuş hem de benlik algısı modelleri revize edilebilmiştir. Akademik Benlik Algısı Ölçekleri ile sözel ve sayısal iki üst düzey faktörden bir adım ötesine gidilerek her disiplinin ayrı değerlendirilmesinin daha doğru olacağı sonucuna varılmıştır (Marsh, 1990). Bu görüş, Marsh’ın akademik benlik algısına bakış açısı başlığında detaylı biçimde ele alınmıştır.

2.4.Akademik Benlik Algısı

Benlik algısının çok boyutluluğu ile ilgili alanyazında genel bir kabulün varlığı görülmektedir. Akademik benlik algısı da genel benlik algısının alt boyutlarından biri olarak tanımlanmaktadır (Açıkgöz-Ün, 2016; Marsh, 1990, 1992; Shavelson vd., 1976). Akademik benlik algısı, en genel anlamıyla bireyin kendi akademik yeterliklerine ilişkin algısıdır (Hattie, 1992).

Akademik benlik “bir öğrencinin belli bir akademik uğraşı karşısında diğer öğrencilere göre kendinin ne kadar yetenekli olduğu hakkında geliştirdiği kanı” olarak tanımlanabilir (Arseven, 1986). Kuzgun (1996), akademik benlik algısını öğrencinin öğrenme özgeçmişine dayalı olarak herhangi bir öğrenme birimini öğrenip öğrenemeyeceğine ilişkin kendini algılayış tarzı olarak tanımlamıştır. Akademik benlik, öğrencinin belli bir disiplin alanındaki performansının gelişimiyle ilgili algılarına işaret etmektedir. Örneğin öğrencinin matematik, sosyal bilgiler, fen bilgisi ve diğer derslerdeki performansı, onun akademik benlik algısı ile ilgilidir (Ülgen, 1997). Bir başka tanıma göre akademik benlik algısı, öğrencinin kendini okulundaki ve sınıfındaki öğrencilere kıyasla nasıl görmekte olduğunun bir göstergesidir (Bloom, 1998). Erden ve Akman (2009) ise akademik benlik algısı için, öğrencinin akademik yönü baskın olan bir işte başarılı olacağına inanma ve güvenme derecesi tanımını kullanmışlardır.

Senemoğlu'na (2005) göre akademik benlik algısı, öğrencinin kendi öğrenme geçmişinden etkilenerek yeni öğrenmelere ilişkin algısıyla ilişkilidir. Özerkan (2007), akademik benlik algısı kavramının belli öğrenme alanlarına özgü alt benlik algılarından oluştuğunu belirtmiştir. Akademik benlik algısı, bir öğrencinin belli bir akademik uğraşa karşı ne derece başarılı olacağı, bu başarıyı ne derece önemseydiği ve diğer öğrencilere göre kendinin ne derece yetenekli bulunduğuyla ilişkin bir algıdır.

2.4.1. Herbert Marsh'a göre akademik benlik algısı

Marsh'ın benlik algısına bakış açısı daha önce de açıklandığı gibi öncelikle Shavelson ve arkadaşlarının (1976) çok boyutlu benlik algısı modeline, ardından bu model üzerinde düzenleme yaptıkları Marsh ve Shavelson (1985) modeline dayanmaktadır. Bu bağlamda, akademik benlik algısı genel benlik algısının alt boyutlarından biridir.

Marsh (1986), akademik benlik algısını bireyin bilişsel, akademik becerileri ve başarıları hakkındaki duygu, tutum ve algıları olarak tanımlamıştır. Akademik benlik algısı, öğrencilerin akademik başarı ya da başarısızlıkları hakkındaki beklentilerini ve kendilerine olan güvenlerini kapsayıcı genel bir kavramdır (Marsh, 1987; Marsh ve Craven, 2006). Bu algının, bireyin akademik başarısını temel alıp kendini başkaları ile kıyaslaması sonucunda oluştuğu belirtilmektedir (Festinger, 1954; Marsh, 1990). Akademik benlik algısının geçmiş başarılarından etkilendiği gibi, bireyin gelecekteki akademik başarılarını da etkileyen önemli bir algı olduğu ifade edilmektedir (Marsh ve

Martin, 2011). Dolayısıyla akademik benlik algısının, öğrencinin tüm eğitim hayatında etkisi olduğu düşünülmektedir (Marsh, 1991; Marsh ve Craven, 2006).

Marsh'ın akademik benlik algısına ilişkin bakış açısının, benlik algısıyla ilgili yaptığı modelleme çalışmalarıyla (Marsh ve Shavelson, 1985; Shavelson ve Marsh, 1986) başladığı söylenebilir. Yapılan çalışmalar sonucunda, akademik benlik algısının farklı disiplinler bazında alt boyutları olduğu doğrulanmıştır. Ancak çalışma sonuçları bilgisayar, coğrafya, tarih, yabancı dil ve ticaret gibi çeşitli derslerdeki akademik benlik algısı boyutları akademik benlik algısını en iyi temsil eden boyutlar gibi yorumlanmamalıdır. Önceki akademik benlik algısı bakış açılarında, bu araştırmalardaki kadar çeşitlilik olmamıştır. Burada araştırmalarda önemli olan, öğrencilerin belirli okul dersleriyle ilişkili benlik algılarını ayırt edip etmediklerinin belirlenmesidir. Bu çalışmalarda (Marsh, 1990, 1992) en dikkat çekici bulgu, öğrencilerin pek çok farklı derste benlik algılarını ayırt edebilmiş olmalarıdır.

2.5.Akademik Benlik Algısını Etkileyen Faktörler

Akademik benlik algısının oluşum ve gelişim süreçlerinde pek çok faktör etkilidir. Benliğin temelleri ailede atılır. Aile ortamında değer verilen ve yetenek gelişimi desteklenen çocuğun benlik algısının olumlu, sürekli eleştirilen çocuğun benlik algısının ise olumsuz şekillenme başladığı düşünülmektedir (Açıkgöz-Ün, 2016). Kişinin benlik algısı ve alt boyutları kendi özelliklerinden ve içinde bulunduğu çevreden etkilenmektedir. Özden'e (2005) göre çocukların kendilerini değerli hissedip olumlu benlik algısı geliştirmeleri çocuğun kendi kapasitesine güvenmesi kadar ailesinde, çevresinde ve okulda karşılaştığı davranışlardan da etkilenir. Benlik algısını etkileyen değişkenlere ilişkin yapılan çalışmalarda aileden görülen kabul ve ilgi düzeyi (Özen, 2009), çocuğun engelli olma durumu (Yumşak, 2004), akran reddi yaşanması (Demir-Şad, 2007), sosyal etkileşim (Fraker, 1986), akademik motivasyon (Eccles ve Migley, 1990) ve ebeveynlerin evlilik uyumu (Koçak Çelik, 2003) gibi pek çok değişkenin, benlik algısının gelişimini etkilediği görülmüştür. Benlik algısının çalışıldığı disiplin, ele alınan boyutu, konuyu çalışan araştırmacı gibi değişkenler de benlik algısıyla ilişkili değişkenlerin çeşitliliğini arttırmaktadır.

Akademik benlik algısının gelişiminde yaş (Byrne, 1984), cinsiyet (Byrne, 1984, De Fraine, Van Damme ve Onghena, 2007; Marsh, Smith ve Barnes, 1985; Marsh ve Yeung, 1998; Skaalvik ve Rankin, 1990), öğretmen (Alrajhi ve Aldhafri, 2015), eğitsel

uygulamalar ve gruplamalar (Kanuka, 2010, Marsh, 1984, 1987; Marsh vd., 2014 Marsh ve Hau, 2003; Tokmak, 2016), öğrencinin önceki başarıları (Marsh, 1986), sosyoekonomik düzey (Byrne, 1984), motivasyon ve kaynakları (Marsh ve Craven, 2006), bireyden beklenti düzeyi (Ansalone ve Biafora, 2004), zekâ düzeyi (Byrne, 1984) gibi pek çok değişkenin etkili olduğunu belirten çalışmalar bulunmaktadır.

2.5.1. Akademik başarı ve akademik benlik algısı

Akademik başarının akademik benlik algısını, akademik benlik algısının akademik başarıyı ve bu iki değişkenin karşılıklı birbirini etkilediğini ortaya koyan pek çok araştırma vardır (Doğusal-Tezel, 1987; Huang, 2011; Marsh ve Craven, 2006; Marsh ve O'Mara, 2008; Marsh vd., 2005; McInerney vd., 2012; Muijs, 1997; Pinxten vd., 2014; Valentine, DuBois ve Cooper, 2004).

Marsh, Relich ve Smith (1983), Avusturalya'da 5. ve 6. sınıf düzeyindeki 1153 öğrenci ile gerçekleştirdikleri çalışmada, öğrencilerin matematik ve İngilizce derslerinde akademik benlik algıları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışma sonuçlarına göre matematik benlik algısı ile matematik başarıları arasında .55 düzeyinde ilişki bulunmuştur. İngilizce başarıları ile İngilizce benlik algısı arasında ise .61 düzeyinde ilişki bulunmuştur.

Marsh ve diğerleri (1985) Avusturalya'da 12-18 yaş aralığındaki 901 öğrenciden Marsh'ın benlik algısı ölçeğinin ikinci versiyonunu kullanarak (SDQ-II) benlik algılarına ilişkin veri toplamışlardır. Öğrencilerin akademik olmayan benlik algıları ile akademik başarıları arasında bir ilişki çıkmamıştır. Akademik benlik algıları ile akademik başarıları ise matematik alanında .86, İngilizce alanında .75 düzeyde ilişkili bulunmuştur.

Doğusal-Tezel (1987), ilkokul 5. sınıfa devam eden 47'si erkek, 63'ü kız olmak üzere toplam 110 öğrenciyle akademik benlik algılarına ilişkin bir çalışma yürütmüştür. Araştırmada akademik benlik algısı olumlu olan öğrencilerin akademik başarıları yüksek, benlik algıları olumsuz olan öğrencilerin, akademik başarıları düşük bulunmuştur.

Yavuzer (1989), ilkokul 4. sınıf öğrencilerinde akademik benlik algısının akademik başarıya etkisini incelemiştir. Araştırma sonuçları, akademik benlik algısı olumlu olan öğrencilerin akademik başarı puan ortalamaları ile akademik benlik algısı olumsuz olan öğrencilerin akademik başarı puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık saptamıştır. Fark, akademik benlik algısı olumlu olan öğrencilerin lehinedir.

Marsh (1990), 10., 11. ve 12. sınıf düzeyinde öğrenci ve lise mezunlarından oluşan 1456 kişinin katılımıyla bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Çalışmada akademik başarı ve akademik benlik algısı arasındaki ilişki ile akademik benlik algısındaki değişim incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre; 11. ve 12. sınıflarda önceki yıl ölçülen akademik benlik algısı düzeyinin, not ortalamalarını önemli ölçüde etkilediği görülmüştür. Ancak daha önce bildirilen notların akademik benlik algısının sonraki ölçümleri üzerinde etkisinin olmadığı bulunmuştur.

Skaalvik ve Hagtvet (1990), Norveç'te ilköğretim okulu öğrencileriyle bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Çalışmaya göre genel benlik algısı ile okul başarısı arasındaki korelasyonlar .12 ile .26 arasında değişmektedir. Akademik benlik algısı ve akademik başarı korelasyonları ise .48'den .65'e kadar değişmektedir.

Orr ve Dinur (1995), akademik benlik algısıyla akademik başarı arasındaki ilişkiye yönelik çalışmalarını İsrail'de gerçekleştirmiştir. 14-17 yaşındaki ergenlik dönemindeki öğrencilerle yürütülen araştırmada okul başarısı ile akademik benlik algısı arasında .45 düzeyinde korelasyon görülmektedir. Ancak genel benlik algısı ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki çıkmamıştır.

Marsh'ın pek çok çalışmasında da (Marsh, 1990; Marsh ve Parker, 1984; Marsh, Parker ve Barnes, 1985; Marsh, Parker ve Smith, 1983; Marsh, Relich ve Smith, 1983) akademik benlik algısıyla akademik başarı arasındaki ilişki desteklenmiştir. Özellikle İngilizce ve matematik alanlarındaki akademik başarının tutarlı bir şekilde sırasıyla İngilizce ve matematik benlik algılarıyla yüksek düzeyde ilişkili olduğu, diğer akademik benlik algıları ile daha az ilişkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca genel benlik algısının akademik başarıyla korelasyon değerleri düşük olarak değerlendirilmiştir.

Muijs (1997), akademik benlik algısının ve akademik başarının birbirini güçlü olarak yordadığını tespit etmiştir. Akademik başarının akademik benlik algısı için baskın bir nedensel yordayıcı olmasıyla birlikte, genel benlik algısı için aynı sonuç bulunamamıştır.

Gordon (1997), 7. ve 8. sınıf öğrencileriyle yürüttüğü çalışmasında akademik benlik algısı, akademik başarı, çalışma alışkanlığı, okul çevresi algısı, öğretim stratejileri, süreklilik ve öz nitelik değişkenlerinin ilişkisini incelemiştir. Çalışma sonuçları akademik başarının akademik benlik algısıyla ilişkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca öğretim stratejileri öğrencilerin sürekliliğini ve akademik benlik algısını olumlu etkilemekte, bu da akademik başarılarını arttırmaktadır.

Akademik başarının akademik benlik algısı üzerinde etkisi olmakla birlikte aralarındaki ilişkinin çok da yüksek olmadığı araştırmalar da vardır. Örneğin Kenç ve Oktay (2002), Elazığ Anadolu Lisesi'nin birinci sınıflarında eğitim-öğretim gören 184 öğrencinin akademik benlik algılarının akademik başarılarıyla ilişkisini incelemişlerdir. Çalışmada Kuzgun (1996) tarafından geliştirilen akademik benlik kavramı ölçeğini kullanmışlardır. Çalışma sonuçları, sözel ve sayısal alanlardaki akademik benlik algıları, öğrencilerin akademik başarıları ile pozitif ancak düşük düzeyde anlamlı bir ilişki içinde bulunduğunu göstermiştir. Ölçekte yer alan şekil-uzay ve göz-el koordinasyonu yeteneklerine ilişkin akademik benlik algısı puanları ise akademik başarı puanlarının ortalamaları ile negatif ve düşük düzeyde bir ilişki içerisindedir.

Çakır ve diğerleri (2000), 6. sınıf öğrencilerinin akademik benlik algılarının, fen bilgisi ders notları, sosyal bilgiler ders notları, derslere karşı tutumları, cinsiyet ve sosyoekonomik düzey gibi değişkenlerle ilişkisini incelemişlerdir. Araştırma sonuçları akademik benlik algısını en iyi açıklayan değişkenin fen bilgisi notları olduğunu göstermiştir.

Piyancı (2007), bilgisayar dersine ilişkin başarı ile benlik algısı arasındaki ilişkiyi 6. sınıf öğrencileri ile yaptığı bir çalışmada incelemiştir. Çalışmada bilgisayar dersindeki akademik başarı yükseldikçe bu derse ilişkin benlik algısının da yükseldiği belirlenmiştir.

Çağlar (2010), Çanakkale'de 1491 ilköğretim ortaokul öğrencisinin fen dersine yönelik akademik benlik algılarıyla, fen dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu çalışmada fen dersine yönelik akademik benlik algısıyla, ders başarısı arasındaki ilişkiyi de incelemiştir. Çalışma sonuçları öğrencinin akademik başarısı arttıkça, akademik benlik algısının da arttığını göstermiştir.

Koç (2011), ilköğretim öğrencilerinin Türkçe dersine ilişkin akademik benlik algı düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Öğrencilerin bir önceki dönem başarı durumuna göre Türkçe dersi akademik benlik algısı düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Öğrencilerin başarı düzeyi yükseldikçe Türkçe dersi akademik benlik algısı düzeylerinin yükseldiği bulunmuştur.

Pinxten ve arkadaşları (2014), Belçika'da 4. sınıf düzeyindeki 4436 öğrenci ile öğrencilerin akademik benlik algıları ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Öğrencilerin matematik başarısı ile matematik benlik algısı arasında .48

düzyeyde Flemenkçe dersi başarısı ile Flemenkçe benlik algısı arasında ise .32 düzeyde pozitif ilişki görülmüştür.

Khalaila (2015), İsrail’de hemşirelik bölümündeki 170 lisans öğrencisi ile akademik başarı ve akademik benlik algısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmada akademik başarı için öğrencilerin notlarını, akademik benlik algısı için ise Reynolds’un (1988) akademik benlik algısı ölçeği ile topladığı verileri kullanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre akademik benlik algısı ile akademik başarı arasında pozitif ilişki bulunmaktadır.

2.5.1.1.Karşılıklı etkiler modeli (The reciprocal effects model-REM)

Akademik başarının akademik benlik algısını, akademik benlik algısının da akademik başarıyı etkilediğini belirten araştırma bulgularına daha önce değinilmiştir. Akademik benlik algısının akademik başarıyı yordadığı bakış açısı, eğitim ortamlarında başarıyı arttırmak için benlik algısını güçlendirmenin önemini savunan araştırmacılar tarafından benimsenmiştir (Calsyn ve Kenny, 1977; Shavelson ve Bolus, 1982). Bu bakış açısına göre öğretmenler akademik benlik algısını geliştirme tekniklerine odaklanmalıdırlar. Akademik başarının, akademik benlik algısını yordadığı bakış açısı ise, akademik beceriyi geliştirmeye odaklı araştırmacılar tarafından savunulmaktadır (Calsyn ve Kenny, 1977; Skaalvik ve Valas, 1999). Bu durumda öğretmenler performansı geliştirme ürünlerine odaklanmalıdırlar.

Marsh ve Craven (2005), akademik başarı ve akademik benlik algısı değişkenlerinin karşılıklı birbirini etkilediğini öne sürerek Karşılıklı Etkiler Modeli’ni (The Reciprocal Effects Model-REM) ortaya koymuşlardır. Modele göre akademik benlik algısı ve akademik başarı karşılıklı olarak birbirini yordar. Buna göre önceki akademik benlik algısı sonraki akademik başarı ile önceki akademik başarı da sonraki akademik benlik algısı ile pozitif yönde ilişkilidir (Marsh, Byrne ve Yeung, 1999; Marsh ve Craven, 2005, 2006).

Marsh ve Perry (2005), modeli fiziksel bir alanda test etmişlerdir. Bu çalışmaya 30 farklı ülkeden, 257 yetenekli yüzücüyü dâhil etmişlerdir. Önceki en iyi kişisel performansın, daha sonraki yüzme performansı benlik algısını pozitif olarak yordadığını ($\beta=.25$) ortaya koymuşlardır. Yine en iyi bireysel performansın, sonraki şampiyona performansının önemli pozitif bir yordayıcısı olduğunu ($\beta=.87$) bulmuşlardır. Ayrıca önceki yüzme performansı benlik algısının, sonraki şampiyona performansını anlamlı ve

olumlu olarak ve en iyi bireysel performansın katkısından daha fazla yordadığını belirtmişlerdir. Bu sonuçlar yüzücülerin katıldığı ikinci bir durumda da tekrarlanmıştır. Dolayısıyla karşılıklı etkiler modeli yetenekli yüzücü örneğinde kanıtlanmıştır.

Karşılıklı etkiler modelinin geçerliğini belirlemek için Huang (2011) bir meta analiz çalışması gerçekleştirerek 32 araştırmayı incelenmiştir. Çalışmaya dâhil edilen araştırmalarda, akademik başarı ile akademik benlik algısı ve öz saygı arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Ancak bu meta analiz çalışmasında öz yeterlik değişkeni kapsam dışında bırakılmıştır. Çalışma sonuçlarına göre, önceki akademik benlik algısı kontrol edildiğinde ilk akademik başarı, sonraki akademik benlik algısını düşük düzeyde etkilemektedir. İlk akademik başarı kontrol edildiğinde ise, ilk akademik benlik algısının sonraki akademik başarıya etkisine ilişkin anlamlı sonuçlar bulunmamıştır. Ancak araştırmacı, karşılıklı etkiler modelini destekleyen önemli bir bulgu ortaya koymuştur. Huang'a (2011) göre ilk ve son benlik algıları arasında yüksek düzeyde korelasyon vardır. İlk ölçülen benlik algısından sonra yaşanan başarının da bu yüksek korelasyona ek bir katkısı bulunmaktadır.

Möller ve diğerleri (2011), karşılıklı etkiler modelini sayısal ve sözel alanlarda test etmişlerdir. Çalışmada, sayısal ve sözel akademik benlik algıları ile sırasıyla sayısal ve sözel akademik başarı arasında pozitif karşılıklı etkiler görülmüştür. Sözel alanlardaki başarı ile sayısal benlik algısı ve sayısal alanlardaki başarı ile sözel benlik algısı arasında negatif ilişkiler bulunmuştur.

Seaton ve arkadaşları (2014), altı ay arayla yapılan dört ölçme ile Avustralya'daki 2786 lise öğrencisinin akademik benlik algısı ve başarıları arasındaki etkileşimi incelemişlerdir. Ayrı modellerde, matematik benlik algısı ile matematik başarısı ve matematik motivasyonu ile matematik başarısı arasında karşılıklı ilişkiler görülmüştür. Araştırmada değişkenlerin tamamı tek bir modele dâhil edildiğinde, sadece benlik algısı ile başarı arasında anlamlı karşılıklı ilişkiler görülmüştür. İncelenen çalışmalara göre, belli bir disipline ilişkin akademik başarı ve akademik benlik algısının karşılıklı pozitif ilişki içinde olduğu söylenebilir.

2.5.2. Demografik özellikler ve akademik benlik algısı

Bu bölümde, akademik benlik algısının kişinin yaş, sınıf düzeyi ve cinsiyet gibi demografik değişkenlerden etkilenip etkilenmediğine ilişkin çeşitli araştırma bulguları incelenmiştir.

2.5.2.1. Cinsiyet ve akademik benlik algısı

Cinsiyet ve akademik benlik algısı arasındaki ilişkiyi farklı yaş, sınıf düzeyi ve disiplinler bağlamında pek çok araştırmacı çalışmıştır. Örneğin Hatipoğlu'nun (1996) yaptığı çalışma sonuçlarına göre, erkek öğrencilerin genel ve akademik benlik algısı düzeyleri, kız öğrencilerden daha yüksektir. Marsh (1993) da toplumsal stereotipik cinsiyet modeli bağlamında, akademik ve genel benlik kavramlarının erkekler için sayısal benlik algısıyla, kızlar içinse sözel benlik algısıyla daha fazla açıklanıp açıklanmadığını test etmiştir. Ancak çalışmasında bu bakış açısını destekleyen araştırma bulgularına ulaşamamıştır.

Sözel ve sayısal alanlarda cinsiyet farklarına bakılan bazı çalışmalarda genellikle erkekler sayısal alanlarda, kızlar ise sözel alanlarda daha başarılı olmaktadır (De Fraine, Van Damme ve Onghena, 2007; Marsh, Smith ve Barnes, 1985; Marsh ve Yeung, 1998; Reilly, 2012; Skaalvik ve Rankin, 1990; Yoshino, 2012). Bu performans paraleli olarak, matematik benlik algısı erkeklerde daha yüksek düzeyde iken dil benlik algısı kız öğrencilerde daha yüksektir (Jacobs vd., 2002).

Hedricks (2009), başarı düzeyi yüksek olan liselerde akademik benlik algısının cinsiyete göre değişip değişmediğini incelemiştir. Çalışmasında genel akademik benlik algısında, kız öğrencilerin lehine anlamlı fark bulmuştur.

Işıksal ve Aşkar (2003), 7. ve 8.sınıf düzeyindeki öğrencilerin matematik ve bilgisayar derslerine ilişkin akademik benlik algılarını cinsiyet açısından incelemiştir. Çalışma sonuçlarına göre matematik benlik algısında cinsiyete göre anlamlı fark bulunamamıştır. Bilgisayar dersine ilişkin akademik benlik algısı ise erkek öğrencilerin lehine yüksek bulunmuştur.

Yağcı ve Aksoy (2015), 493 müzik öğretmenliği programı öğrencisiyle yürüttükleri çalışmalarında, öğrencilerin akademik benlik algısında sınıf düzeyi açısından anlamlı farklar bulmuşlardır. Erkek öğretmen adaylarının akademik benlik algı düzeyleri, kadın öğretmen adaylarından yüksek bulunmuştur.

Marsh ve arkadaşları (2006), akademik benlik algısıyla akademik başarı arasındaki ilişkiyi inceledikleri bir çalışmada cinsiyet değişkenini de analize katmışlardır. Farklı disiplinlerdeki akademik başarı ortalamalarının cinsiyete göre değişebildiğini ancak akademik benlik algısının cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermediğini bulmuşlardır. Marsh'ın (1993) daha önce gerçekleştirdiği bir başka çalışmasına göre ise ergenlik dönemindeki erkeklerin akademik benlik algıları kızlara göre daha yüksektir. Britner

(2002) ise bu bulgunun tam aksine kızların akademik benlik algılarının erkeklere göre daha yüksek olduğunu bulmuştur.

Nagy ve diğerlerinin (2006) Almanya’da yürüttükleri bir çalışmada ortaöğretime devam eden 1148 öğrenciden elde edilen veriler kullanılarak akademik benlik algıları incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre, 10. sınıflarda önemli cinsiyet farklılıkları görülmüştür. Erkeklerin matematik ve biyoloji başarı testlerinde kızlara göre üstün performansları ve daha yüksek matematik benlik algıları görülmüştür. Kızların ise biyoloji benlik algı düzeyi erkeklere göre daha yüksektir.

Özerkan (2007), Edirne’de 5. sınıf düzeyindeki 1515 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirdiği çalışmasında öğrencilerin sosyal bilgiler benlik algısıyla öğretmenlerin öz yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmada öğrencilerin cinsiyetine göre sosyal bilgiler benlik algıları da karşılaştırılmıştır. Çalışma sonuçları sosyal bilgiler benlik algısının cinsiyete göre farklılaşmadığını göstermiştir.

Yılmaz (2009), İstanbul’da 8. sınıf öğrencileri ile Kuzgun’un (1996) akademik benlik algısı ölçeğini kullanarak bir çalışma gerçekleştirmiştir. Bu ölçekte dört yetenek ve on bir ilgi alanı üzerinden akademik benlik algısı ölçülmektedir. Araştırma sonuçlarına göre erkeklerin mekanik, kızların ise sanat ve müzik ilgi alanlarında akademik benlik algıları daha yüksektir.

Altun ve Yazıcı (2012), üstün yetenekli öğrencilerin akademik benlik algılarını cinsiyete ve gelir düzeyine göre incelemişlerdir. Çalışma sonuçları üstün yetenekli öğrencilerin akademik benlik algılarının cinsiyete göre farklılaşmadığını göstermektedir.

Üstün yetenekli öğrencilerle yapılan bir çalışmada, cinsiyetler arasındaki akademik benlik algısı farkı matematik ve fen bilgisi dersleri bağlamında incelenmiştir. Çalışma sonuçlarına göre, kız öğrencilerin okuldaki fen bilimleri dersine ilişkin akademik benlik algı düzeyleri, erkek öğrencilerden yüksektir (Tokmak, 2016).

Aktaş (2017), 345 ilahiyat fakültesi öğrencisinin akademik benlik algısı ve akademik güdülenme düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Çalışmada, öğrencilerin akademik benlik algılarının cinsiyete göre farklılaşmadığı belirlenmiştir.

2.5.2.2.Yaş ve akademik benlik algısı

Yaş ya da sınıf düzeyi de akademik benlik algısıyla ilişkili bulunmaktadır. Örneğin Meece ve arkadaşları (1982) hem yaş hem cinsiyet açısından akademik benlik algısını incelemişlerdir. Matematik benlik algısının cinsiyete göre değiştiğini ancak bunun ilk

ergenlik yıllarında başladığını, ergenlik boyunca da erkeklerin lehine farkın yükseldiğini öne sürmüşlerdir. Yaş ilerledikçe lise dönemine gelindiğinde her iki cinsiyet için de akademik benlik algısı düşmektedir.

Eccles ve Midgey (1990), çalışmalarında yaş ile akademik motivasyon ve akademik benlik algısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Akademik motivasyon ve akademik benlik algısı, özellikle ergenlik döneminde farklılığa ulaşmıştır. Ergen grubunda benlik algısı ve akademik motivasyonun, daha küçük çocuklara göre daha düşük olduğu bulunmuştur. Akademik benlik algısının gençlerin başkalarının görüşlerini daha fazla dikkate aldığı ergenlik döneminde daha fazla etkilendiği söylenebilir. Bu konuda yapılan çalışmaların son dönemde arttığı bilinmekle birlikte, yeterli düzeyde olmadığı düşünülmektedir (Tazeoğlu, 2011).

Skaalvik ve Hagtvet (1990) 3. ve 6. sınıf öğrencileriyle akademik benlik algısı ve akademik başarı ilişkisini incelemek üzere bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırma sonuçları, 6. sınıflarda akademik başarı ve akademik benlik algısının karşılıklı birbirini etkilediğini göstermiştir. Bu sınıf düzeyinde, önceki başarılar sonraki akademik benlik algısını etkilemektedir. Ancak küçük sınıflarda, önceki benlik algısının sonraki akademik başarıya etkisi görülmemiştir. Araştırmacılara göre, küçük yaşlarda yetenekler henüz oturmamış, gelişim devam etmektedir.

Guay, Marsh ve Boivin (2003), akademik benlik algısıyla akademik başarı arasındaki karşılıklı etkiyi 2., 3. ve 4. sınıflarla üç kez ölçüm yaparak incelemiştir. Çalışmada akademik benlik algısıyla akademik başarı arasındaki karşılıklı etkileşim kanıtlanmıştır. Ancak sınıf düzeyi değiştikçe akademik benlik algısında anlamlı bir değişim görülmemiştir. Dolayısıyla akademik benlik algısının yaşla değiştiği hipotezi desteklenmemiştir.

Yağcı ve Aksoy (2015) müzik öğretmenliği bölümündeki öğretmen adaylarının akademik öz yeterliklerini demografik değişkenler açısından incelemiştir. Çalışma sonuçlarına göre öğrencilerin akademik benlik algıları yaşa göre anlamlı olarak farklılaşmamıştır.

2.5.2.3. Demografik değişkenlerin etkileşimi ve akademik benlik algısı

Alanyazında yaş, cinsiyet gibi demografik değişkenlerin etkileşim halinde akademik benlik algısı üzerinde nasıl fark yarattığını inceleyen çalışmalar sınırlı da olsa bulunmaktadır. Benlik algısının akademik ve akademik olmayan boyutları üzerine çalışan

Marsh ve diğeri (1995) özel sınıflardaki üstün yetenekli öğrencilerin ve karma sınıflardaki öğrencilerin benlik algılarını karşılaştırılmışlardır. Çalışma sonuçları grubun, programda geçirilen yılın ve cinsiyetin akademik benlik algısının oluşumunda etkileşime girmediğini göstermiştir. Ancak grup ve programda geçirilen yıl ikili olarak etkileşime girmişler ve üstün yetenekli öğrenci grubunda daha fazla zaman geçiren öğrencilerin akademik benlik algılarının düştüğü bulunmuştur.

Demografik değişkenlerin etkilişimini inceleyen bir başka çalışmada ise Watkins ve arkadaşları (1996) genel okul benlik algısını cinsiyetin ve yaşın etkileşimine göre ele almışlardır. Bu çalışmada da iki değişkenin etkileşimi genel okul benlik algısı üzerinde etki yaratmamıştır. Ancak yaşça daha büyük kız çocuklarının matematik, okuma ve genel benlik algıları daha küçük kız çocuklarının ve büyük erkek çocuklarının benlik algılarından daha düşük bulunmuştur. Yalnızca cinsiyete göre yapılan analiz sonuçları fiziksel benlik algısı, okuma ve genel okul benlik algısı boyutlarında; yalnızca yaşa göre yapılan analiz sonuçları ise bu alanlara ek olarak sosyal benlik algısı boyutunda da farklar olduğunu göstermiştir.

Catsambis ve diğeri (2001) akademik benlik algısının cinsiyetin ve yetenek düzeyinin etkileşimine göre farklılaştığını bulmuşlardır. Çalışma sonuçları yetenekli erkek öğrencilerin grubun ortalama başarı düzeyinden olumsuz etkilenirken; yetenekli kız öğrencilerin düşük grubun ortalama başarı düzeyinden olumlu etkilendiğini göstermiştir. Dolayısıyla erkek öğrencilerde zıtlık, kız öğrencilerde ise erkeklerin aksine asimilasyon etkisi görülmüştür. Ancak düşük yetenekli öğrenciler arasında kızların akademik benlik algılarının erkeklerden daha olumsuz etkilendiği ortaya konmuştur.

Yetenek düzeyinin, zamanın ve cinsiyetin etkileşiminin akademik benlik algısı üzerindeki etkilerini inceleyen bir çalışma da Preckel ve diğeri (2008) tarafından gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonuçları üstün yetenekli öğrenci gruplarında akademik benlik algısının zamanla düştüğünü göstermiştir. Buna ek olarak üstün yetenekli öğrenci gruplarındaki kızların akademik benlik algısının sınıftaki kız-erkek oranından olumsuz etkilendiğini, erkeklerinse bu orandan etkilenmediğini göstermiştir.

2.6.Akademik Benlik Algısının Oluşumunda Sosyal Karşılaştırma Teorisi

Bir bireyin benlik algısının şekillenmesinde içinde bulunduğu grubun önemli etkisi olduğu düşünülmektedir. Kişinin benliği ait olduğu gruptan da etkilenerek şekillenmektedir. İnsanlar, kendilerini değerlendirirken bu değerlendirmeyi kendilerine

benzer başka kişilerle kıyaslamalar yaparak da gerçekleştirirler (Bilgin, 2007). İnsanların yaptığı bu sosyal kıyaslama fikrini, Festinger (1954) ortaya koymuştur.

Festinger'e (1954) göre sosyal karşılaştırma teorisi birkaç temel fikir üzerine oturmaktadır (Festinger, 1954'den aktaran Özteke, 2011): İnsanlarda doğuştan kendini değerlendirme yönünde bir eğilim bulunmaktadır. Bu değerlendirmeler mümkünse nesnel ölçütlere dayanarak gerçekleştirilir. Bireyler nesnel ölçütlerle kendilerini değerlendiremediklerinde, kendilerini kendilerine benzer başka kişilerle karşılaştırırlar. Birey kendini başkalarıyla kıyaslarken bir yandan gruba benzerlik gösterme, bir yandan da diğer bireylere fark yaratma ve üstünlük sağlama çabasıdır. Kişinin karşılaştırma yaptığı kişiyle düşüncelerindeki ve yeteneklerindeki fark arttıkça, kendini o bireyle karşılaştırma eğilimi azalmaktadır. Hatta sosyal karşılaştırmalarda hoşlanmadığı bir değerlendirmeye vardığında, karşılaştırmayı sonlandırabilir. Örneğin karşılaştırma yaptıkları bireylerin kendinden daha üstün olduğuna ilişkin bir algıya sahipse, o bireylerle karşılaştırma yapmayı bırakabilir. Onların kendileri arasında karşılaştırılması gerektiğine inanır.

Sosyal karşılaştırma teorisini Festinger'in (1954) öne sürmesinin ardından 1970'li yıllarda Tajfel ve Turner, grubun birey üzerindeki etkilerini ve bireyin grup içerisindeki aidiyetini açıklamaya çalışan kuramlardan biri olan "Sosyal Kimlik Kuramı"nı ortaya koymuşlardır. Kurama göre insanların tutumları, ait oldukları grupların özelliklerinden etkilenmektedir. Kişinin, kendini ait hissettiği grup başarılı ise kişi de bununla gurur duyar ve kendini başarılı algılar (Kağıtçıbaşı, 2010). Bu kurama göre kişi, benlik algısını arttırmak amacıyla kendine benzer insanlarla birlikte olma eğilimi gösterir (Budak, 2005).

Sosyal kimlik kuramı, bireyin ait olduğu gruptan etkilendiğini ve sosyal grupların benlik algısı üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Bireyler kendilerini bazı açılardan bazı gruplara ait görürken, bazı açılardan da ayrı görmektedirler. Kendilerini aynı gruptaki bazı kişilerden veya diğer gruplardaki kişilerden farklı bulmaktadırlar. Bu yargıya varırken de kendilerini başkalarıyla kıyaslamaktadırlar. Taylor ve diğerlerine (1996) göre insanlar kendilerini değerlendirme, kendilerini geliştirme, benlik algısını güçlendirme ve ait olma ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla sosyal kıyaslamalar yapmaktadırlar. Sosyal kıyaslamalar bağlamında öğrencilerin akademik benlik algılarının şekillenmesinde kendilerini akranlarıyla kıyaslamalarının çok etkili olduğu söylenebilir. Öğrenci kendini ait hissettiği gruba karşılaştırır ve bu şekilde kendine ilişkin bir algı oluşturabilir.

2.6.1. Referans çerçevesi

Sosyal kıyaslama teorisine göre, birey kendi düzeyine ilişkin algısını, başkalarıyla karşılaştırma yaparak belirlemektedir. Festinger'e (1954) göre, yapılan karşılaştırmalar belirli özelliklere dayanarak gerçekleştirilir ve bu özelliklerle belirlenen sınıra, referans çerçevesi denilmektedir.

Özellikle eğitim ortamlarında öğrenciler zorunlu bir genel karşılaştırma içine girerler ve referans çerçevesi çok genel algılanıp belirsizleşebilir (Marsh ve Hau, 2004). Bu nedenle Marsh (1986, 1990, 1993) referans çerçevesini, içsel ve dışsal kıyaslamalar bağlamında iki grupta ele alarak, klasik sosyal kıyaslama teorisindeki halinden farklı yorumlamıştır. Bir öğrenci, farklı derslerde aldığı notları karşılaştırarak kendi başarı düzeyine ilişkin bir algıya ulaşırken içsel referans çerçevesi kullanmaktadır. Ancak öğrenci, bir dersteki başarı düzeyine ilişkin algısını oluştururken, o dersi alan diğer öğrencilerle karşılaştırma yapıyorsa dışsal referans çerçevesi kullanmıştır. Bazen aynı dersi alan sınıf arkadaşları, bazen okul ortalaması, bazen yakın arkadaş grubunun düzeyi dışsal referans çerçevesini oluşturabilir. Marsh (1987), ilköğretim öğrencilerinin çoğunlukla sınıf arkadaşları dışında daha büyük bir referans çerçevesinden haberdar olmayacağını ancak lise ve üniversite öğrencilerinin sınıf, okul veya daha büyük çapta referans çerçeveleri bağlamında kıyaslama yapabileceğini belirtmiştir.

Marsh (1986), sayısal ve sözel akademik benlik algılarının, akademik benlik algısının farklı boyutları olduğunu ortaya koyduğu çalışmasında içsel ve dışsal referans çerçevesi modelini geliştirmiştir. Ona göre, sözel ve sayısal benlik algıları iki ayrı boyuttur. Bir öğrencinin kendi sayısal başarısı kendi sözel başarısından yüksekse, sayısal benlik algısı olumlu etkilenirken, sözel benlik algısı olumsuz etkilenmektedir. Öğrenci kendini diğer arkadaşlarıyla kıyasladığında, sayısal başarısı arkadaşlarından yüksekse, sayısal benlik algısı da yükselir. Dolayısıyla kişinin akademik benlik algısı eş zamanlı olarak iç ve dış referans çerçevesinden etkilenmektedir (Marsh ve Hau, 2004; Hung, 2007).

Dışsal referans çerçevesi normatif bir değerlendirme gibi düşünülebilir. Bir öğrenci referans çerçevesi olarak okulunun başarı düzeyini, kıyaslama yaptığı dersi alan diğer öğrencilerin düzeyini, sınıftaki akademik başarı düzeyi sıralamalarını alabilir. Dışsal referans çerçevesini kullanan bir öğrenci aslında tipik bir sosyal karşılaştırma yapmış olur. İçsel referans çerçevesi kullanma süreci ise bir tür bireysel (ipsatif) değerlendirmedir. Öğrenci belli bir dersteki kişisel performansını, başka bir dersteki

performansı ile karşılaştırır. Örneğin matematik dersi, öğrencinin diğer derslerine göre en başarılı olduğu alansa, öğrenci nesnel ölçütlere veya arkadaşlarına göre düşük düzeyde olsa bile matematik benlik algısı içsel referans çerçevesine dayanarak oldukça yüksek çıkabilir (Marsh, 1986; Marsh ve Hau, 2004).

Schwinghammer ve Stapel (2006), sosyal karşılaştırmalarda, bireyin öz referansının etkisini Groningen Üniversitesi'ndeki 234 öğrenci üzerinde incelemiştir. Eğer birey, olumlu benlik bilincine odaklanmışsa, toplumsal karşılaştırmalara, yani dışsal referans çerçevesi kullanmaya daha az eğilimlidir. Ancak birey olumsuz benlik bilincine odaklanmışsa dışsal referans çerçevesi kullanma ihtiyacı artmaktadır.

2.6.2. Aşağı ve yukarı yönlü kıyaslamalar

Sosyal kıyaslama teorisine göre, bireyin kendini karşılaştırdığı grubun düzeyinin ve farklı alanlarda dikkate aldığı farklı karşılaştırma gruplarının, benlik algısına etkileri olmaktadır. Pelled, Eisenhardt ve Xin'e (1999) göre, kişinin kendini kıyasladığı grubun düzeyi, kıyaslanmanın yönünü belirlemektedir. Birey kendini, kendinden daha iyi düzeyde gördüğü kişilerle kıyaslıyorsa yukarı yönlü; kendinden daha düşük düzeyde gördüğü kişilerle kıyaslıyorsa aşağı yönlü bir kıyaslama yapmış olur. Wheeler, Martin ve Suls, (1997) kişinin "Ben yapabilir miyim?" sorusunu cevaplamak amacıyla sosyal kıyaslamalar yaptığını, kıyaslama yaptığı diğer grubun uzmanlık düzeyine göre, kıyaslanmanın aşağı veya yukarı yönlü olduğunu belirtmişlerdir. Yukarı yönlü ve aşağı yönlü kıyaslamaların farklı nedenleri ve sonuçları olabilir.

Buunk ve diğerlerine (1991) göre, insanlar kendilerinden daha yüksek düzeyde olan kişilerle bağlantı kurmak ve onlardan bilgi almak amacıyla yukarı yönlü kıyaslama yapmaktadırlar. Yukarı yönlü kıyaslama yapmanın kıskançlık, hayal kırıklığı, kendini aşağı düzeyde değerlendirmeye yol açtığı görülmüştür (Annak, 2005). Bir başka bakış açısına göre, yukarı yönlü kıyaslamaların iki türlü etkisi olabilir. Örneğin bir öğrencinin kendini daha iyi algıladığı öğrencilerle karşılaştırması, akademik benlik algısını olumsuz etkileyecektir. Ancak yukarı yönlü karşılaştırmaların öğrencinin kendini geliştirmesine ve böylece akademik benlik algısının artmasına yönelik olumlu katkıları da olabilir (Cheng ve Lam, 2007). Yukarı yönlü kıyaslamaların yeterli olan kişiyi gözlemleme, kendini nasıl geliştireceği ile ilgili bilgi edinme (Taylor ve Lobel, 1989) ve daha iyi düzeydeki kişiyi görerek gelişim motivasyonunu artırma (Blanton, vd., 1999) gibi olumlu etkileri de olduğu belirtilmektedir. Collins (2000), insanların kendilerini daha üstün

kişilerle bilerek karşılaştırdıklarını ve bu karşılaştırmanın kendilerine ilişkin algılarını daha olumlu hale getirdiğini ifade etmiştir. Bunun nedeni, insanların olumlu özelliklere sahip olmak istemeleri, dolayısıyla yukarı yönlü kıyaslamalar yaparak, yukarı yönlü hedefler belirlemeleri ve böylece üst grupla benzerlik algılayarak kendilerinin de “daha iyilerden biri oldukları” sonucuna varmaları olabilir.

Buunk ve diğerlerine (1991) göre, kişiler kendilerini iyi hissetme amaçlarına ulaşmak için kendilerinden daha aşağıda olan bireylerle kıyaslamalar yaparlar. Çünkü bireyler benliklerine yönelik bir tehditle karşılaştıkları zaman kendilerini daha iyi hissetmek için kendilerinden daha düşük düzeyde kişilerle aşağıya doğru bir kıyaslama eğilimine girebilirler. Aşağı yönlü kıyaslamaların benlik algısına olumlu etkilerini belirten araştırmacılar vardır. Wills (1981), aşağı yönlü kıyaslamalarda kişilerin kendini daha az yetkin kişilerle karşılaştırdığını ve böylece kişisel iyi olma durumlarını arttırdıklarını tespit etmiştir. Aşağı yönlü kıyaslamaların kendini yüksek düzeyde algılamaya yol açtığı görülmüştür (Annak, 2005). Aşağı yönlü kıyaslamalarda kişi, “Benden daha kötüler var, demek ki ben iyiyim” yargısı ile mutsuzluktan uzaklaşabilir veya “Bu durumu yaşayan tek kişi ben değilim.” düşüncesi ile rahatlayabilir (Canbay, 2010; Yetim, 2001). Aşağı yönlü kıyaslamalar kişinin benlik algısını güçlendirebilir (Hakmiller, 1966). Buunk ve Ybema (2003) ise aşağı yönlü kıyaslamaların benlik algısına olumlu etkileri olması ile birlikte her zaman kullanılmasının kişinin kendini geliştirmesine engel olabileceğini belirtmişlerdir. Michinov ve Michinov (2001) da aşağı yönlü kıyaslamaların zaman zaman kişiye olumsuz etkileri olabileceğini ifade etmiştir. Çünkü insanlar, kıyaslamaları sadece daha iyi veya kötü olduklarını belirlemek amacıyla değil, karşılaşacakları olaylarla baş etme becerilerini öğrenmek için de gerçekleştirirler. Aşağı yönlü kıyaslamalarla bu öğrenmeler etkili biçimde gerçekleşemez. Birinin neden ve nasıl daha iyi olduğu yukarı yönlü kıyaslamalarla öğrenilebilir.

Aşağı ve yukarı yönlü kıyaslamaların, hem olumlu hem olumsuz etkileri olduğunu belirten görüşler yukarıda paylaşılmıştır. Akademik benlik algısı da öğrencinin kişisel baş etme stratejisine bağlı olarak her iki kıyaslama türünden de olumlu veya olumsuz etkilenebilir.

2.6.3. Sosyal karşılaştırmalarda asimilasyon ve zıtlık etkileri

Sosyal karşılaştırma ile bireyin kendini karşılaştırdığı gruba benzer veya farklı hissetmesi asimilasyon ve zıtlık etkisi olmak üzere iki sonuç doğurabilir. Asimilasyon,

kişinin kendini karşılaştırdığı grupla benzer algılaması, psikolojik bir yakınlık kurması, bu grubunun özelliklerine benzer özelliklere sahip olmasıyla gerçekleşir (Lockwood ve Kunda, 1997). Asimilasyon etkisi görüldüğünde, kişi karşılaştırma grubuyla kendi arasında “biz” bağlantısı kurar (Collins, 2000). Zıtlık etkisi ise “ben” algısı üzerine odaklanır ve bireyin karşılaştırma yaptığı gruptan uzaklaşan yönleri üzerine kurulur (Lockwood ve Kunda, 1997; Suls ve Wheeler, 2002).

Akademik benlik algısı, sosyal karşılaştırmalar sonrasında asimilasyon veya zıtlık etkisinin görülmesine göre farklı şekillenebilir. Örneğin yüksek yeterlikte sınıf arkadaşlarının olduğu bir grupta ortalama yeterlikte bir öğrenci olmak, akademik benlik algısını farklı şekillerde etkileyebilir. Öğrencinin akademik benlik algısı, karşılaştırma grubunun performansı yüksek olduğu için düşebilir ve zıtlık etkisi ile sonuçlanır. Öğrenci yüksek yetenekli bir gruba ait olmanın benzerlik etkisini yaşayabilir ve böylece akademik benlik algısı yükselerek asimilasyon etkisi ile veya yansıtılmış zafer etkisi (reflected glory) ile sonuçlanır. Yansıtılmış zafer etkisi ya da prestij etkisi, öğrencinin kabul edildiği okulun prestijinin yüksek olması ile oluşur. Öğrenci, sınıfının veya okulunun prestijinden etkilenmektedir. Bu etki daha çok seçkin bir ortama ilk girildiğinde yaşanır (Lüdtke, vd., 2005).

Dai ve Rinn'e (2008) göre zıtlık etkisi birey kendini karşılaştırma hedefinden farklı gördüğünde ortaya çıkarken asimilasyon etkisi birey kendini karşılaştırma hedefiyle benzer gördüğünde ortaya çıkmaktadır. Yüksek yeterlik düzeyindeki grubun öğrencinin akademik benlik algısı üzerine olumlu ve olumsuz etkilerine bir diğer alternatif de, öğrencinin akademik benlik algısının kıyaslama yaptığı grubun düzeyinden hiç etkilenmemesi olabilir. Bu alternatifte birey kendi düzeyini diğerlerinden bağımsız yorumlamaktadır (Marsh, Kong ve Hau, 2000).

2.7.Büyük Balık Küçük Gölet Etkisi (BBKGE)

BBKGE'ye göre eşit derecede yetenekli öğrenciler, yüksek başarı düzeyindeki okullarda, düşük başarı düzeyindeki okullardan daha düşük akademik benlik algısı gösterirler (Marsh ve Paker, 1984). Bu hipoteze göre, yetenekli bir öğrencinin (büyük balık) akademik benlik algısı, kendinden daha az yetenekli öğrencilerin olduğu bir okulda (küçük gölet), olumlu etkilenmektedir. BBKGE'ye göre, okulun ortalama yetenek düzeyinin yüksek olması öğrencinin akademik benlik algısı üzerinde olumsuz bir etki

yaratmaktadır. BBKGE ile öne sürülen okul ortalamasının ve bireysel başarının akademik benlik algısına etkileri Şekil 2.3'te görülebilir.



Şekil 2.3. BBKGE'ye göre bireysel başarının ve okul ortalama başarısının akademik benlik algısına etkisi, Marsh'dan (2006, s.49) uyarlanmıştır.

BBKGE'nin kuramsal temellerine bakıldığında, sıklıkla Marsh'ın (1984, 1987) çalışmalarına rastlansa da daha önce Davis (1966), tarafından önerilen benzer bir model görülmektedir. Davis, iyi bir okulun akademik niteliğinin öğrencilerin kariyer hedefleri üzerindeki etkisini incelemiş ve düşük bir etki olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmacı, iyi bir okulda eğitim gören öğrencilerin akademik yeteneklerine özgü bireysel ölçütler belirleyemediği için modelini tam olarak test edememiştir ancak öğrencilerin öz değerlendirmelerine dayalı veri toplamıştır. Çalışmasının sonucunda, "Küçük bir gölette büyük bir kurbağa olmak, büyük bir gölette küçük bir kurbağa olmaktan daha iyidir" hipotezini öne sürmüştür.

BBKGE'nin kuramsal alt yapısı açıklanırken Davis'in (1966) çalışmasına çok değinilmese de sosyal karşılaştırmaların akademik benlik algısı üzerindeki etkisine ilişkin çalışmalara rastlanmaktadır. Bu çalışmalarda (Festinger, 1954; Goethals, 1986; Kelly, 1952; Rosenberg, 1965; Thibaut ve Harold, 1959) bir gruba ait olmanın, grubun performans ölçütlerinin veya standart değerlendirme ölçütlerinin, kişilerin kendini değerlendirmelerinde etkili olduğu belirtilmektedir. Marsh ve Parker (1984), bu çalışmalara ek olarak sosyal karşılaştırmalarda referans çerçevesine ve karşılaştırma standartlarına odaklanmışlardır. BBKGE, öğrenciler kendilerini daha az yetenekli öğrencilerle kıyaslayıp kendilerini daha iyi algıladıkları ya da kendilerini daha iyi

öğrencilerle kıyaslayıp daha düşük akademik benlik algısına sahip olduklarında görülmektedir (Marsh, 1984; Marsh ve Parker, 1984).

BBKGE'nin görülmesi için, zıtlık etkisinin yaşanması gerekmektedir. Ancak daha önce de belirtildiği gibi sosyal kıyaslamalarda asimilasyon etkisi de görülebilir. Bir öğrenci için sosyal kıyaslamalar sonucunda karşılaşılabileceği birden fazla olası sonuç vardır. Örneğin ortalama yetenek düzeyindeki bir öğrencinin akademik benlik algısı, yüksek düzeydeki bir grubun içerisinde, zıtlık etkisinin görülmesiyle olumsuz etkilenebilir. Bir diğer olasılığa göre, aynı öğrencinin yüksek düzeydeki gruba ait olmanın verdiği üyelik hissi ile akademik benlik algısı yükselebilir. Bu durumda asimilasyon etkisi veya prestij etkisi görülmektedir. Bir başka seçenek ise, öğrencinin bu sosyal kıyaslamalardan ve grubun ortalamasından etkilenmemesi olabilir. Bazı durumlarda ise aynı öğrencide farklı zamanlarda hem zıtlık etkisi hem de asimilasyon etkisi görülebilir (Marsh, 1987).

Öğrencilerin akademik benlik algısının sosyal karşılaştırmalardan farklı şekillerde etkilenebileceği dikkate alındığında, alanyazında BBKGE'nin varlığını destekleyen (Altermatt ve Pomerantz, 2005; Bachman ve O'Malley, 1986; Marsh, 1984, 1987, 1994; Marsh ve Hau, 2003) ve desteklemeyen (Cunningham ve Rinn, 2007; Huguet vd., 2001; Margas vd., 2006; Rinn ve Boazman, 2014) pek çok araştırma görülmektedir. Ayrıca hem zıtlık hem de asimilasyon etkilerinin görülebileceğini belirten çalışmalar da (Marsh vd., 2000; Preckel ve Brüll, 2010; Rindermann ve Heller, 2005; Stapel ve Koomen, 2001) alanyazında yer almaktadır.

2.7.1. Büyük balık küçük gölet etkisini destekleyen araştırmalar

BBKGE'nin varlığını kanıtlayan çalışmaların büyük kısmını Marsh ve çalışma arkadaşlarının tasarladığı görülmektedir. BBKGE özellikle üstün yetenekli öğrenci gruplarıyla test edilmiştir. Bu modele göre, üstün yetenekli öğrencilerin özel programlarda eğitim alması büyük balığı diğer büyük balıkların olduğu bir havuza koymak anlamına geldiği için öğrencilerin akademik benlik algısı olumsuz etkilenmesi beklenmelidir. Modelin ortaya çıkışına neden olan Marsh ve Parker'ın (1984) çalışmasında, yol analizi aracılığıyla bireysel başarı düzeyi kontrol edildiğinde okulun ortalama başarı düzeyinin, akademik benlik algısını olumsuz etkilediği belirlenmiştir. Eşit başarı düzeyindeki öğrencilerin yüksek başarı düzeyindeki bir okula devam ettiklerinde daha düşük akademik benlik algısına sahip oldukları bulunmuştur.

Marsh ve Parker (1984), Avusturalya’da 6.sınıf düzeyinde %48’i kız, %52’si erkek olmak üzere 305 öğrencinin benlik algısını, öğrencilerin devam ettikleri okulların sosyoekonomik düzeyi açısından incelemişlerdir. Çalışmada, benlik algısını ölçmek için Marsh’ın benlik algısı ölçeğinin ilk versiyonu kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, düşük sosyoekonomik düzeydeki ve düşük başarı düzeyindeki okullarda bulunan öğrenciler, yüksek sosyoekonomik düzeyde ve yüksek başarı düzeyindeki okullarda bulunan öğrencilerden daha yüksek benlik algısına sahiptirler. Bu negatif etki bireysel sosyoekonomik düzey ve bireysel akademik başarı kontrol edildiğinde önemli derecede artmaktadır. Çalışmada okulun ortalama başarı düzeyi akademik benlik algısını negatif ve düşük düzeyde ($r=-.27$), bireysel başarı ise pozitif ve orta düzeyde ($r=.45$) yordamaktadır. Okulun sosyoekonomik düzeyi akademik benlik algısını negatif ve düşük düzeyde ($r=-.23$) yordamaktadır. Bireysel başarı kontrol edildiğinde ise bu negatif etki artmaktadır ($r=-.36$). Bu çalışma, BBKGE’yi destekleyen ilk ve önemli çalışmalardan biridir.

Bachman ve O’Malley (1986) 1977 yılında akademik benlik algısının benlik saygısı, akademik başarı, sosyoekonomik düzey gibi çeşitli değişkenlerle ilişkisini inceledikleri çalışmalarını, BBKGE hipotezi ortaya konduktan sonra yeniden gözden geçirmişlerdir. Bu gözden geçirme sonucunda, akademik yeteneğin ve not ortalamasının akademik benlik algısıyla büyük oranda ilişkili olduğu ancak benlik saygısı ile ilişkili olmadığı bulunmuştur. Ayrıca BBKGE ile tutarlı olarak okuldaki ortalama yetenek düzeyi ile öğrencinin akademik benlik algısı arasındaki ilişkinin, bireysel yetenek ve sosyoekonomik düzey kontrol edildiğinde düşük ve negatif olduğu görülmüştür.

Yetenek düzeyine göre yapılan homojen gruplamaların akademik benlik algısına etkisinin araştırılmasına ilişkin birkaç çalışmada (Gross, 1989; Kulik ve Kulik, 1984; Marsh, 1984) üstün yetenekli öğrencilerin benlik algılarının daha düşük eğilimde olduğu bulunmuştur. Bu çalışmalarda, üstün yetenekli öğrenciler, homojen grubun performansıyla kendi performansını karşılaştırdığında, akademik benlik algıları olumsuz etkilenmektedir. Böylece BBKGE görülmektedir.

BBKGE’nin varlığını destekleyen önemli çalışmalardan biri de Marsh’ın (1987) çalışmasıdır. Araştırmacı bu çalışmada, BBKGE’nin akademik benlik algısı ve akademik performans üzerindeki etkisini incelenmeyi amaçlamıştır. Lise öğrencileriyle boylamsal olarak yürütülen bu çalışmada, öğrenciler okula ilişkin akademik benlik algısı, okuma yeteneği ve zekâ bakımından kendilerini diğer öğrencilerle kıyaslayarak öz

değerlendirme yapmıştır. Çalışma sonuçlarına göre, eşit düzeydeki öğrenciler düşük başarı düzeyindeki sınıflarda, yüksek başarı düzeyindeki sınıflara göre daha yüksek not almışlar ve daha yüksek akademik benlik algısına sahip çıkmışlardır.

Olszewski, Kulieke ve Willis (1987) üstün yetenekli öğrencilerde gruplamanın negatif etkilerine ilişkin bir araştırma ortaya koymuşlardır. Çalışmada akademik yaz programlarına katılan üstün yetenekli öğrencilerin benlik algılarındaki değişimleri araştırmışlardır. Çalışma sonuçları, öğrencilerin akademik benlik algılarında zamanla bir düşüş yaşandığını göstermektedir.

Gibbons ve arkadaşları (1994) bir üniversitenin üstün yetenekli çocuklar için açtığı bir yaz okuluna katılan 13 ve 14 yaşlarındaki 200 çocukla BBKGE'yi test etmişlerdir. Öğrencilerin akademik benlik algıları üstün yetenekliler programına katılmadan önce, program süresince ve program sona erdikten altı ay sonra ölçülmüştür. Çalışma sonucunda akademik benlik algısında cinsiyete, başarı düzeyine ve ölçme zamanına göre farklılıklar bulunmuştur. Düşük başarı düzeyindeki erkeklerin akademik benlik algıları ilk ölçüme göre ikinci ölçümde azalmış ancak üçüncü ölçümde tekrar başlangıç düzeyine çıkmıştır. Dolayısıyla BBKGE program sırasında bireysel başarısı daha düşük erkek öğrencilerde görülmüş olsa da kalıcı olarak devam etmemiştir.

Marsh (1994), bir başka çalışmasında, BBKGE'yi ders bazında incelemiştir. Çalışmanın verileri, 17544 Amerika Ulusal Boylamsal Eğitim Araştırmaları (NELS)-1988 kapsamındaki öğrencilerden ve 1147 Avusturyalı öğrenciden elde edilmiştir. Çalışmada, yapısal eşitlik modeli kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, okuldaki ortalama İngilizce başarısının öğrencinin İngilizce dersindeki benlik algısı üzerindeki negatif etkisi daha çok iken, okulun ortalama matematik başarısının matematik benlik algısına negatif etkisi daha azdır. Dolayısıyla matematik ve dil alanlarına ilişkin akademik başarı ve akademik benlik algısı disipline özgü değerlendirilmelidir. Ayrıca BBKGE, her iki alan için de desteklenmiştir.

Marsh ve arkadaşları (1995), üstün yetenekli çocuklara yönelik programların akademik ve akademik olmayan benlik algılarına etkilerini incelemiştir. Çalışmanın ilk aşamasında karma sınıflardaki 80 öğrenci ile üstün yetenekliler sınıfına devam eden 29 öğrenci karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma, öğrencilerin sınıflarındaki 4., 5. ve 6. yıllarında gerçekleştirilmiştir. Ancak son karşılaştırma yılında karşılaştırma grubundaki öğrencilerde eksiklikler olmuştur. Çalışmanın ikinci aşamasında ise üstün yetenekli öğrenci grubundan ve karma sınıflardan 24'er öğrenci karşılaştırılmıştır. Buradaki

karşılaştırmada öğrencilerin benlik algıları okulun ilk döneminin başında ve sonraki dönemin birkaç hafta sonrasında ölçülmüştür. Çalışmada kullanılan ölçek Marsh'ın benlik algısı ölçeğinin (SDQ-I) ilk versiyonudur. Sonuçlara göre, üstün yetenekli gruptaki öğrencilerin akademik olmayan benlik algılarında bir düşüş görülmemiştir. Ancak akademik benlik algılarında zaman içinde ölçülebilir düzeyde bir düşüş görülmüştür. Karma sınıflardaki karşılaştırma grubu öğrencilerinde ise bu durum gözlenmemiştir.

McFarland ve Buehler (1995), dört ayrı gruptan oluşan toplam 212 üniversite öğrencisi üzerinde BBKGE'yi incelemişlerdir. Çalışmada Rosenberg benlik saygısı ölçeğinden yararlanılmışlardır. Çalışma sonucunda BBKGE'nin, öğrencilerin kendilerini daha az ait hissettikleri gruplarda daha fazla görülebileceğini belirtmişlerdir. Bireyin grupla arasındaki sosyal bağın zayıf olması bu sonucun nedeni olarak gösterilmiştir.

Zeidner ve Schleyer (1999), BBKGE'nin akademik benlik algısı üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışmaya 4. ve 6. sınıf düzeyindeki 1020 İsraili öğrenci katılmıştır. Katılımcılar, üstün yetenekliler programına devam eden öğrenciler ile karma sınıflardaki öğrencilerden oluşmaktadır. Akademik benlik algısı, Bracken'in Çok Yönlü Benlik Kavramı Ölçeği uyarlanarak ölçülmüştür. Araştırma sonuçları, BBKGE'yi desteklemektedir. Araştırmada üstün yetenekli öğrencilerin akademik benlik algılarının homojen yetenek grubundan olumsuz etkilendiği bulunmuştur.

Marsh ve diğerleri (2001), Doğu ve Batı Almanya'nın yeniden birleşmesinden sonra bu bölgelerdeki öğrencilerin akademik benlik algılarındaki değişimi incelemişlerdir. Bölgeler arasındaki temel fark, Doğu Almanya eğitim sisteminde öğrenciler için bir gruplama yapılmazken, Batı Almanya'da öğrenciler not ortalamasına göre farklı sınıflarda gruplanmaktadır. Çalışmanın katılımcılarını, 7.sınıf düzeyinde 161 sınıftan 2778 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmada 1991/1992 eğitim-öğretim yılının başında, ortasında ve sonunda ölçüm yapılmıştır. Verilerin toplanmasında matematiksel benlik algısının ölçülmesi için dört maddelik Almanca bir ölçekten yararlanılmıştır. Çalışma sonucuna göre sınıfta ortalama matematik başarısının yüksek olması, düşük matematik benlik algısı ile ilişkilendirilmiştir. Çalışmadaki bölge farklılıklarına bakıldığında ikinci ölçümde, Doğu Almanya bölgesinde daha fazla olmakla birlikte her iki bölge öğrencilerinin de gruplama yapıldığında akademik benlik algılarının düştüğü görülmüştür. Üçüncü ölçümde ise iki bölge öğrencilerinin de akademik benlik algısı düşmüş ve birbirine yaklaşmıştır.

Marsh ve çalışma arkadaşlarının araştırmalarında BBKGE genellikle yol analizleriyle incelenmiştir. Ancak daha sonra gelişmiş istatistikî tekniklerin ortaya çıkmasıyla çoklu-hiyerarşik regresyon analizleri kullanılmaya başlanmıştır. Marsh ve Craven'in (2002), çoklu regresyon analizi kullandıkları çalışmalarında, 1984'ten beri yrtlen çoğu çalışmadaki gibi BBKGE desteklenmiştir. Bireysel başarının olumlu etkisi kontrol edildiğinde, okulun ortalama başarısı bireysel akademik benlik algısı üzerinde olumsuz etki oluşturmaktadır.

Marsh ve Hau (2003), bireysel başarının ve okulun ortalama başarısının akademik benlik algısı üzerindeki etkilerini araştırmışlardır. Çalışmaya 26 ülkeden 15 yaşında yaklaşık 4000 ğrenci katılmıştır. Verileri toplamak için benlik algısı leğinin ikinci versiyonunun (SDQ-II) akademik boyutunun en iyi 3 maddesi kullanılmıştır. Veriler, oklu regresyon analizleriyle çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda, incelenen uluslarda BBKGE'nin geçerliğine ilişkin kanıtlar bulunmuştur. Okulun ortalama başarısının öğrencilerin akademik benlik algısı üzerinde negatif etki oluşturduğu saptanmıştır.

Lüdtke ve arkadaşları (2005), referans çerçevesini öğrencilerin sınıfı şeklinde belirleyerek BBKGE'yi matematik dersinde test etmişlerdir. Çalışmaya 2150 Alman ğrenci katılmıştır. Matematik benlik algısını ölçmek için Almanca dilinde geliştirilmiş ve Almanca konuşan örneklerde ortak kullanılan 4 maddelik bir ölçek kullanılmışlardır. Araştırma sonuçları, BBKGE'nin referans erevesi sınıf olduğunda da geerleştiğini ortaya koymuştur. Akademik olarak seçkin eğitim programlarına devam etmenin akademik benlik algısı üzerinde negatif bir etkisi olduğu ve bu etkinin zamanla arttığı görülmüştür.

Altermatt ve Pomerantz (2005), başarılı kişilerle arkadaşlık etmenin akademik benlik algısı üzerine etkisini incelemişlerdir. Çalışmaya 5., 6. ve 7. sınıf düzeyinde 929 ğrenci katılmıştır. Çalışmada karne notları ve öz değerlendirmeler kullanılmıştır. Sonuçlar, yüksek düzeyde başarılı öğrencilerle arkadaşlık kuran düşük başarıya sahip öğrencilerin akademik benlik algılarının da düşük olduğunu göstermiştir. Bu bulgu BBKGE hipotezi ile kısmen paralellik göstermektedir. Öte yandan başarılı öğrencilerle arkadaşlık kuran bu öğrenciler daha iyi akademik başarı sergilemeye başlamaktadır. Bu bulgu ise akademik başarının akademik benlik algısını arttırdığını belirten çalışmaları işaret ederek, BBKGE'nin görülse bile kalıcı olmayacağını düşündürmektedir.

Marsh ve arkadaşları (2007), BBKGE'nin matematik dersindeki sürekliliğini incelemişlerdir. Çalışmada 147 Alman lisesinden 2306 ğrenci, yalnızca öğrencilikleri

sırasında ve 94 Alman lisesinden 1758 öğrenci öğrenciliklerinde ve mezun olduktan sonra izlenmiştir. Akademik başarı için standart testler ve karne notları, akademik benlik algısı içinse Marsh'ın benlik algısı ölçeği (SDQ) kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre bireysel başarı testi puanları ve okulun notları akademik benlik algısını yordamaktadır. Okulun ortalama başarı düzeyi ise akademik benlik algısı ile negatif ilişki içerisindedir. Çalışmada BBKGE'nin hem öğrencilik sırasında görüldüğü hem de mezuniyetten iki yıl sonra devam ettiği belirlenmiştir. Ayrıca BBKGE kız öğrencilerde daha fazla görülmektedir. Çalışmadaki bir diğer önemli bulgu ise, okulun ortalama başarı düzeyinin matematik benlik algısı üzerindeki yordayıcı etkisinin zamanla azalmasıdır.

Preckel, Götz ve Frenzel (2010), tam zamanlı ayrı grup eğitimi alan 186 üstün yetenekli öğrenciyle gerçekleştirdikleri bir çalışmada, üç kez matematikte akademik benlik algısı ölçümü gerçekleştirmişlerdir. Üstün yetenekli öğrencilere ilişkin en dikkat çekici bulgu, matematik benlik algısının eğitim-öğretim yılı başında oldukça düşük olmasıdır. Araştırmacılar bunu, yüksek yetenek düzeyindeki gruba birden maruz kalmanın olumsuz bir etkisi olarak yorumlamışlardır.

Hung ve Liou (2013) Tayvan, Japonya ve Hong Kong'da 4. ve 8. sınıf öğrencileri üzerinde BBKGE'yi incelemişlerdir. Araştırma sonuçları, üç ülke için de BBKGE'yi desteklemektedir. Ayrıca BBKGE, Tayvan'da sadece matematik dersinde, diğer ülkelerde ise hem matematik hem de fen derslerinde 8. sınıfta daha fazla görülmektedir. Bu çalışma deneysel veya boyamsal bir çalışma olmamakla birlikte Doğu Asya ülkelerinde de BBKGE'nin desteklenmesine ilişkin bilimsel bir destek sunmaktadır.

Košir ve arkadaşları (2016), 11-15 yaş aralığındaki üstün yetenekli ve normal öğrencilerin genel benlik algılarını, akademik benlik algılarını ve akran ilişkilerini karşılaştırmışlardır. Çalışmaya 85'i üstün yetenekli olmak üzere toplam 404 öğrenci katılmıştır. Üstün yetenekli öğrencilerin genel benlik ve akademik benlik algıları, üstün yetenekli olmayan akranlarına göre yüksek bulunmuştur. Bu bulgu üstün yetenekli öğrencilerin normal sınıflarda yani küçük gölette, yüksek akademik benlik algısına sahip olacakları fikrini desteklemektedir. Ancak üstün yetenekli öğrencilerin gruplanmasının etkisine ilişkin bir fikir vermemektedir.

2.7.2. Büyük balık küçük gölet etkisini desteklemeyen araştırmalar

BBKGE'nin varlığını desteklemeyen ve yüksek yetenek düzeyindeki grubun, öğrencilerin akademik benlik algısını olumlu etkilediğini öne süren pek çok araştırma

bulunmaktadır (Cunningham ve Rinn, 2007; Huguet vd., 2001; Purkey, 1970; Tokmak, 2016). Örneğin Purkey (1970), akademik benlik algısıyla okul ortamı arasında anlamlı bir ilişkinin var olduğunu, başarılı akranlarının aksine başarısız olan öğrencilerin düşük benlik algısına sahip olduğunu tespit etmiştir. Bu çalışmaya göre başarılı akranların olduğu ortam, akademik benlik algısını olumlu etkilemektedir.

Kulik ve Kulik (1982), gruplamanın akademik benlik algısı üzerindeki etkisine ilişkin 52 araştırma ile bir meta analiz çalışması gerçekleştirmişlerdir. Çalışma sonuçlarına göre, üstün yetenekli öğrenciler üstün yetenekli akranlarıyla gruplandıkları derslere karşı, karma sınıfla aldıkları derslerden daha olumlu tutum geliştirmişlerdir. Onur sınıfları gibi gruplama türlerine katılan üstün yetenekli öğrencilerin yetenek gelişimleri dikkat çekici düzeyde artmaktadır. Onur sınıfları, lise düzeyindeki üstün yetenekli öğrencilerin, liseye devam ederlerken aynı zamanda üniversite programlarındaki temel dersleri üstün yetenekli akranlarıyla alabildikleri hızlandırma stratejileri arasında yer alır (Sak, 2011). Çalışmada onur sınıfları gibi üstün yeteneklilerden oluşan gruplardaki öğrencilerin akademik ilgilerinde, tutumlarında ve başarılarında bulunan artış, akademik benlik algılarını da olumlu etkileyebilir.

Vaughn, Feldhusen ve Asher (1991), ilkökul ve ortaokul düzeyindeki, okul sonrası programlara devam eden üstün yetenekli öğrenciler üzerinde, dokuz araştırmadan oluşan bir meta analiz çalışması yürütmüşlerdir. Çalışmada, okul sonrası programların öğrencilerin akademik benlik algıları, akademik başarıları ve düşünme becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma sonuçları, okul sonrası programların üstün yetenekli öğrencilerin akademik başarılarını arttırdığını, yaratıcı düşünme ve eleştirel bakış açısı becerilerini geliştirdiğini ortaya koymuştur. Okul sonrası programlar, üstün yetenekli öğrencilerin benlik algısı ve akademik benlik algısı üzerinde anlamlı etki yaratmamıştır. Çalışma sonucunda, akademik benlik algısına olumsuz etki görülmemesi, asimilasyon etkisini kanıtlamasa da BBKGE'nin varlığını reddetmektedir.

Kulik ve Kulik (1992), çalışmalarında üstün yeteneklileri gruplamanın benlik algısına etkilerinin, gruplama türüne göre değişebileceğini belirtmişlerdir. Özellikle sınıflar arası gruplama türlerinin üstün yetenekli öğrencilerin akademik başarılarına ve akademik benlik algılarına olumlu etkisi yüksektir. Çok düzeyli grupların ise akademik başarıya ve akademik benlik algısına neredeyse hiç etkisi yoktur. Öğrencileri gruplamanın akademik benlik algılarına olumsuz bir etki yaratacağı iddiası ise bu araştırmada kabul edilmemiştir.

Huguet ve arkadaşları (2001), iki Fransız devlet okulundan 12-14 yaşlarında 129'u kız 264 öğrenci ile yürüttükleri çalışmalarında, öğrencilerin yukarı yönlü kıyaslamalarının akademik benlik algısına etkisini incelemişlerdir. Çalışma, yeni bir okula başlayan öğrencilerin okuldaki ilk yıllarında gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, öğrenci notları, akademik benlik algısı ölçekleri, akademik ilgi ölçekleri ve anketler kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, öğrencilerin kendilerini geliştirme aracı olarak kendilerini özdeşleştirdikleri yakın arkadaşlarıyla yukarıya doğru kıyaslama yaptıklarını ortaya koymuştur. Çalışmada BBKGE desteklenmemiş, yani yukarı yönlü kıyaslama yapıldığında zıtlık etkisi görülmemiştir.

Mulkey ve diğerleri (2005) 1988-1994 yılları arasında yaklaşık 1000 kadar okuldaki 24500 öğrenci grubunu evren olarak kabul ettikleri araştırmada, bu öğrencilerden 8900'ü ile çalışmışlardır. Katılımcılar 10., 11. ve 12. sınıf öğrencileridir. Çalışmada başarı düzeyine göre, matematik dersinde gruplama yapılan ve yapılmayan öğrenciler karşılaştırılmıştır. Yüksek başarı düzeyine göre gruplama yapılan öğrencilerin matematik başarısı ve matematik benlik algısı artmıştır.

Margas ve arkadaşları (2006), üstün yeteneklilerin ve normal öğrencilerin olduğu sınıflara devam fiziksel olarak üstün yetenekli 46 öğrenci üzerinde BBKGE'yi test etmişlerdir. Veriler, bir yıllık sürecin başında ve sonunda iki kez anket uygulanarak toplanmıştır. Araştırma sonuçları, senenin başında üstün yeteneklilerin olduğu sınıftaki öğrencilerin, asimilasyon etkisini güçlü bir şekilde yaşadığını göstermektedir. Ancak bu etki daha sonra düşmüştür.

Rinn (2007), Amerika'da onur sınıfı ve karma sınıflardaki üstün yetenekli öğrencilerin matematik ve fen bilimleri alanlarında akademik benlik algılarını karşılaştırmıştır. Çalışmaya 294 öğrenci katılmıştır. Bu öğrencilerin tamamı üstün yeteneklidir. Ancak 248'i onur sınıflarına, 46'sı karma sınıflara devam etmektedir. Araştırma sonuçlarına göre, onur sınıflarındaki üstün yetenekli öğrencilerin akademik benlik algıları, karma sınıflardaki üstün yetenekli öğrencilerin benlik algılarından daha yüksek bulunmuştur.

Cunningham ve Rinn (2007), üstün yetenekliler için yürütülen yaz programına katılmanın akademik benlik algısına olan etkilerini incelemişlerdir. Çalışmanın katılımcıları üç haftalık bir yaz programına katılan 140 üstün yetenekli öğrenciden oluşmuştur. Öğrencilerin benlik algıları, Marsh'ın benlik algısı ölçeğinin ikinci versiyonu (SDQ-II) ile ölçülmüştür. Veriler, programın başında ve program bittikten sonraki gün

toplanmıştır. Çalışma sonuçlarına göre, programdaki üstün yetenekli öğrencilerin akademik benlik algılarında anlamlı bir değişim görülmemiştir.

Ireson ve Hallam (2009), farklı düzeydeki yetenek gruplarını temsil eden 23 ortaöğretim kurumundaki 1600 öğrencinin akademik benlik algılarını incelemişlerdir. Yüksek yetenek düzeyindeki gruplara devam eden öğrencilerin matematik, fen bilimleri ve İngilizce akademik benlik algıları, düşük yetenekli gruplardaki öğrencilere göre daha yüksek çıkmıştır. Bu çalışmaya göre yüksek yetenek düzeyindeki gruplarda gruplamanın akademik benlik algısına olumlu etkisi bulunmuştur.

Altun ve Yazıcı (2012), üstün yetenekli olan ve üstün yetenekli olmayan 385 orta öğretim öğrencisinin benlik algılarını ve akademik benlik algılarını karşılaştırmalı olarak incelemişlerdir. Araştırmanın verileri, bilgi toplama formu, Piers-Harris Çocuklar için Benlik Kavramı ve Akademik Öz-Yeterlik Ölçekleri ile toplanmıştır. Çalışma sonuçlarına göre, üstün yetenekli öğrencilerin benlik algısı ve akademik benlik algısı puanları üstün yetenekli olmayan öğrencilerden daha yüksektir. Araştırmaya göre yeteneklerine uygun olarak hazırlanan eğitim ortamlarının üstün yetenekli öğrencilerin psikososyal gelişimlerini, genel benlik algılarını ve akademik benlik algılarını olumlu yönde etkilemektedir.

Rinn ve Boazman (2014), Amerika’da 357 üniversite öğrencisinin akademik benlik algısını incelemişlerdir. Öğrencilerin 178’i üstün yetenekli olup karma sınıflara devam etmekte, 179’u ise üstün yetenekli olup onur sınıflarına devam etmektedirler. Akademik benlik algısını ölçmek için Marsh’ın benlik algısı ölçeğinin üçüncü versiyonunun (SDQ-III) alt boyutu kullanılmıştır. Araştırma sonuçları onur sınıfı öğrencilerinin daha yüksek akademik benlik algısına sahip olduğunu göstermiştir.

Bir başka çalışmada Baştürk Tekin (2014), farklı ilköğretim öğrencilerinin akademik benlik algı düzeylerini incelemiştir. Bu çalışmadaki bir okulun öğrencilerinin akademik benlik algı düzeyleri diğer okullardaki öğrencilerin düzeyinden yüksektir. Söz konusu okulun başarı ortalaması da diğer okullardan yüksektir. Araştırmacı okulların not ortalamaları dikkate alındığında, daha başarılı öğrencilerin olduğu bu okuldaki öğrencilerin, diğer okullara göre daha yüksek akademik benlik geliştirdiği yorumunu yapmıştır.

Tokmak (2016), Anadolu Üniversitesi bünyesinde yer alan Üstün Yetenekliler Eğitim Programlarına (ÜYEP) devam eden 5. ve 6. sınıf düzeyindeki 46 öğrenci ile BBKGE’yi test etmiştir. Öğrencilerin akademik benlik algıları, kendi okulları ve ÜYEP

olmak üzere iki farklı referans çerçevesinde, matematik ve fen bilimleri dersi için karşılaştırılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen akademik benlik algısı ölçeği ile ÜYEP'in başında, ortasında ve sonunda iki kez ölçüm yapılmış, veriler ANOVA ile çözümlenmiştir. Araştırma sonuçları eğitimde gruplamanın üstün yetenekli öğrencilerin akademik benlik algılarında anlamlı bir etkisi olmadığını göstermiştir.

2.7.3. Zıtlık ve asimilasyon etkisinin birlikte görüldüğü araştırmalar

Gruplamanın akademik benlik algısına olumlu veya olumsuz etkileri olduğunu belirten araştırmalar olduğu gibi, her ikisinin de olabileceğini belirten araştırmalar da vardır (Burlinson vd., 2005; Dai, 2004; Marsh, vd., 2000; Preckel ve Brüll, 2010). Örneğin Dai (2004) üstün yetenekli öğrencilerde gruplamanın, öğrencilerin akademik benlik algısını farklı zamanlarda, farklı şekillerde etkileyebileceğini belirtmiştir. Ayrıca her öğrenci gruplamadan aynı şekilde etkilenmeyebilir. Öğrencinin bireysel özellikleri de akademik benlik algısının yükselmesinde veya düşmesinde etkili olabilir.

Schwarzer, Jerusalem ve Lange (1983) akademik düzey açısından heterojen ilkokullarından homojen ortaokullara geçen Batı Alman öğrencilerinin benlik algılarını incelemiştir. Ortaokullara geçişte, yüksek başarı düzeyindeki okullara seçilen öğrencilerin akademik benlik algıları, düşük başarı düzeyindeki okullara girenlere göre oldukça yüksek bulunmuştur. Ancak iki grubun akademik benlik algıları kendi okullarında geçirdikleri ilk yıllarının sonunda birbirinden farklı çıkmamıştır. Çalışmada kullanılan yol analizleri, okul türünün akademik benlik algısı üzerindeki doğrudan etkisinin negatif olduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışmada yüksek başarı düzeyindeki okullara giren öğrencilerde ilk başta asimilasyon etkisinin görüldüğü söylenebilir. Ancak her iki grup için de okul ortalamasının akademik benlik algısını negatif etkilemesi de araştırmanın diğer önemli bulgusudur.

Van Boxtel ve Mönks (1992), 10 farklı okuldan 12-15 yaş aralığındaki 772 öğrenciyle, genel, sosyal ve akademik benlik algılarına ilişkin bir araştırma yapmışlardır. Öğrencilerin 94'ü üstün yeteneklidir. Üstün yetenekli öğrencilerin 22'si başarılı, 45'i ortalama başarılı ve 27'si ise başarısız olarak alt gruplar şeklinde incelenmiştir. Gruplar arasındaki en belirgin fark, düşük akademik başarısı olan üstün yetenekli öğrencilerin, yüksek akademik başarılı üstün yetenekli öğrencilere göre daha fazla sınav kaygısı ve daha düşük akademik benlik algısı taşımasıdır. Bu farklılıkta belirleyici olan öğrencinin bireysel başarı düzeyidir. Ayrıca tüm üstün yetenekli öğrenciler, olumlu akademik benlik

algısı taşımaktadır ve bu da akademik başarıyı arttırıcı bir güç olarak belirlenmiştir. Ancak öğrencilerin gruplanması, havuzların homojenliği, okulların ortalama başarı düzeyleri, referans çerçevesi gibi konular tam olarak anlaşılmadığı için bu çalışma tam olarak BBKGE'yi destekliyor veya reddediyor demek mümkün değildir.

Marsh ve diğerleri (2000), Hong Kong'da 44 farklı liseye devam eden 7997 öğrenci üzerinde zıtlık ve asimilasyon etkisinin hangisinin yaşandığını incelemişlerdir. Çalışmada Marsh'ın benlik algısı ölçeğinin ikinci versiyonunun (SDQ-II) akademik alt boyutu kullanılmıştır. Araştırmada, öğrencilerde hem BBKGE hem de asimilasyon etkisi görülmüştür. Okulun ortalama başarısının yüksek olması akademik benlik algısını olumsuz etkilemiş ve böylece zıtlık etkisi doğrulanmıştır. Fakat başarılı bir okulun üyesi olmak da öğrencilerin akademik benlik algılarını olumlu etkileyerek, asimilasyon etkisi ortaya koymuştur. Çalışmada olumsuz etki olumlu etkiden daha büyük bulunmuştur.

Stapel ve Koomen (2001), 752 öğrenciyle “ben” ve “biz” algısını dikkate alarak sosyal karşılaştırmalarda ne zaman zıtlık ne zaman asimilasyon etkisi görüldüğünü belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmacılara göre sosyal karşılaştırmalarda her zaman zıtlık etkisi görülmeyebilir; bu etki öğrenci kendisiyle ilgili karşılaştırmaları bilişsel olarak değerlendirebildiğinde ortaya çıkması daha olasıdır.

Burleson ve diğerleri (2005), üstün yeteneklilerin olduğu bir sanat programına katılan ergenlik dönemindeki 141 öğrencinin sanatsal benlik algısındaki değişikliklerde toplumsal karşılaştırmaların rolünü incelemişlerdir. Öğrencilerin, benlik algıları program başlamadan hemen önce, 6 haftalık programın ilk haftasında ve sonunda ölçülmüştür. Program sırasında BBKGE ile tutarlı olarak, öğrencilerin benlik algılarında düşüş olmuştur. Ancak aynı zamanda sosyal karşılaştırma alanyazınıyla tutarlı olarak, program sırasında bazı öğrencilerin benlik algısında olumlu değişimler de gerçekleşmiştir. Bu durum yazarlar tarafından öğrencilerin üstün yetenekli arkadaşlarıyla yaptıkları ilham karşılaştırmaları ile ilişkilendirilmiştir. Çalışmanın sonuçları, üstün yetenekli öğrencilerin bulunduğu ortama maruz kalmanın mutlaka olumsuz sonuçlara yol açacağını ileri sürmektense, sonuçların bireye ve duruma göre değerlendirilmesinin daha doğru olacağını göstermiştir.

Rindermann ve Heller (2005), Almanya'da gymnasium adı verilen seçkin okullardaki 544 öğrenciyle BBKGE'yi test etmiştir. Bu çalışmada hem asimilasyon hem de zıtlık etkisi görülmüştür. Öğrenciler, seçkin okullara girmenin verdiği asimilasyon etkisini yaşamakla birlikte, seçkin okullardaki yüksek sınıf ortalamasından kaynaklı zıtlık

etkisi de yaşamışlardır. Seçkin okulların ve öğrencilerin yetenek seviyesine göre sınıflara ayrılmasının ortak etkisine göre ise öğrencilerin akademik benlik algıları olumlu etkilenmiştir.

Preckel ve Brüll (2010) de Almanya'daki gymnasium okullarında bir araştırma yürütmüşlerdir. Araştırmanın katılımcıları 5. sınıf düzeyinde 179'u üstün yetenek sınıflarına dâhil olan 722 öğrencidir. Öğrencilere dört ay aralıkla matematik benlik algısı ve zekâ ölçeği uygulanmış, ayrıca öğrencilerin ders notları kaydedilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre üstün yetenekliler sınıfına giden öğrencilerin genel benlik algıları, normal sınıflara giden öğrencilerin genel benlik algılarından daha yüksektir. Akademik benlik algısı ise hem üstün yetenekliler hem de normal sınıf öğrencilerinde sınıf ortalamasından olumsuz olarak etkilenmiştir.

Shechtman ve Silektor (2012), yaptıkları bir araştırmada, üstün yetenekli öğrencilerin benlik algılarını alt boyutlar bazında incelemişlerdir. Çalışmaya dâhil edilen üstün yetenekli öğrenciler, okul sonrası üstün yetenek programlarına devam etmektedirler. Araştırma sonuçlarına göre üstün yetenekli öğrenciler, benlik algısı ölçeğinin akademik benlik ve duygusal kaygı alt boyutlarında üstün yetenekli olmayan akranlarından daha yüksek puan almışlardır. Kendini açma ve fiziksel benlik alt boyutlarında ise daha düşük puanlar almışlardır.

3. YÖNTEM

Bu bölümde çalışmada kullanılan araştırma modeli, evren ve örneklem bilgileri, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin çözümlendiği istatistiksel analizlere ilişkin bilgiler verilmiştir.

3.1.Araştırma Modeli

Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden nedensel karşılaştırma modeli kullanılmıştır. Nedensel karşılaştırma araştırmalarında, insan grupları arasındaki farklılıkların nedenleri ve sonuçları, koşullara ve katılımcılara bir müdahale yapılmadan belirlemek amaçlanır (Büyüköztürk, vd., 2008). Bu yöntem, kritik değişkenler açısından farklılık gösteren ancak karşılaştırılabilir örneklemelerin karşılaştırılmasında kullanılabilir (Balcı, 2015).

Nedensel karşılaştırma araştırmaları, gruplar arasındaki farklılığın araştırma başlamadan önce oluştuğunu, gruplar üzerinde herhangi bir uyarılma yapılmadığını gösterir. İleriye yönelik nedensel karşılaştırma araştırmalarında, çalışmaya neden ile başlanır ve olası sonuçlar aranır. Bu çalışmada da farklı başarı düzeyindeki lise öğrencilerinin akademik benlik algı düzeyleri karşılaştırılmıştır. Farklı başarı düzeyindeki liseler temel bağımsız değişken iken akademik benlik algısı temel bağımlı değişkendir. Akademik benlik algısı ve alt boyutları, farklı başarı düzeyindeki lise öğrencilerinin cinsiyeti, sınıf düzeyi gibi özellikleri açısından da incelenmiştir. Nedensel karşılaştırma araştırmalarında iki ya da daha fazla grup bağımlı değişken açısından incelenir (Fraenkel ve Wallen, 2006). Bu çalışmada da liseler üç düzeyde ele alınarak karşılaştırılmıştır.

3.2.Evren ve Örneklem

Çalışmada liselerdeki ortak derslere ilişkin akademik benlik algılarının karşılaştırılabilmesi için ortak derslerin alındığı 9. ve 10. sınıf düzeyindeki öğrenciler çalışmaya dâhil edilmiştir. Çünkü liselerde 11.sınıfta alan seçimi yapılmakta, öğrenciler seçtikleri alana özgü birbirinden farklı dersler almaya başlamaktadırlar. Bu bağlamda araştırmanın evrenini Türkiye'deki 9. ve 10. sınıf lise öğrencileri oluşturmaktadır.

3.2.1. Örneklem seçimi ve örneklemin betimsel özellikleri

Çalışmanın örneklemini, Türkiye nüfusunu temsil edebilecek şekilde seçkisiz örnekleme yöntemlerinden tabakalı amaçsal örnekleme kullanılarak oluşturulmuştur

(Büyüköztürk, vd., 2008; Çıngı, 1994). Çalışmanın verileri Türkiye genelini yansıtan 9. ve 10. sınıf düzeyinde 4273 öğrenciden toplanmıştır. Bu öğrencilerin tamamı devlet okulu öğrencileridir. Örneklemin belirlenmesinde Türkiye İstatistikî Bölge Birimleri Sınıflandırması (İBBS) kullanılmıştır (TÜİK, 2017). İBBS'ye göre Türkiye 1. düzeyde 12 bölgeye, 2. düzeyde 26 alt bölgeye, 3. düzeyde ise 81 ile ayrılmaktadır. Örneklem seçiminde 1.düzyedeki 12 bölge dikkate alınmış ve birden fazla ili kapsayan her bölgeden rassal olarak seçilen birer il olmak üzere toplam 12 ilden örneklem oluşturulmuştur. Örneğin TÜİK'e (2017) göre 11.bölge olan Ortadoğu Anadolu bölgesindeki Bingöl, Bitlis, Elazığ, Hakkari, Malatya, Muş, Tunceli ve Van illerinden Malatya ili rassal olarak seçilmiştir. Örnekleme seçkisiz olarak atanan iller ve araştırmadaki dağılım yüzdeleri Tablo 3.1'de görülmektedir.

Tablo 3.1. Öğrencilerin illere göre dağılımları

Bölge	İl	n	%
1	İstanbul	836	20
2	Ankara	361	8
3	Eskişehir	305	7
4	Kütahya	248	6
5	Kırklareli	251	6
6	Kahramanmaraş	334	8
7	Samsun	294	7
8	Aksaray	466	11
9	Trabzon	249	6
10	Mardin	154	4
11	Malatya	548	13
12	Erzurum	227	5
Toplam		4273	100

Katılımcıların %20'si İstanbul, %8'i Ankara, %7'si Eskişehir, %6'sı Kütahya, %6'sı Kırklareli, %8'i Kahramanmaraş, %7'si samsun, %11'i Aksaray, %6'sı Trabzon, %4'ü Mardin, %13'ü Malatya, %5'i Erzurum şehrinde öğrenimlerine devam etmektedirler. Çalışmaya katılan bölgelerin örneklem sayısı ise her bölgenin nüfusunun Türkiye'nin toplam nüfusuna oranına yakın olacak şekilde belirlenmiştir. Örneğin İstanbul bölgesinin nüfusu Türkiye nüfusunun yaklaşık %18'ini oluşturmaktadır. Bu çalışmada da söz konusu orana yakın olacak biçimde katılımcıların yaklaşık %20'sine

İstanbul bölgesinden ulaşılmıştır. Tablo 3.1’de Aksaray ve Malatya illerinin de temsil ettikleri yüzdelikler yüksek görünmektedir. Yaklaşık 8 bin kadar ölçek formundan 4273 tanesi eksiksiz doldurulmuş ve Tablo 3.1’deki değerler, 4273 kişinin dağılımına göre belirlenmiştir. Aksaray ve Malatya illerinde çok fazla eksik form olmaması nedeniyle, bu illerin dağılımdaki yüzdelikleri yüksek olmuştur.

Bu çalışmada yalnızca 9. ve 10. sınıf öğrencileri çalışmaya dâhil edilmiştir. Çünkü Türkiye’deki liselerde 10.sınıftan sonra alan seçimi yapılmakta olup öğrencilerin ortak dersi çok az kalmakta, ortak olan derslerin ise içeriği farklılaşmaktadır. Örneğin bir fen lisesi öğrencisi, 11. sınıfta sayısal alan seçti ise öğrenci ileri geometri dersi olabilirken, bir sosyal bilimler öğrencisinin aynı sınıf düzeyinde hiç matematik dersi olmayabilir. Dolayısıyla Türkiye’de farklı türdeki liselerde öğrencilerin akademik benlik algılarının, ortak dersler bağlamında karşılaştırılması 9. ve 10. sınıf düzeyi için mümkün olmuştur.

Çalışmaya 9. ve 10. sınıf düzeylerinden toplam 4273 lise öğrencisi katılmıştır. Yazıcıoğlu ve Erdoğan’a (2004) göre 100 milyon birimden oluşan bir evren büyüklüğünde 384 birimlik bir örneklem büyüklüğü %5’lik hata payında; 896 birimlik bir örneklem büyüklüğü ise %3’lük hata payında yeterlidir. Alreck ve Setle (1994) de 10000 kişiden fazla olan evren büyüklüğünde, 200 ile 1000 kişi arasındaki örneklemle çalışılabileceğini belirtmişlerdir. Sıralanan kaynaklara göre evrenin yaklaşık % 0,1’i örneklem için yeterlidir. TÜİK (2017) verilerine göre Türkiye’de 5807643 lise öğrencisi öğrenim görmektedir. Bunun yaklaşık 2,5 milyonu 9. ve 10. sınıf öğrencisidir. Çalışmada bu öğrencilerin % 0,1’i hedeflendiğinde 250 öğrenci ile çalışılması yeterli olmaktadır. Veri toplanırken 8000 kadar ölçek öğrencilere uygulanmış ve eksik formlar elendikten sonra 4273 öğrenciden elde edilen veriler, örneklem için yeterli bulunmuştur. Çalışmaya katılan öğrencilerin cinsiyet ve sınıf düzeyi açısından dağılımları Tablo 3.2’de görülebilir.

Tablo 3.2. Öğrencilerin cinsiyete ve sınıf düzeyine göre dağılımı

Sınıf	9.Sınıf		10.Sınıf		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
Cinsiyet						
Kız	1149	51,9	1099	53,3	2248	53
Erkek	1064	48,1	961	46,7	2025	47
Toplam	2213		2060		4273	100

Tablo 3.2’de görüldüğü gibi öğrencilerin %53’ü kız, %47’si erkektir. Katılımcıların sınıf düzeyi açısından, %52’si 9.sınıf, %48’i ise 10.sınıf öğrencisidir. 9.sınıf

öğrencilerinin %51,9'u kız, %48,1'i erkektir. 10.sınıf öğrencilerininse %53,3'ü kız, %46,7'si erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Öğrencilerin anne-baba eğitim düzeylerine ilişkin betimsel istatistik değerleri de Tablo 3.3'de görülmektedir.

Tablo 3.3. Öğrencilerin anne-babalarının eğitim düzeyi bilgileri

Anne Eğitim Düzeyi	n	%	Baba Eğitim Düzeyi	n	%
Okuryazar Değil	177	4	Okuryazar Değil	32	1
Okuryazar	98	2	Okuryazar	38	1
İlkokul	1398	33	İlkokul	860	20
Ortaokul	960	23	Ortaokul	873	20
Lise	932	22	Lise	1206	28
Üniversite	588	14	Üniversite	975	23
Yüksek Lisans	105	3	Yüksek Lisans	237	6
Doktora	15	0,4	Doktora	52	1

Tablo 3.3'de görüldüğü gibi öğrencilerin annelerinin %4'ü okuryazar değil, %2'si sadece okuryazar, %33'ü ilköğretim mezunu, %23'ü ortaokul mezunu, %22'si lise mezunu, %14'ü üniversite mezunu, %3'ü yüksek lisans mezunu ve %0,4'ü doktora mezunudur. Öğrencilerin babalarının ise %1'i okuryazar değildir, %1'i okuryazar, %20'si ilköğretim, %20'si ortaokul, %28'si lise, %23'si üniversite, %6'sı yüksek lisans ve %1'i doktora düzeyinde eğitime sahiptir.

3.2.2. Okulların sınıflandırılması

Türkiye'de 2013-2014 eğitim öğretim yılından 2017-2018 eğitim öğretim yılına kadar lise giriş ölçütleri olarak öğrencilerin akademik başarı not ortalamaları ve 8.sınıfta yapılan merkezi sınav puanları kullanılmıştır. Liselere girişlerde öğrencilerin 6., 7. ve 8. sınıf yıl sonu başarı puanları ile 8. sınıf ağırlıklandırılmış ortak sınav puanı toplanıp, elde edilen toplam ikiye bölünerek liselere yerleştirme esas puanı elde edilmiştir (MEB, 2017a). Bu puan, öğrencilerin temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) puanıdır. Puanlama 500 tam puan üzerinden yapılmıştır. Bu puanlama sisteminde okullara en son giriş yapan öğrencilerin TEOG puanları, o okulun TEOG taban puanını oluşturmaktadır. Bu çalışmada Türkiye'deki 12 bölgeyi temsil eden ve seçkisiz olarak belirlenen 12 ilden, farklı başarı düzeyindeki toplam 44 okula ulaşılmıştır. Çalışmada belirlenen iller

içerisinden farklı başarı düzeyindeki okullara ulaşmak amaçlandığından, bir anlamda ikinci bir örnekleme ile amaçlı örneklem yöntemi kullanılmıştır. Bunun gibi bir ölçütle örnekleme çalışmalarında araştırmacı tarafından kriterler belirlenir (Büyüköztürk, 2013) ve seçilen katılımcıların evreni en iyi şekilde temsil ediyor olması beklenir (Cohen ve Swerdlik, 2009). Çalışmanın bu aşamasında TEOG taban puanları ölçütüne göre okulların yüksek, orta veya düşük başarı düzeyinde sınıflanması ve bu düzeyleri de en iyi şekilde temsil eden okulların belirlenmesi amaçlanmıştır. Okulların başarı düzeyinin belirlenmesinde, bir ölçme değerlendirme uzmanı ile birlikte TEOG taban puanları dikkate alınarak her il için sınıflama yapılmıştır. Bunun için her ildeki tüm liselerin TEOG taban puanlarına ulaşılmıştır. Bu puanlar, sıralanarak alt üst grup yöntemiyle en üst %27'lik, en alt %27'lik ve orta grup olmak üzere üç gruba ayrılmıştır (Başol, 2018). 12 ilden elde edilmiş örneklem için üst gruptaki okulların TEOG taban puan ortalaması 481,88 (ss.11,53), orta gruptaki okulların TEOG taban puan ortalaması 430,72 (ss.42,14), alt gruptaki okulların TEOG taban puan ortalaması 248,65 (ss.78,17) olarak hesaplanmıştır. Tüm okulların TEOG taban puanı ortalaması ise 375,72 (ss.112,92) puandır.

Okullar TEOG taban puanlarına göre sınıflandıktan sonra oluşan üç grupta, örneklemin tamamı için iki rehber öğretmen ve her il için ayrı ayrı o ildeki il Milli Eğitim Müdürlüğü yöneticileri ve personeli eşliğinde veri toplanacak okullar belirlenmiştir. Örneğin yüksek başarı düzeyindeki okulların seçiminde veri toplanan illerdeki en yüksek TEOG taban puanı alan okulun seçilmesine özen gösterilmiştir. Eğer bu okul öğrencileri çalışmaya bir nedenle katılamıyorsa, bu durumda bahsi geçen uzmanların önerdiği ikinci okul tercih edilmiştir.

Çalışmada yer alan okulların içerisinde fen liseleri, anadolu liseleri, meslek liseleri gibi farklı türde liseler bulunmaktadır. Türkiye’de özellikle fen liseleri, üstün yetenekli öğrencilere yönelik okullar olarak kabul edilmektedir (Demirel ve Öpengin, 2017; Sak, vd., 2015). Sınıflama yapılırken, okul türü yerine TEOG puanının dikkate alınması, okul sınıflamasını nesnel yapmaktadır. Bunun nedeni Türkiye’de fen lisesi olmasa da yüksek başarı düzeyinde kabul edilebilecek Anadolu liselerinin veya Anadolu lisesi olmakla birlikte düşük başarı düzeyinde sayılabilecek okulların bulunmasıdır. Örneğin Galatasaray Lisesi bir Anadolu lisesi olmakla birlikte, Türkiye’nin en seçkin liselerinden biridir. Ayrıca MEB, okullar arasındaki kalite farkını kapatmayı amaçlayarak 2010 yılında, bütün genel liselerin Anadolu lisesi ismini almaları sürecini tamamlanmıştır

(MEB, 2010). Ancak köklü bir Anadolu lisesi ile daha yakın zamanda bu statüye geçen bir lise arasında başarı farkı vardır.

Bu çalışmada 12 ildeki tüm liseler için araştırma izni olmasıyla birlikte ilgili başarı düzeyini en iyi temsil eden ve çalışmaya katılmaya gönüllü olan okullardan veri toplanmıştır. Böylece her ilden yüksek, orta ve düşük başarı düzeyindeki toplam 44 okula erişilmiştir. Çalışmada ulaşılan okullara ilişkin sayısal bilgiler Tablo 3.4'te yer almaktadır.

Tablo 3.4. Okulların başarı düzeyine göre illerdeki dağılımı

İl	Yüksek başarı düzeyindeki okullar		Orta başarı düzeyindeki okullar		Düşük başarı düzeyindeki okullar		Tüm başarı düzeyindeki okullar	
	n	Okulların ortalama TEOG puanı	n	Okulların ortalama TEOG puanı	n	Okulların ortalama TEOG puanı	n	Okulların ortalama TEOG puanı
İstanbul	1	494,800	1	422,045	2	201,359	4	322,912
Ankara	1	497,734	1	402,021	2	204,989	4	308,750
Eskişehir	1	489,801	1	460,021	1	166,595	3	403,722
Kütahya	1	489,033	1	457,960	1	290,150	3	446,631
Kırklareli	1	479,144	1	328,401	1	207,055	3	363,627
Kahramanmaraş	1	481,379	1	445,048	1	293,418	3	432,205
Samsun	1	487,826	2	459,837	1	166,044	4	386,460
Aksaray	1	478,440	1	438,805	1	319,664	3	392,259
Trabzon	1	462,514	1	388,882	1	244,081	3	401,718
Mardin	1	476,834	4	409,383	2	246,247	7	359,147
Malatya	1	472,871	1	459,964	1	381,897	3	429,301
Erzurum	1	484,745	1	422,108	2	186,021	4	297,496
Toplam	12	485,059	16	440,069	16	310,546	44	402,945

Tablo 3.4'te görüldüğü gibi illerde her başarı düzeyinden en az birer okula ulaşılmıştır. Öğrenci sayısının tek bir okulda yeterli olmadığı durumlarda, daha fazla okuldan okuldan veri toplanmıştır. Örneğin İstanbul'da yüksek ve orta başarı düzeyindeki birer okulun, düşük başarı düzeyinde ise iki okulun öğrencileri, çalışmaya katılmışlardır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmada verilerin toplanması amacıyla, kişisel bilgi formu ve Akademik Benlik Algısı Ölçeği (ABAÖ-II) kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel bilgi formu

Öğrencilerin bazı kişisel bilgilerini elde etmek amacıyla, çalışmada kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Bu formda öğrencinin okulu, sınıf düzeyi, cinsiyeti, TEOG puanı, ders notları, gelir düzeyi, anne-baba eğitim düzeyi gibi bilgiler sorulmuştur. Herhangi bir ders notu ile ilgili emin olamayan öğrenciler, ders notunu veya TEOG puanını; MEB e-okul hizmetlerinden, öğretmenlerinden veya okul yönetiminden öğrenerek formu doldurmuşlardır. Form Ek 1’de görülmektedir.

3.3.1.1. Kişisel bilgi formunda yer alan puanlara ilişkin bilgiler

Kişisel bilgi formunda, ABAÖ-II’de yer alan derslere ilişkin son dönem ders notları sorulmuştur. Bu notlara ilişkin 100’lük sistemin karşılığında, 1’den 5’e kadar derecelendirilerek öğrenciler tarafından doldurulmuştur. Bu derecelendirme, Milli Eğitim Bakanlığı’nın derecelendirmesi dikkate alınarak gerçekleştirilmiştir. Örneğin Matematik dersinden 90 alan bir öğrenci, formda 5 seçeneğini işaretlemiştir. Bir öğrencinin bir derste notu, en az iki yazılı sınav notunun ortalamasıyla elde edilmektedir. 2017-2018 eğitim öğretim yılına kadar isteğe bağlı olarak üç yazılı yapan okullar da olmuştur. Ancak bu sayı, 2017-2018 eğitim öğretim yılından itibaren iki ile sabitlenmiştir (MEB, 2017b).

Öğrencilerin ders notlarının aritmetik ortalamalarından, bireysel not ortalamaları ve her öğrencinin her ders için başarı notunun aritmetik ortalamasından okulun ilgili ders notu ortalaması ile okulun genel not ortalaması hesaplanmıştır. Öğrencilerin bireysel ders notları, bireysel not ortalamaları, okulun ders not ortalamaları ve genel not ortalaması çalışmada akademik başarı değişkenleri olarak yer almıştır.

Öğrenciler, kişisel bilgi formunda bireysel TEOG puanlarını da belirtmişlerdir. Öğrencilerin bireysel TEOG puanları bir başka akademik başarı değişkeni olarak çalışmaya dâhil edilmiştir. Bir öğrencinin TEOG puanı Türkçe, matematik, fen bilimleri, din kültürü ve ahlak bilgisi, inkılap tarihi ve Atatürkçülük ile yabancı dil derslerinin 6., 7. ve 8. sınıf yıl sonu başarı notları ile 8.sınıfta her dönem bir kez girdiği merkezi sınav puanlarından elde edilmektedir. 700 üzerinden hesaplanan merkezi sınav puanının üzerine, her ders için 100 üzerinden hesaplanan 6. 7. ve 8. sınıf yılsonu başarı puanları eklenip bu

puan ikiye bölünerek 500 puan üzerinden TEOG yerleştirme puanı elde edilmektedir (MEB, 2017a). Öğrencilerin bireysel TEOG puanları gibi, okulların TEOG taban puanları da çalışmadaki bir akademik başarı değişkenidir.

3.3.2. Akademik benlik algısı ölçeği – ABAÖ-II (Academic self description questionnaire II - ASDQ II)

Bu çalışmada Marsh'ın (1990) geliştirdiği Akademik Benlik Algısı Ölçeği-II kullanılmıştır. Benlik algısının çok boyutluluğunun alanyazında kabul görmesi ve çok boyutlu modellerden Shavelson, Hubner ve Stanton (1976) modelinin önemli bir kırılma noktası olduğu alanyazın kısmında belirtilmişti. Marsh, bu model üzerinde çalışarak, akademik benlik algısının da farklı disiplinler bağlamında ayrı ayrı ele alınması gerektiğini savunmuş ve ABAÖ'yü geliştirmiştir (Marsh, 2006).

ABAÖ-II geliştirilmeden önce, Marsh benlik algısını ölçmek üzere 1984'de ilkokul öğrencileri için Benlik Algısı Ölçeği I'ı geliştirmiştir. Daha sonra lise öğrencileri için Benlik Algısı Ölçeği II'yi ve genç yetişkinler için Benlik Algısı Ölçeği III'ü geliştirmiştir (Marsh ve Shavelson, 1985; Marsh, 1990, 1993). Bu ölçeklerde akademik olan ve akademik olmayan benlik algısını aynı ölçek içerisinde farklı faktörler altında ele alınmıştır. Benlik algısı ölçeklerinde akademik benlik algısının akademik olmayan benlik algısından tamamen farklı olmasının desteklenmesiyle ABAÖ geliştirilmiştir. ABAÖ-II, 1990 yılında lise öğrencilerine yönelik olarak sadece akademik benlik algısını ve alt boyutlarını kapsayan bir ölçek şeklinde son halini almıştır. Bu çalışmada temel alınan kuramsal model ve farklı disiplinlerde akademik benlik algısını ölçmeye elverişli olması nedeniyle ABAÖ-II'nin kullanılması uygun bulunmuştur.

Ölçeğe karar verildikten sonra, ölçeğin kullanımı için yazarı Prof.Dr.Herbert Marsh'dan gerekli izinler mail aracılığı ile alınmıştır. İzin yazışmaları Ek 2'de görülmektedir.

Ölçeğin çalışmada kullanılan ikinci versiyonu lise öğrencilerine yöneliktir. Ölçek, genel okul boyutu dışında dokuzu temel akademik alanlar ve altısı temel olmayan akademik alanlar olmak üzere onbeş alt faktörden oluşmaktadır. Ölçekteki temel akademik alanlar bilgisayar, İngiliz dili, İngiliz edebiyatı, tarih, coğrafya, matematik, fen bilimleri, ticaret ve yabancı dildir. Ölçekteki temel olmayan akademik boyutlar ise beden eğitimi, resim, müzik, endüstriyel sanatlar, din ve sağlık boyutlarıdır. Bu faktörlere ek olarak ölçekte bir de genel okul faktörü bulunmaktadır.

Ölçeğin temel akademik alanlar için faktör yükleri .668'den .967'ye kadar değişmekte olup genel okul ve derslerden oluşan onaltı faktörlü yapı kabul edilmiştir. Ölçeğin güvenirlik değerleri, alt faktörler için .88'den .94'e kadar değişmektedir ve yüksek düzeydedir (Marsh, 1990).

Ölçekteki her alt faktörde sekiz madde ve bu faktörlere ek olarak bir de genel okul benlik algısına ilişkin sekiz maddenin yer almasıyla birlikte ölçekte toplam 128 madde bulunmaktadır. Ölçeğin özgün dili İngilizce'dir. Ölçeğin ilk hali altılı likert tipi iken daha sonra sekizli likert şeklinde güncellenmiştir (Marsh, 1992). Buna göre bir madde için "tamamen yanlış" görüşüne sahip bir öğrenci 1 puan, "çoğunlukla yanlış" görüşüne sahip bir öğrenci 2 puan, "yanlış" görüşüne sahip bir öğrenci 3 puan, "yanlışa yakın" görüşüne sahip bir öğrenci 4 puan, "doğruya yakın" görüşüne sahip bir öğrenci 5 puan, "doğru" görüşüne sahip bir öğrenci 6 puan, "çoğunlukla doğru" görüşüne sahip bir öğrenci 7 puan, "tamamen doğru" görüşüne sahip bir öğrenci 8 puan almaktadır. Böylece ölçekten en az 128 puan, en fazla 1024 puan alınabilir. Ölçek maddelerinde her ders için birer ters madde bulunmaktadır. Alt faktör maddeleri derslerin adlarının dışında birbirlerine paraleldir. Örneğin ölçekteki tarih alt faktöründeki maddelerden biri "Tarih dersi benim için kolaydır." şeklindedir. Bu madde, matematik alt faktöründe "Matematik dersi benim için kolaydır." şeklinde yer almaktadır.

3.3.2.1. ABAÖ II'yi uyarlama süreci

Bu çalışmada Marsh'ın (1990) Akademik Benlik Algısı Ölçeği Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçeğin orijinal halinde yer alan faktörler, ölçeğin geliştirildiği ülkedeki lise öğrencilerinin dersleri temel alınarak oluşturulmuştur. Türkiye'de ise bu derslerin tamamı, örneğin ticaret dersi liselerde yer almamaktadır. Yine orijinal ölçekte fen bilimleri dersine dayalı olarak oluşturulan faktör, Türkiye'de fizik, kimya, biyoloji dersleri şeklinde branşlara dayalı olarak yürütülmektedir. Bu bağlamda, orijinal ölçekteki faktörlere karşılık Türkiye'deki 9. ve 10. sınıf lise öğrencilerinin ortak dersleri temel alınmıştır. Türkiye'de 11. sınıfa geçildiğinde fen bilimleri veya yabancı dil gibi bir alan seçimi gerçekleştirildiği için 11. sınıf itibarı ile öğrencilerin ortak dersleri kalmamaktadır. Bu nedenle çalışmaya 9. ve 10. sınıf öğrencileri dâhil edilmiştir. Türkiye'deki farklı türdeki (fen liseleri, Anadolu liseleri, imam hatip liseleri, meslek liseleri gibi) liselerin 9. ve 10. sınıf programları incelenmiş ve ortak dersler belirlenmiştir (MEB, 2015). Söz konusu ortak derslerle orijinal ölçekte de yer alan alt boyutlardan örtüşenler Türk dili ve

edebiyatı, yabancı dil, matematik, fen bilimleri (fizik, kimya, biyoloji), coğrafya, tarih ve genel okul boyutudur.

Uyarlama sürecinde Çakır ve Erdoğan (2014); Çivilidağ ve Şekercioğlu (2017); Erkuş (2012); Kılınç, Büyüköztürk, Akbaba-Altun (2014); Seçer, Halmatov ve Gençdoğan (2013) ile Şeker ve Gençdoğan'ın (2006) ölçek uyarlama için önerdikleri aşamalar derlenerek aşağıdaki işlemler gerçekleştirilmiştir:

- Öncelikle ABAÖ-II başka bir kültürde ve dilde hazırlandığı için ölçeğin uyarlanmasına karar verilmiştir.
- Ölçeğin uyarlanması için yazardan izin alınmıştır.
- Ölçek dört farklı çevirmen tarafından Türkçe'ye çevrilmiştir.
- Araştırmacı bu çevirilerde ortak ve farklı olan maddeleri belirlemiştir.
- Ortak noktada buluşulmayan maddeler üzerinde yeniden çevirmenlerle çalışılmış ve maddeler düzenlenmiştir.
- Daha sonra ölçek üç psikolojik danışma ve rehberlik uzmanı ile üç yabancı dil uzmanına gönderilmiştir.
- Psikolojik danışma ve rehberlik uzmanları ile yabancı dil uzmanlarından maddelerin anlamları açısından görüşler alınmıştır.
- Farklı görüş olan maddeler üzerinde bir yabancı dil uzmanı, bir psikolojik danışma ve rehberlik uzmanı ile araştırmacı bir araya gelmişler ve aralarında fikir birliği sağlanmıştır.
- Fikir birliği sağlanan ölçek maddeleri bir Türk dili ve edebiyatı uzmanı tarafından incelemiştir. Uzman, maddeleri dilbilgisi ve anlatım açısından değerlendirmiştir.
- Son olarak ana uygulamada veri toplanması hedeflenen birer 9. ve 10. sınıf öğrencisine Türkçe'ye çevrilen maddeler sesli olarak okutulup, maddelerin anlaşılabilirliği kontrol edilmiş ve sağlanmıştır.
- Bundan sonra, pilot uygulama için Eskişehir ilindeki orta derecede başarı düzeyinde bir liseden 9. ve 10. sınıf düzeyinde 203 lise öğrencisine ulaşılmıştır.
- Pilot çalışmada toplanan verilere açıklayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır.
- AFA ile faktörleri ve maddeleri belirlenen ölçek, doğrulanmak amacıyla Türkiye'deki yüksek-orta ve düşük başarı düzeyindeki okullardan 9. ve 10. sınıfa devam eden 204 öğrenciye uygulanmıştır.
- Elde edilen veriler, doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile çözümlenmiş ve faktörler doğrulanmıştır.

3.3.2.1.1. Uyarlanan ABAÖ II'nin açımlayıcı faktör analizi

Bu bölümde AFA'ya ilişkin bilgiler; çalışma grubunun özellikleri, veri setinin faktör analizine uygunluğu, analiz işlemleri ve analiz sonuçları şeklinde incelenmiştir.

AFA çalışma grubunun özellikleri

Açımlayıcı faktör analizi çalışmalarında örneklemin 200'den az olmaması önerilmektedir (Güngör, 2016). İlk pilot çalışma grubuna, orta başarı düzeyindeki bir okuldan ulaşılmıştır. Çalışmada 89'ü 9.sınıf öğrencisi ve 114'ü 10.sınıf öğrencisi olmak üzere 203 kişiden elde edilen veriler kullanılmıştır. Öğrencilerin cinsiyet açısından dağılımları ise %57 kız, %43 erkek şeklindedir. Öğrenciler, sınıf düzeyi ve cinsiyet açısından değerlendirildiğinde, 9.sınıfların, 53'ü kız, 36'sı erkek, 10.sınıflarınsa 63'ü kız, 51'i erkektir.

AFA veri setinin özellikleri

İlk veri setinde normallik şartlarına bakılmadan önce kayıp veri ve uç değer incelemesi yapılmış ve bir sorun saptanmamıştır. Daha sonra öğrencilerden toplanan verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini incelemek için verilerin ortalama, ortanca ve tepe değerlerinin yakınlığı ile basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılmıştır. 8'li likert tipi ölçeğin kullanıldığı bu çalışmada, maddelerin en yüksek değeri 8, en düşük değeri 1 olarak görülmüştür. Basıklık değerleri 37., 47., 50. ve 68. maddeler dışında tüm maddelerde -1 ile +1 arasındadır. Söz konusu maddelerde ise çarpıklık -1 ile +1, basıklık ise -1 ile +2 arasında olup veriler normal bir dağılım göstermektedir (Huck, 2008).

Veri setindeki güvenilirliği belirlemek amacıyla Cronbach alfa katsayısı ile tüm maddeler arasındaki iç tutarlılık hesaplanmıştır. Bu çalışmada 72 maddenin iç tutarlılık katsayısı .92 olarak anlamlı ($p=0,01$; $p<0,05$) bulunmuştur. Sınıflar bazında bakıldığında 9.sınıflar için iç tutarlılık katsayısı .93 iken 10.sınıflar için .92'dir. Bu değerlerin yüksek derecede güvenilirliğe karşılık geldiği söylenebilir (Tabacknick ve Fidell, 2001).

Açımlayıcı faktör analizinin adımları

Çalışma bir ölçek uyarlaması olmasıyla birlikte, özgün ölçekte yer alıp Türkiye'deki liselerde bulunmayan dersler ve Türkiye'deki liselerde fizik, kimya, biyoloji şeklinde ayrı olan derslerin özgün ölçekte fen bilimleri ortak adı altında bulunması gibi farklılıklar nedeniyle çalışmada önce AFA gerçekleştirilmiştir. AFA

yapılırken temel bileşenler analiziyle varimaks döndürme yöntemi kullanılmıştır. Temel bileşenler analiziyle tek bir veri setindeki değişkenlerin hangilerinin nisbeten bağımsız tutarlı alt kümeler oluşturduğunu keşfetmek amaçlanmaktadır. Varimaks döndürme yöntemiyle de her faktör için yüksek yükleri en yükseğe, düşük yükleri en düşüğe çekerek açıklanabilecek en yüksek varyans hesaplanmaktadır (Tabachnick ve Fidell, 2001). Akademik Benlik Algısı Ölçeği için yapılan AFA ile değişkenler arasındaki aynı özelliği ölçmeye yarayan, birbiri ile ilişkili değişkenler belirlenmiştir. Ayrıca faktör analizi ile tanımlanan faktör yapılarının açıkladığı varyans hesaplanmıştır. Faktör yapılarını bozan, binişik yüklü olan ya da kabul edilebilir değere sahip olmayan maddeler tespit edilmiş ve gereken maddeler çıkarılıp, faktörler oluşturulmuştur.

Açımlayıcı faktör analizinin sonuçları

Araştırmada elde edilen verilerin faktör analizine uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem yeterliliği değeri ve Bartlett Küresellik testi aracılığıyla incelenmiştir. KMO testinin sonucunun %60'ın üzerinde gerçekleşmesi beklenmekte, %80'in üzerindeki değerler ise iyi olarak kabul edilmektedir (Brace, Kemp ve Snelgar, 2006; Büyüköztürk, 2013). Araştırmada KMO örneklem yeterliliği değeri 0,845'dir. Bartlett Küresellik testi sonuçları da anlamlıdır (Ki-kare değeri: 9584,179; $p < 0,01$).

Faktör analizinde, faktör yükü 0.30'un altında olan maddeler ölçekten çıkarılması önerilmektedir (Güngör, 2016). Ayrıca birden fazla faktöre yüklenen yük değerleri farkı en az .10 olmalıdır (Büyüköztürk, 2013). Bu gereklilikten hareketle ölçekte yer alan maddeler arasından faktör yük değerleri için öncelikle sınır olarak belirlenen 0.30'un altında kalan maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Daha sonra faktör yükleri 0.35'in altında kalan maddelerin atılması denenmiş ve böylece daha her faktöre giren maddelerin olabildiğinde yüksek değerde olmaları ve her faktöre en iyi madde seçimlerinin yapılması sağlanmıştır. 0.35'in altında yer alan veya birden fazla faktörde yer alıp .10'dan az farka sahip binişik maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Böylece orijinal ölçekte yer alan "... dersi benim için önemlidir" maddeleri ölçekten çıkarılmıştır. Bir diğer dikkat çekici durum ise "... dersinde umutsuz vakayım." maddelerinin yüklerinin .35'in üzerinde olmakla birlikte çok yüksek olmamasıdır. Bu maddenin faktörler altında kalmasına ancak bir sonraki uygulamaya çıkmadan önce dil açısından yeniden incelenmesine karar verilmiştir. AFA ile belirlenen faktörlere ve bu faktörlerde yer alan 56 maddeye ilişkin sonuçlar Tablo 3.5'te belirtilmiştir.

Tablo 3.5. Akademik benlik algısı ölçeğine ait açımlayıcı faktör analizi sonuçları

Maddeler	Faktör Yükleri							
	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8
Faktör 1: YABANCI DİL								
s25 YABANCI DİL dersinin konularını çabuk kavrarım.	,916							
s31 YABANCI DİL dersinden iyi notlar alırım.	,912							
s6 YABANCI DİL dersinde her zaman başarılı olmuşumdur.	,903							
s72 YABANCI DİL dersindeki başarımdan memnunum.	,895							
s14 Yaşıtlarıma göre YABANCI DİL dersinde iyiyim.	,887							
s49 YABANCI DİL dersi benim için kolaydır.	,885							
s66 YABANCI DİL dersinde umutsuz vakayım.	,638							
Faktör 2: MATEMATİK								
s39 MATEMATİK dersinde her zaman başarılı olmuşumdur.		,861						
s56 Yaşıtlarıma göre MATEMATİK dersinde iyiyim.		,852						
s21 MATEMATİK dersini çabuk kavrarım.		,835						
s62 MATEMATİK dersinden iyi notlar alırım.		,830						
s44 MATEMATİK dersindeki başarımdan memnunum.		,827						
s12 MATEMATİK dersi benim için kolaydır.		,812						
s4 MATEMATİK dersinde umutsuz vakayım.		,774						
Faktör 3: BİYOLOJİ								
s16 Yaşıtlarıma göre BİYOLOJİ dersinde iyiyim.			,812					
s10 BİYOLOJİ dersinden iyi notlar alırım.			,788					
s63 BİYOLOJİ dersinin konularını çabuk kavrarım.			,760					
s45 BİYOLOJİ dersinde umutsuz vakayım.			,757					
s58 BİYOLOJİ dersindeki başarımdan memnunum.			,751					
s28 BİYOLOJİ dersi benim için kolaydır.			,729					
s35 BİYOLOJİ dersinde her zaman başarılı olmuşumdur.			,721					
Faktör 4: COĞRAFYA								
s51 COĞRAFYA dersi benim için kolaydır.				,861				
s64 COĞRAFYA dersinden iyi notlar alırım.				,815				
s46 Yaşıtlarıma göre COĞRAFYA dersinde iyiyim.				,815				

Tablo 3.5. Akademik benlik algısı ölçeğine ait açımlayıcı faktör analizi sonuçları (devam)

Maddeler	Faktör Yükleri							
	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8
Faktör 4: COĞRAFYA (devam)								
s29 COĞRAFYA dersinde her zaman başarılı olmuşumdur.				,802				
s36 COĞRAFYA dersindeki başarımdan memnunum.				,799				
s11 COĞRAFYA dersini çabuk kavrarım.				,770				
s9 COĞRAFYA dersinde umutsuz vakayım.				,634				
Faktör 5: TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI								
s54 TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI dersinin konularını çabuk kavrarım.					,816			
s71 Yaşıtlarıma göre TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI dersinde iyiyim.					,816			
s23 TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI dersinde her zaman başarılı olmuşumdur.					,802			
s42 TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI dersindeki başarımdan memnunum.					,801			
s2 TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI dersinden iyi notlar alırım.					,797			
s19 TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI dersi benim için kolaydır.					,782			
S37 TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI dersinde umutsuz vakayım.					,411			
Faktör 6: KİMYA								
s22 KİMYA dersi benim için kolaydır.						,812		
s15 Yaşıtlarıma göre KİMYA dersinde iyiyim.						,780		
s48 KİMYA dersinde her zaman başarılı olmuşumdur.						,762		
s33 KİMYA dersindeki başarımdan memnunum.						,744		
s57 KİMYA dersinin konularını çabuk kavrarım.						,739		
s5 KİMYA dersinden iyi notlar alırım.						,735		
s40 KİMYA dersinde umutsuz vakayım.						,434		
Faktör 7: TARİH								
s18 TARİH dersinden iyi notlar alırım.							,777	
s38 TARİH dersinin konularını çabuk kavrarım.							,759	
s30 TARİH dersindeki başarımdan memnunum.							,732	
s20 TARİH dersinde umutsuz vakayım.							,725	

Tablo 3.5. Akademik benlik algısı ölçeğine ait açımlayıcı faktör analizi sonuçları (devam)

Maddeler	Faktör Yükleri							
	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8
Faktör 7: TARİH (devam)								
s55 TARİH dersinde her zaman başarılı olmuşumdur.							,707	
s3 TARİH dersi benim için kolaydır.							,680	
s24 Yaşıtlarıma göre TARİH dersinde iyiyim.							,669	
Faktör 8: FİZİK								
s26 FİZİK dersi benim için kolaydır.								,793
s32 FİZİK dersinde her zaman başarılı olmuşumdur.								,767
s43 FİZİK dersinde umutsuz vakayım.								,733
s67 FİZİK dersindeki başarımdan memnunum.								,713
s61 FİZİK dersinin konularını çabuk kavrarım.								,694
s13 Yaşıtlarıma göre FİZİK dersinde iyiyim.								,691
s8 FİZİK dersinden iyi notlar alırım.								,685
Faktör öz değerleri (Eigenvalue)	5,63	5,344	4,879	4,816	4,698	4,559	4,234	4203
Faktörlere ait açıklanan varyans değerleri (%)	10,3	9,696	8,977	8,961	8,803	8,377	7,921	7,711
Açıklanan toplam varyans değeri (%)	71,216							
KMO örneklem yeterliliği değeri (%)	0,845							
Bartlett Küresellik Testi	Ki-kare değeri: 9584,179 p=,001							

Tablo 3.5'te yer alan faktör dağılımları incelendiğinde, 8 faktörlü bir yapının ortaya çıktığı ve faktörlerin orijinal ölçekteki dağılımlara paralel şekilde dağıldığı görülmektedir. Böylece ölçek her alt faktörde 7 maddeden oluşan toplam 56 maddelik halini almıştır.

AFA sonuçları özgün ölçekle karşılaştırılarak toparlandığında, özgün ölçeğe paralel şekilde her disiplinin farklı faktörde toplandığı görülmektedir. Özgün ölçekte doğrudan akademik olan (matematik), doğrudan akademik olmayan faktörler (beden eğitimi) ve genel okul faktörü bulunmaktadır. Bu çalışmada, özgün ölçekte doğrudan akademik olan faktörlere karşılık gelen faktör maddeleriyle çalışıldığı daha önce açıklanmıştır. Özgün

ölçekte, dokuz doğrudan akademik alan (İngiliz dili, İngiliz edebiyatı, bilgisayar, tarih, coğrafya, matematik, fen bilimleri, ticaret, yabancı dildir) faktörü varken, bu çalışmada sekiz akademik faktör (Türk dili ve edebiyatı, tarih, coğrafya, matematik, fizik, kimya, biyoloji, yabancı dil) bulunmaktadır. Özgün ölçekte bir de genel okul faktörü bulunmaktadır. AFA sonucunda özgün ölçekten farklı olarak genel okul boyutu maddeleri, yükleri düşük olduğu için ölçüğe dâhil olmamıştır. Ayrıca her dersin faktöründeki "... dersi benim için önemlidir" maddeleri, yine yükleri düşük olduğu için ölçekten çıkarılmıştır.

Tek faktörlü ölçeklerde açıklanan varyans değerinin %30 veya daha fazla olması kabul görebilirken, çok faktörlü yapıya sahip ölçekler için açıklanan varyans değerinin daha fazla olması beklenmektedir. Açıklanan toplam varyans değerinin yüksekliği, ölçüğün ilgili yapıyı ölçmedeki yeterliliğini göstermektedir (Büyüköztürk, 2013). Gerçekleştirilen faktör analizi sonrası 1'den büyük öz değere sahip 8 faktör olduğu Tablo 3.5'te görülmektedir. Bu faktörler, toplam varyansın %71,216'sını açıklamaktadır.

3.3.2.1.2. Uyarılama sürecinde doğrulayıcı faktör analizi aşaması

Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yaparak AFA ile ortaya koyulan çok faktörlü yapının doğrulanması amaçlanmaktadır (Tabachnick ve Fidell, 2001). Bu bölümde doğrulayıcı faktör analizinin aşamaları ile sonuçları paylaşılmıştır.

DFA çalışma grubunun özellikleri

İkinci çalışma grubu, ana uygulamada ulaşılması hedeflenen Türkiye'deki farklı düzeydeki lise öğrencilerinden elde edilmiştir. Bu çalışmada 204 öğrenciden elde edilen veriler kullanılmıştır. DFA, 200 katılımcıya duyarlı bir analiz yöntemidir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010, s. 268). Öğrenciler, ana uygulamada örnekleme dâhil edilen Türkiye'deki 12 bölgeyi temsil eden illerden çalışmaya katılmıştır. Bu illerden toplanan verilerden, her il için her okul düzeyinden rassal olarak seçilen toplam 204 öğrenciyle DFA analizi öğrencileri belirlenmiştir. Ölçek uyarılama sürecine dâhil edilen bu öğrencilerden elde edilen veriler, sadece doğrulayıcı faktör analizi çalışmasında kullanılıp, çalışmadaki asıl uygulama verilerinde tekrar yer almamıştır.

İkinci çalışma grubundaki öğrencilerin %52,9'u yani 108'i kız, %47,1'i yani 96'sı erkektir. Sınıf düzeyi açısından öğrencilerin 108'i 9.sınıfa, 96'sı 10.sınıfa devam etmektedir.

DFA veri setinin özellikleri

204 kişiden elde edilen ikinci veri setindeki uç değerlerin ve kayıp verilerin kontrolü gerçekleştirildikten sonra normallik şartlarına bakılmıştır. Tüm maddelerin çarpıklık -1 ile +1 basıklık ise -1 ile +2 arasında olup; veriler normal bir dağılım göstermiştir.

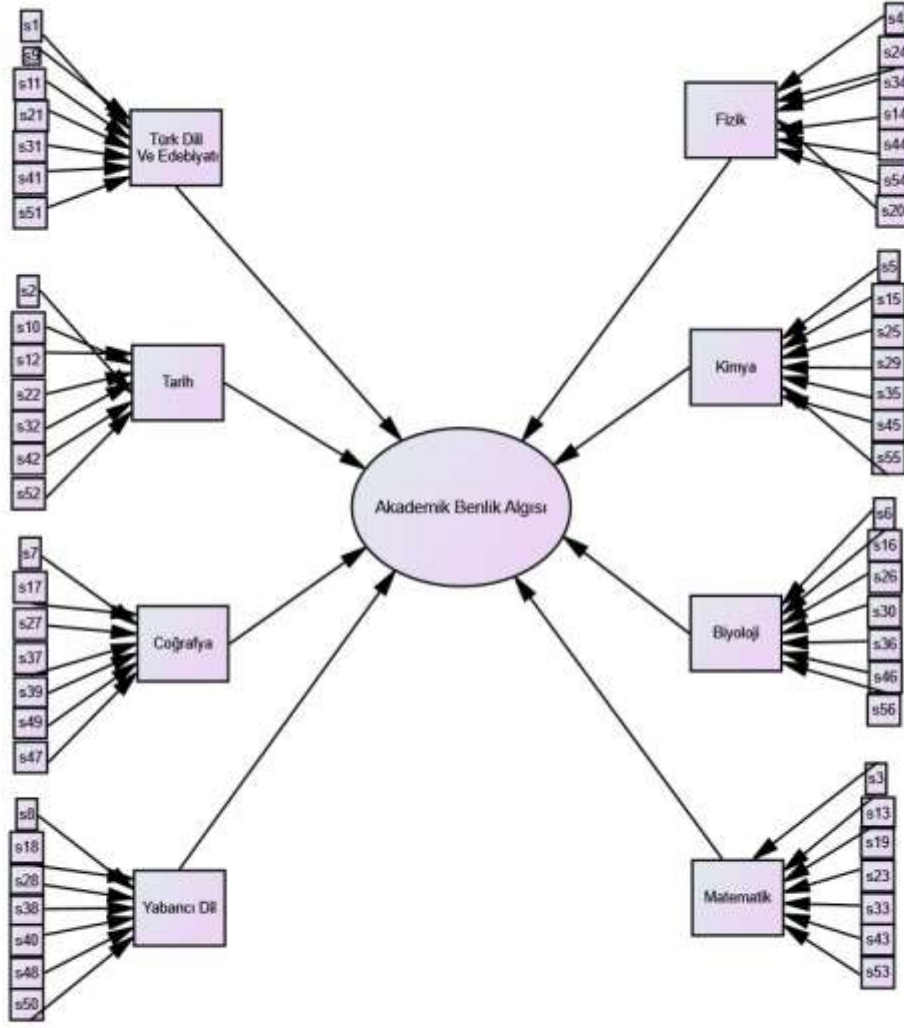
Veri setindeki güvenilirliği belirlemek amacıyla Cronbach alfa katsayısı ile tüm maddeler arasındaki iç tutarlılık hesaplanmıştır. Bu çalışmada 56 maddenin iç tutarlılık katsayısı .95 olarak anlamlı ($p=0,01$; $p<0,05$) bulunmuştur. Sınıflar bazında bakıldığında 9.sınıflar için iç tutarlılık katsayısı; .96 iken 10.sınıflar için .94'tür. Bu değerlerin yüksek derecede güvenilirlik anlamına geldiği söylenebilir (Özdamar, 2004).

Doğrulayıcı faktör analizinin işlemi adımları

Bu çalışmada Mplus ve SPSS 24 programları kullanılarak yapılan DFA sonrasında çoklu uyum indeksleri elde edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizinde, en çok kullanılan ve raporlanması beklenen model uyum istatistikleri, ki-kare, SRMR (standardized root mean square residual) değeri, RMSEA (root mean square error of approximation) değeri ile CFI (comparative fit index) değeridir (Thompson,2004).

Doğrulayıcı faktör analizi çalışmasının sonuçları

Çalışmada hem Marsh'ın modeline hem de daha önce yapılan AFA'ya dayalı olarak her faktörde 7 madde olmak üzere 8 faktörlü toplam 56 maddelik bir ölçek ortaya konmuştur. DFA ile doğrulanma çalışması yapılacak model için, Türk dili ve edebiyatı benlik algısı 1-11-21-31-41-51, tarih benlik algısı 2-10-42-22-32-52-12, coğrafya benlik algısı 7-17-47-49-39-37-27, yabancı dil benlik algısı 8-18-40-50-28-48-38, Fizik benlik algısı 54-14-20-44-34-4-24, kimya, benlik algısı 5-15-25-29-55-35-45 biyoloji benlik algısı 56-36-30-16-26-46-6, matematik benlik algısı 19-3-13-23-33-43-53 numaralı ifadelerden oluşmaktadır. Ölçeğe 8 faktör ve 56 madde ile uygulanan doğrulayıcı faktör analizi çalışmasında hiçbir maddenin ölçek katkısının %95 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ($p=0,01$; $p<0,05$). Akademik benlik algısı ve alt boyutlarını gösteren maddeler, Şekil 3.1'de görülmektedir. Doğrulanmış faktör yapısı ile ölçeğin son hali ise Ek 1'de görülebilir.



Şekil 3.1. Akademik benlik algısı, alt faktörleri ve ilgili maddeleri

Akademik benlik algısına uzanan regresyon yollarında beta değerleri, Türk dili ve edebiyatı benlik algısı için .21, tarih benlik algısı için .23, coğrafya benlik algısı için .24, yabancı dil benlik algısı için .28, fizik benlik algısı için .27, kimya benlik algısı için .29, matematik benlik algısı için .27, biyoloji benlik algısı içinse .23'tür. DFA sonrasında uyum iyiliği değerleri de incelenmiştir. Modele ilişkin uyum iyiliği değerlerinin tamamı kabul edilebilir düzeyin üzerinde olup Tablo 3.6'da görülmektedir.

Tablo 3.6. Akademik benlik algısı ölçeğinin uyum iyiliği değerleri

Uyum İndeksi	Elde Edilen Değer	Kriter	Uyum durumu	Kaynak
χ^2/sd	1.51	$0 \leq \chi^2/sd \leq 2$	Mükemmel uyum	Tabacknick ve Fidell, 2001; Kline, 2011.
AGFI	0.88	$.85 \leq AGFI \leq .90$	İyi uyum	Sümer, 2000; Schermelleh-Engel ve Moosbrugger, 2003; Kline, 2011.
GFI	0.91	$.90 \leq GFI \leq .95$	İyi uyum	Sümer, 2000; Kline, 2011.
CFI	0.93	≥ 0.90	İyi uyum	Hu ve Bentler, 1999; Sümer, 2000, Tabachnick ve Fidell, 2001.
IFI	0.91	$.90 \leq IFI \leq .95$	İyi uyum	Bentler, 1980; Sümer, 2000; Kline, 2011.
RMSEA	0.04	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	Mükemmel uyum	Jöreskog ve Sörborn, 1993; Brown, 2006; Raykov ve Marcoulides, 2012; Schumacker ve Lomax, 1996, Sümer, 2000; Çokluk, Şekercioğlu, Büyüköztürk, 2010.
SRMR	0.065	$.05 \leq SRMR \leq .10$	Kabul edilebilir uyum	Browne ve Cudeck, 1993.
PNFI	0.73	$.50 \leq PNFI \leq .95$	Kabul edilebilir uyum	Hu ve Bentler, 1999.
PGFI	0.691	$.50 \leq PGFI \leq .95$	Kabul edilebilir uyum	Meyers, Gamst ve Guarino, 2006.

DFA sonucunda elde edilen 8 boyut toplam varyansın yaklaşık %67'sini oluşturmaktadır. Açıklanan varyansın bu tip çalışmalarda %50 ve üzerinde olması beklenir (Costello ve Osborne, 2005). Boyutlar incelendiğinde Türk dili ve edebiyatı benlik algısının açıkladığı varyans yüzdesi %10, iç tutarlılığı ise 0,80 olarak tespit edilmiştir. Tarih benlik algısının açıkladığı varyans yüzdesi %8, iç tutarlılığı ise 0,77 olarak tespit edilmiştir. Coğrafya benlik algısının açıkladığı varyans yüzdesi %9, iç tutarlılığı ise 0,79 olarak tespit edilmiştir. Yabancı dil benlik algısının açıkladığı varyans yüzdesi %11, iç tutarlılığı ise 0,82 olarak tespit edilmiştir. Fizik algısının açıkladığı

varyans yüzdesi %10, iç tutarlılığı ise 0,80 olarak tespit edilmiştir. Kimya algısının açıkladığı varyans yüzdesi %6, iç tutarlılığı ise 0,74 olarak tespit edilmiştir. Matematik algısının açıkladığı varyans yüzdesi %7, iç tutarlılığı ise 0,76 olarak tespit edilmiştir. Biyoloji algısının açıkladığı varyans yüzdesi %6, iç tutarlılığı ise 0,71 olarak tespit edilmiştir. Doğrulan faktörler ve maddelere ilişkin ayrı ayrı yol analizleri ise Ek 7’de incelenebilir. DFA sonucunda, akademik benlik algısına ait 8 boyutlu ve 56 adet maddenin güvenilirliğinin ve yapı geçerliliğinin sağlandığı görülmüştür.

3.4.Verileri Toplanma Süreci

Çalışmanın verileri, 2017-2018 eğitim öğretim yılı güz döneminde Milli Eğitim Bakanlığı’ndan alınan uygulama izninin ardından bahar dönemi nisan ayında toplanmıştır. Çalışmanın etik kurul belgesi Ek 3’te, bakanlıktan alınan izin belgesi Ek 4’te görülmektedir. Öğrenci gönüllü katılım forumu Ek 5’de, öğrenciler 18 yaşından küçük olduğu için aileleri için hazırlanan izin formu ise Ek 6’da görülebilir. Yaklaşık bir ay süren veri toplama sürecinde, araştırmacı veri toplanacak okullara ölçeği basılı şekilde ulaştırmış, okul yöneticilerinin bilgisi dâhilinde öğrencilere uygulanmıştır. Veriler öğrencilerden yüz yüze kendi sınıflarında toplanmıştır. Verilerin toplanması sırasında, araştırmacı sınıfları tek tek dolaşarak öğrencilere yönergeyi açıklamıştır. Bazı okullarda yöneticiler ve rehber öğretmenler verilerin toplanmasına eşlik etmişlerdir. Bazı okullarda ise rehber öğretmenler araştırmacı ile ölçeğin amacı ve uygulanmasına ilişkin görüşükten sonra, rehberlik derslerinde doğrudan kendileri uygulamıştır. Sınav, yarışma ve konferans gibi çeşitli etkinliklerin olduğu günlerle verilerin toplanma zamanının çakışmamasına özen gösterilmiştir. Öğrencilerin ölçeği samimi doldurmalarının çalışma açısından önemli olduğu, onların görüşlerine dayalı olarak bilimsel bir çalışma gerçekleştirileceği paylaşılmıştır. Okulların TEOG taban puanlarına ise MEB’in bilişim sistemlerinden ulaşılmıştır.

3.5.Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Verilerin toplanmasının ardından kontrolü, veri girişi, analizi ve yorumlanması araştırmacı tarafından yapılmıştır. Öğrencilerin doldurdukları formlar kontrol edilmiş, eksik bilgi olan formlar ayrılmıştır. Öğrencilerin kişisel bilgileri ve puanladıkları her bir ölçek maddesi elektronik ortama aktarılmıştır. Veri girişi gerçekleştirildikten sonra eksik

ve hatalı giriş olup olmadığı kontrol edilmiş ve gerekli düzeltmeler öğrencinin kâğıdına dönülerek gerçekleştirilmiştir.

Veriler, SPSS programının 24.sürümü ve Mplus programı ile çözümlenmiştir. Analizlere başlamadan önce bulguların elde edildiği veri setinde kayıp veri ve uç değer bulunmadığı belirlenmiştir. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini incelemek için ortalama, ortanca ve tepe değerlerinin yakınlığı ile basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılmıştır. Verilerin değerleri -1 ile +1 arasında olup normallik uyumu görülmektedir (Huck, 2000). Derslere ilişkin ayrı ayrı basıklık ve çarpıklık değerleri Ek 8’de görülebilir. Saçılım grafiklerindeki dağılımlar, normallik değerlerini sağlamaktadır ve bu grafikler Ek 9’da görülmektedir.

Veri setindeki güvenilirliği belirlemek amacıyla Cronbach alfa katsayısı ile tüm maddeler arasındaki iç tutarlılık hesaplanmıştır. Bu çalışmada 56 maddenin iç tutarlılık katsayısı .95 olarak anlamlı ($p=0,01$; $p<0,05$) bulunmuştur. Sınıflar bazında bakıldığında dokuzlar için iç tutarlılık katsayısı; .96 onlar için .93’tür. Bu değerler, yüksek derecede güvenilirliğe karşılık gelmektedir (Özdamar, 2004).

Çalışmada betimleyici istatistikler frekans, yüzde, ortalama, standart sapma değerleri ile sunulmuştur. Araştırma sorularının cevaplanması için verilerin çözümlenmesinde yararlanılan t testi, varyans analizi, korelasyon analizi, çoklu doğrusal regresyon ve hiyerarşik regresyon analizleri kullanılmıştır.

İlk araştırma sorusunda, okulun başarı düzeyi ile cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerinin etkileşim halinde akademik benlik algısının boyutlarına olan etkisini karşılaştırmak istenmiştir. Bunun için varyans analizleri kullanılmıştır. Her disipline ait benlik algısı ile genel akademik benlik algısı olmak üzere dokuz bağımlı değişkene ilişkin karşılaştırmalar çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) ile gerçekleştirilebilir. Ancak MANOVA için gereken çoklu doğrusal bağıntı ve tekillik ön koşulları ile varyans-kovaryans homojenliği koşulu tutturulamadığı için bu çalışmada ayrı ayrı ANOVA analizleri yapılmıştır. Bu koşullara göre Bonferoni uyarlaması yapılarak anlamlılık değeri, 0,0055’e çekilerek 2X2X3 üç faktörlü ANOVA analizleri ile sınıf düzeyi, cinsiyet ve okulun başarı düzeyinin birlikte etkisine bakılmıştır. Anlamlı çıkan etkileşimlerde farkların kaynaklarını belirlemek için Bonferoni uyarlaması ile bağımsız örneklem t testleri kullanılarak ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Cinsiyet ve sınıf düzeyi iki düzeyli olduğu için bu değişkenlerin temel etkileri ortalamaları karşılaştırılarak yorumlanabilmiştir. Okulun başarı düzeyi ise üç düzeyli olduğu için bu değişkenin

anlamli temel etkisi olduğu durumlarda, tek yönlü ANOVA analizleri kullanılmıştır. İzleme testleri için varyans eşdeşliği sağlandığında, alt gruplarda farklı örneklem büyüklüğüne ve çok grup karşılaştırmasına izin veren kullanılan Sidak testleri kullanılmıştır. Sidak testi LSD'nin barındırmış olduğu I. tip hatayı ortadan kaldırdığı ve Bonferoni'den daha güçlü bir test olduğu için tercih edilmiştir (Akbulut, 2010; Kayri, 2009; McClave ve Sincich, 2003). Varyans eşdeşliği sağlanamayan gruplarda ise tutucu bir test olan Tamhane's T2 kullanılmıştır. İzleme testleri ile I.tip hata yapılmaması için önlem alınmıştır. II.tip hatadan kaçınmak için ise anlamlı bulunan analiz sonuçları için etki değerleri incelenmiştir (Akbulut, 2010). Etki değeri 0,01 ile 0,06 arasında ise küçük etki büyüklüğü, 0,06 ve üstünde ise orta etki büyüklüğü, 0,14 ve üzerinde ise geniş etki büyüklüğü olarak kabul edilmiştir (Cohen, 1988; Huck, 2008).

İkinci araştırma sorusunda, yalnızca yüksek başarı düzeyindeki okullara devam eden öğrencilerin sınıf düzeyine göre akademik benlik algıları ayrı ayrı incelenmiştir. Bu kısımda, yüksek başarı düzeyindeki okullardaki 9. ve 10. sınıfların her ders için akademik benlik algıları ve genel akademik benlik algıları karşılaştırılmıştır. Bunun için bağımsız örneklem t testlerinden yararlanılmıştır.

Üçüncü araştırma sorusuyla yüksek başarı düzeyindeki okullara devam eden ve yüksek başarı düzeyindeki okullara girebilecekken diğer okullara gitmiş öğrencilerin benlik algılarının karşılaştırılması amaçlanmıştır. İki grubun dokuz bağımlı değişken açısından karşılaştırılması için MANOVA kullanılması beklenmelidir ancak MANOVA şartları sağlanamamıştır. Ayrıca her bir ders için akademik benlik algısı, öğrencilerin bireysel başarıları kontrol edilip tek yönlü ANCOVA analizi ile de karşılaştırılmak istenmiştir. Ancak söz konusu analiz için gereken regresyon eğimleri eşdeşliği şartı sağlanamadığı için ayrı ayrı t testleri yapılmıştır. Bu nedenle çalışmada iki bağımsız grubun akademik benlik algı düzeylerini karşılaştırmak amacıyla bağımsız örneklem t testinden yararlanılmıştır (Büyüköztürk, 2002).

Dördüncü araştırma sorusunda tüm öğrenciler için, beşinci araştırma sorusunda ise yalnızca yüksek başarı düzeyindeki okul öğrencileri için akademik başarı değişkenlerinin akademik benlik algısını ne kadar yordadığı cevaplanmaya çalışılmıştır. Çalışmada bireysel TEOG puanı, bireysel not ortalaması, okulun ortalama TEOG puanı ve okulun not ortalaması olmak üzere akademik başarı değişkenleriyle genel akademik benlik algısı arasındaki ilişkinin tespit edilmesi amacı ile korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir. Akademik benlik algısı ile akademik başarı değişkenleri arasındaki ilişkinin

modellenmesi ve çoklu olarak gösterilmesi amacı ile regresyon analizi yapılmıştır. Çoklu doğrusal regresyon analizinin yapılabilmesi için örneklem büyüklüğü, uç değerler, hataların bağımsızlığı, hata dağılımlarının eşleşliği gibi koşullarda sorun olmamalıdır (Tabachnick ve Fidell, 2001). Bu çalışmada, 4273 öğrenciden oluşan örneklem büyüklüğü yeterlidir ve normal dağılım sağlanmıştır. Hataların bağımsız olması şartı ile analize giren yordayıcı değişkenlerin hata terimleri arasında yüksek korelasyon olmamasına bakılmaktadır. Bu şartın sağlanıp sağlanmadığı Durbin-Watson analizi ile incelenebilir. Durbin-Watson değerinin 1 ile 3 arasında olması beklenir (Pallant, 2001). Çalışmada yapılan tüm çoklu doğrusal regresyon analizlerinde bu şart sağlanmıştır.

Dördüncü ve beşinci araştırma soruları kapsamında, hiyerarşik regresyon analizleri kullanılarak, bireysel başarı değişkenlerinin aracılık etkisi kontrol edilmiştir. Bu analiz için çoklu doğrusal regresyon analizinin şartları sağlanmalı; buna ek olarak aracı değişken belirlemenin kuramsal zemini olmalıdır. Bu çalışmada, daha önce yapılmış akademik benlik algısı çalışmalarında olduğu gibi bireysel başarının etkisi kontrol edilmek istenmiş, bu bağlamda bireysel TEOG puanı ve bireysel not ortalaması aracı değişkenler olarak alınmıştır. Böylece alanyazında daha önceden yapılan BBKGE araştırmalarıyla karşılaştırma yapılması da mümkün olmuştur.

4. BULGULAR

Bu bölümde önce betimsel bulgular paylaşılmış, ardından her araştırma sorusuna ilişkin bulgular verilmiştir. Araştırma sorularında yer alan bazı akademik değişkenler açısından öğrencilerin akademik benlik algıları incelenmiştir. Bu değişkenler öğrencilerin bireysel TEOG puanları ve bireysel not ortalamaları ile okulların ortalama TEOG puanları ve okulların genel not ortalamalarıdır. Bu değişkenlerin betimsel değerleri Tablo 4.1’de görülmektedir.

Tablo 4.1. Akademik değişkenlerin betimsel değerleri

Akademik Değişkenler	n	En düşük	En yüksek	\bar{X}	ss
Bireysel TEOG Puanı	4273	109,000	500,000	402,946	84,554
Bütün Okulların Ortalama TEOG Puanı	44	226,53	498,60	402,945	80,145
Bütün Öğrencilerin Not Ortalaması	4273	1,000	5,000	3,764	1,027
Bütün Okulların Genel Not Ortalaması	44	1,961	4,960	3,762	,826
Toplam	4273				

Tablo 4.1’de görüldüğü gibi bireysel TEOG ortalama puanı 402,945; okulların ortalama TEOG puanı 402,946; bütün öğrencilerin not ortalaması 3,764; bütün okulların genel not ortalaması 3,762’dir.

Farklı başarı düzeyindeki okullar için betimsel değerler ayrı ayrı incelenmiştir. Bu değerler, Tablo 4.2’de görülmektedir. Yüksek başarı düzeyindeki okullarda bireysel TEOG puanı ortalaması 485,11, okulun TEOG puanı ortalaması 485,059, bireysel not ortalaması 4,768 ve okulun genel not ortalaması 4,767’dir. Orta başarı düzeyindeki okullarda bireysel TEOG puanı ortalaması 440,039, okulun TEOG puanı ortalaması 440,069, bireysel not ortalaması 3,934 ve okulun genel not ortalaması 3,933’tür. Düşük başarı düzeyindeki okullarda bireysel TEOG puanı ortalaması 310,546, okulun TEOG puanı ortalaması 310,546, bireysel not ortalaması 2,945 ve okulun genel not ortalaması 2,94’tür. Tüm akademik başarı değişkenlerinin ortalamalarının yüksek başarı düzeyindeki okullarda diğer başarı düzeyindeki okullardan daha yüksek olduğu görülmüştür. Orta başarı düzeyindeki okullardaki ortalama değerler de düşük başarı düzeyindeki okullardakilerden yüksektir.

Tablo 4.2. Okulların başarı düzeyine göre akademik değişkenlerin betimsel değerleri

Okulun Başarı Düzeyi	Akademik Değişkenler	n	En düşük	En yüksek	\bar{X}	ss
Yüksek	Bireysel TEOG Puanı		441,000	500,000	485,11	10,732
	Okulun Ortalama TEOG Puanı		418,23	498,60	485,059	9,583
	Bireysel Not Ortalaması	994	2,875	5,000	4,768	,363
	Okulun Genel Not Ortalaması		3,042	4,960	4,767	,221
	Bireysel TEOG Puanı		239,000	494,000	440,039	35,597
	Okulun Ortalama TEOG Puanı		356,64	467,96	440,069	31,442
Orta	Bireysel Not Ortalaması	1709	1,000	5,000	3,934	,735
	Okulun Genel Not Ortalaması		2,865	4,875	3,933	,483
	Bireysel TEOG Puanı		109,000	447,000	310,546	60,787
	Okulun Ortalama TEOG Puanı		226,53	385,41	310,5461	45,151
Düşük	Bireysel Not Ortalaması	1570	1,000	5,000	2,94562	,928
	Okulun Genel Not Ortalaması		1,961	3,906	2,9403	,476
	Bireysel TEOG Puanı		109,000	447,000	310,546	60,787
	Okulun Ortalama TEOG Puanı		226,53	385,41	310,5461	45,151

4.1.Okulun Başarı Düzeyinin Cinsiyetin ve Sınıf Düzeyinin Etkileşimine Göre Akademik Benlik Algısındaki Farklar

Bu bölümde okulun başarı düzeyinin, cinsiyetin ve sınıf düzeyinin etkileşim halinde genel akademik benlik algısını ve sekiz boyutunu etkileyip etkilemediği anlamlılık değeri 0,0055 alınarak çok yönlü varyans analizleri ile incelenmiştir.

4.1.1. Genel akademik benlik algısının okulun başarı düzeyi cinsiyet ve sınıf düzeyiyle ilişkisi

Genel akademik benlik algısının cinsiyet, sınıf ve okulun başarı düzeyiyle ilişkili olup olmadığı 2X2X3 üç yönlü varyans analizi ile incelenmiştir. Analiz sonuçlarından önce genel akademik benlik algısına ilişkin betimsel değerler Tablo 4.3’de verilmiştir.

Genel akademik benlik algısına yönelik yapılan üç yönlü ANOVA sonuçları Tablo 4.4’de; ikili etkileşimlerden doğan farkların kaynakları Tablo 4.5’de görülmektedir.

Tablo 4.3. Genel akademik benlik algısına ilişkin betimsel değerler

Okulun Başarı Düzeyi	Sınıf	Cinsiyet	\bar{X}	ss	n
Yüksek	9	Kız	5,61769	,988540	287
		Erkek	5,90214	,946687	184
		Toplam	5,72881	,981273	471
	10	Kız	5,68711	,906537	291
		Erkek	5,82272	,965033	232
		Toplam	5,74727	,934468	523
	Toplam	Kız	5,65264	,947956	578
		Erkek	5,85785	,956629	416
		Toplam	5,73852	,956492	994
Orta	9	Kız	5,07939	1,046555	478
		Erkek	5,27887	1,023674	366
		Toplam	5,16589	1,040794	844
	10	Kız	5,13851	,963297	520
		Erkek	5,13922	,877629	345
		Toplam	5,13879	,929557	865
	Toplam	Kız	5,11019	1,003964	998
		Erkek	5,21110	,957484	711
		Toplam	5,15218	,985865	1709
Düşük	9	Kız	5,01851	1,148655	384
		Erkek	4,66451	1,026224	514
		Toplam	4,81588	1,093783	898
	10	Kız	4,91050	1,154932	288
		Erkek	4,71732	,945064	384
		Toplam	4,80011	1,043778	672
	Toplam	Kız	4,97222	1,151733	672
		Erkek	4,68709	,992136	898
		Toplam	4,80913	1,072356	1570
Toplam	9	Kız	5,19350	1,095162	1149
		Erkek	5,08986	1,111907	1064
		Toplam	5,14367	1,104210	2213
	10	Kız	5,22402	1,044224	1099
		Erkek	5,13564	1,020053	961
		Toplam	5,18279	1,033710	2060
	Toplam	Kız	5,20842	1,070433	2248
		Erkek	5,11159	1,069283	2025
		Toplam	5,16253	1,070856	4273

Tablo 4.4. Genel akademik benlik algısının okulun başarı düzeyi, cinsiyet ve sınıf düzeyiyle ilişkisi

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	η^2	Temel etki farkları
Cinsiyet	,145	1	,145	,143	,706	-	
Sınıf	,575	1	,575	,567	,451	-	
Okulun Başarı Düzeyi	507,668	2	253,834	250,430	,000	,105	Yüksek>Orta>Düşük
Cinsiyet * Sınıf	,945	1	,945	,932	,334	-	
Cinsiyet * Okulun Başarı Düzeyi	42,800	2	21,400	21,113	,000	,010	
Sınıf * Okulun Başarı Düzeyi	,189	2	,095	,093	,911	-	
Cinsiyet * Sınıf * Okulun Başarı Düzeyi	7,055	2	3,527	3,480	,031	0,002	
Hata	4318,925	4261	1,014				
Toplam	4898,838	4273					

Tablo 4.4’de görüldüğü gibi okulun başarı düzeyi, cinsiyet ve sınıf düzeyi arasında genel akademik benlik algısını etkileme bakımından anlamlı bir etkileşim yoktur ($F_{(2, 4261)}=3,480$; $p=0,031$; $p<0,005$). Ancak cinsiyet ve okulun başarı düzeyi arasında anlamlı bir etkileşim vardır ($F_{(2,4261)}=21,113$; $p=0,00$; $p<0,0055$; $\eta^2=0,010$). Görülen etki büyüklüğü küçük düzeydedir (Cohen, 1988). Okulun başarı düzeyinin genel akademik benlik algısına bireysel temel etkisi de anlamlı bulunmuştur ($F_{(2, 4261)}=250,43$; $p=0,00$; $p<0,005$; $\eta^2=0,105$). Elde edilen etki büyüklüğü orta düzeydedir (Cohen, 1988).

Cinsiyetin ve okulun başarı düzeyinin akademik benlik algısında yarattığı farkların kaynaklarını belirlemek için öncelikle veri seti cinsiyete göre ikiye bölünmüş ve farklı başarı düzeyindeki okullar ikili olarak karşılatırılmıştır. Daha sonra veri seti okulların başarı düzeylerine göre bölünerek cinsiyete göre ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Bu karşılaştırmalarda birden fazla ikili karşılatırma yapıldığı için alfa değeri Bonferoni uyarlaması ile 0,0006’ya çekilmiştir.

Tablo 4.5. Genel akademik benlik algısında fark oluşturan etkileşimlerin kaynakları

Gruplar	n	\bar{X}	Ortalamalar farkı	ss	sd	t	p	η^2
Düşük-kız	288	4,910	0,193	0,906	670	2,383	0,000	0,01
Düşük-erkek	384	4,717		0,965				
Yüksek-kız	578	5,652	0,68	0,947	1248	11,290	0,000	0,01
Düşük-kız	672	4,972		1,151				

Tablo 4.5. Genel akademik benlik algısında fark oluşturan etkileşimlerin kaynakları (devam)

Gruplar	n	\bar{X}	Ortalamalar farkı	ss	sd	t	p	η^2
Yüksek-kız	578	5,652	0,542	0,947	1574	10,549	0,000	0,06
Orta-kız	998	5,110		1,003				
Orta-kız	998	5,110	0,138	1,003	1668	2,594	0,000	0,06
Düşük-kız	672	4,972		1,151				
Yüksek-erkek	416	5,857	0,646	0,956	1125	10,946	0,000	0,01
Orta-erkek	711	5,211		0,957				
Yüksek-erkek	416	5,857	1,17	0,956	1312	20,122	0,000	0,02
Düşük-erkek	898	4,687		0,992				
Orta-erkek	711	5,211	0,524	0,957	1607	10,685	0,000	0,04
Düşük-erkek	898	4,687		0,992				

Tablo 4.5’de görüldüğü gibi düşük başarı düzeyindeki okullarda kızlar erkeklerden daha yüksek akademik benlik algısına sahiptir ($t=2,383$; $p<0,0006$; $\eta^2=0,01$). Yüksek başarı düzeyindeki okullardaki kızlar, orta ($t=11,290$; $p<0,0006$; $\eta^2=0,01$) ve düşük başarı düzeyindeki kızlardan ($t=2,594$; $p<0,0006$; $\eta^2=0,063$); orta başarı düzeyindeki okullardaki kızlar ise düşük başarı düzeyindeki kızlardan ($t=2,594$; $p<0,0006$; $\eta^2=0,063$) daha yüksek akademik benlik algısına sahiptir. Erkekler için de aynı şekilde yüksek başarı düzeyindeki okullardaki erkeklerin, orta ($t=10,946$; $p<0,0006$; $\eta^2=0,01$) ve düşük başarı düzeyindeki erkeklerden ($t=20,122$; $p<0,0006$; $\eta^2=0,02$); orta başarı düzeyindeki okullardaki erkeklerin de düşük başarı düzeyindeki erkeklerden ($t=10,685$; $p<0,0006$; $\eta^2=0,04$) daha yüksek akademik benlik algısına sahip olduğu bulunmuştur.

Okulun başarı düzeyinin bireysel temel etkisinde görülen farkın kaynağını belirlemek için tek yönlü varyans analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonuçlarına göre yüksek başarı düzeyindeki okul öğrencilerinin orta ve düşük, orta başarı düzeyindeki okul öğrencilerininse düşük başarı düzeyindeki okul öğrencilerinden daha yüksek akademik benlik algısına sahip olduğu belirlenmiştir.

4.1.2. Türk dili ve edebiyatı benlik algısının okulun başarı düzeyi cinsiyet ve sınıf düzeyiyle ilişkisi

Türk dili ve edebiyatı benlik algısına ilişkin betimsel değerler Tablo 4.6’da görülmektedir. Türk dili ve edebiyatı benlik algısının cinsiyet, sınıf ve okulun başarı düzeyiyle ilişkili olup olmadığı 2X2X3 üç yönlü varyans analizi ile incelenmiştir. Analiz

sonuçları Tablo 4.7’de görülmektedir. Elde edilen etkileşimlerin kaynakları Tablo 4.8’de verilmiştir.

Tablo 4.6. Türk dili ve edebiyatı akademik benlik algısına ilişkin betimsel değerler

Okulun Başarı Düzeyi	Sınıf	Cinsiyet	\bar{X}	ss	n
Yüksek	9	Kız	6,2175	1,22831	287
		Erkek	5,8129	1,38357	184
		Toplam	6,0594	1,30480	471
	10	Kız	5,8395	1,42654	291
		Erkek	5,4778	1,59363	232
		Toplam	5,6790	1,51221	523
	Toplam	Kız	6,0272	1,34403	578
		Erkek	5,6260	1,51180	416
		Toplam	5,8593	1,42970	994
Orta	9	Kız	5,5631	1,60600	478
		Erkek	5,2818	1,52734	366
		Toplam	5,4411	1,57763	844
	10	Kız	5,7775	1,52218	520
		Erkek	5,0812	1,49343	345
		Toplam	5,4998	1,54797	865
	Toplam	Kız	5,6748	1,56577	998
		Erkek	5,1844	1,51325	711
		Toplam	5,4708	1,56251	1709
Düşük	9	Kız	5,6656	1,63187	384
		Erkek	4,5623	1,53106	514
		Toplam	5,0340	1,66612	898
	10	Kız	5,5938	1,72136	288
		Erkek	4,8664	1,47221	384
		Toplam	5,1781	1,62303	672
	Toplam	Kız	5,6348	1,66992	672
		Erkek	4,6923	1,51286	898
		Toplam	5,0957	1,64884	1570
Toplam	9	Kız	5,7608	1,55160	1149
		Erkek	5,0260	1,57972	1064
		Toplam	5,4075	1,60733	2213
	10	Kız	5,7457	1,55437	1099
		Erkek	5,0911	1,52688	961
		Toplam	5,4404	1,57547	2060
	Toplam	Kız	5,7534	1,55263	2248
		Erkek	5,0569	1,55483	2025
		Toplam	5,4234	1,59195	4273

Tablo 4.7. Türk dili ve edebiyatı benlik algısının okulun başarı düzeyi, cinsiyet ve sınıf düzeyiyle ilişkisi

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	η^2	Temel etki farkları
Cinsiyet	345,894	1	345,894	148,676	,000	,034	Kız>Erkek
Sınıf	5,903	1	5,903	2,537	,111	-	
Okulun Başarı Düzeyi	259,224	2	129,612	55,712	,000	,025	Yüksek>Orta>Düşük
Cinsiyet * Sınıf	,000	1	,000	,000	,989	-	
Cinsiyet * Okulun Başarı Düzeyi	53,432	2	26,716	11,483	,000	,005	
Sınıf * Okulun Başarı Düzeyi	34,141	2	17,070	7,337	,001	,003	
Cinsiyet * Sınıf * Okulun Başarı Düzeyi	31,175	2	15,588	6,700	,001	,003	
Hata	9913,152	4261	2,326				
Toplam	10826,53	4273					

Okulun başarı düzeyi, cinsiyet ve sınıf düzeyi etkileşim halinde Türk dili ve edebiyatı benlik algısına etkide bulunmaktadır ($F_{(2, 4261)}=6,70$; $p=0,001$; $p<0,005$; $\eta^2=0,003$). Elde edilen etki büyüklüğü küçüktür (Cohen, 1988). Tablo 4.7'deki ikili etkileşimler incelendiğinde okulun başarı düzeyinin ve cinsiyetin birlikte Türk ve edebiyatı benlik algısını etkilediği görülmektedir ($F_{(2, 4261)}=11,4833$; $p=0,00$; $p<0,0055$; $\eta^2=0,005$). Görülen etki büyüklüğü küçüktür (Cohen, 1988). İkili etkileşimlerde fark yaratan diğer ikili ise okulun başarı düzeyi ile sınıf düzeyidir ($F_{(2, 4261)}=7,337$; $p=0,01$; $p<0,0055$; $\eta^2=0,003$). Etki büyüklüğü küçüktür (Cohen, 1988). Değişkenlerin bireysel etkileri incelendiğinde okulun başarı düzeyinin ($F_{(2,4273)}=55,712$; $p=0,00$; $p<0,0055$; $\eta^2=0,025$) ve cinsiyetin ($F_{(1,4273)}=148,676$; $p=0,00$; $p<0,0055$; $\eta^2=0,034$) bireysel temel etki yarattığı görülmektedir. Her iki etki büyüklüğü de küçük düzeydedir (Cohen, 1988).

Tablo 4.8. Türk dili ve edebiyatı benlik algısında fark oluşturan etkileşimlerin kaynakları

Gruplar	n	\bar{X}	Ortalamalar farkı	ss	sd	t	p	η^2
Yüksek-9-kız	287	6,217	0,654	1,228	763	5,939	,000	0,04
Orta-9-kız	478	5,563		1,606				
Yüksek-9-kız	287	6,217	0,552	1,228	669	4,803	,000	0,03
Düşük-9-kız	384	5,665		1,631				
Yüksek-9-erkek	184	5,812	0,531	1,383	548	3,968	,000	0,02
Orta-9-erkek	366	5,281		1,527				

Tablo 4.8. Türk dili ve edebiyatı benlik algısında fark oluşturan etkileşimlerin kaynakları (devam)

Gruplar	n	\bar{X}	Ortalamalar farkı	ss	sd	t	p	η^2
Yüksek-9-erkek	184	5,812	1,25	1,383	696	4,746	,000	0,03
Düşük-9-erkek	514	4,562		1,531				
Yüksek-10-erkek	232	5,477	0,611	1,593	614	4,840	,000	0,03
Düşük-10-erkek	384	4,866		1,472				
Yüksek-kız	578	6,027	0,401	1,344	992	4,404	,000	0,02
Yüksek-erkek	416	5,626		1,511				
Orta-kız	998	5,674	0,49	1,565	1707	6,470	,000	0,02
Orta-erkek	711	5,184		1,513				
Düşük-kız	672	5,634	0,9425	1,669	1568	11,68	,000	0,08
Düşük-erkek	898	4,692		1,512				
Yüksek-kız	578	6,027	0,3924	1,344	1248	4,527	,000	0,01
Düşük-kız	672	5,634		1,669				
Yüksek-kız	578	6,027	0,3524	1,344	1574	4,530	,000	0,01
Orta-kız	998	5,674		1,565				
Yüksek-erkek	416	5,626	0,4416	1,511	1125	4,729	,000	0,02
Orta-erkek	711	5,184		1,513				
Yüksek-erkek	416	5,626	0,9337	1,511	1312	10,409	,0000	0,07
Düşük-erkek	898	4,692		1,512				
Orta-erkek	711	5,184	0,4921	1,513	1607	6,479	,000	0,02
Düşük-erkek	898	4,692		1,512				
Yüksek-9	471	6,059	0,6183	1,304	1313	7,236	,000	0,03
Orta-9	844	5,441		1,577				
Orta-9	844	5,441	0,4071	1,577	1740	5,229	,000	0,01
Düşük-9	898	5,034		1,666				
Yüksek-9	471	6,059	1,0254	1,304	1367	11,618	,000	0,09
Düşük-9	898	5,034		1,666				
Yüksek-9	471	6,059	0,3804	1,304	992	4,224	,000	0,01
Yüksek-10	523	5,679		1,512				

Türk dili ve edebiyatı benlik algısı okulun başarı düzeyi, cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerinin tamamından birlikte etkilenen tek akademik benlik algısı boyutudur. Bu üçlü etkileşimin kaynaklarını belirlemek için veri seti önce kızlar sonra erkekler için incelenmiştir. İkili karşılaştırma sonuçlarına göre yüksek başarı düzeyindeki okullardaki 9.sınıf kızları, orta ($t=5,93$; $p<0,0006$; $\eta^2=0,04$) ve düşük ($t=4,80$; $p<0,0006$; $\eta^2=0,03$) başarı düzeyindeki 9.sınıf kızlarından yüksek akademik benlik algısına sahiptir. 10.sınıf kızlarında ise anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Erkekler için de yüksek başarı

düzeyindeki 9.sınıfların, orta ($t=3,96$; $p<0,0006$; $\eta^2=0,02$) ve düşük ($t=4,74$; $p<0,0006$; $\eta^2=0,03$) başarı düzeyindeki 9.sınıflardan yüksek akademik benlik algısına sahip oldukları bulunmuştur. Ancak kızlardan farklı olarak erkeklerde 10.sınıf düzeyinde yüksek başarı düzeyindeki okullar ile düşük başarı düzeyindeki okullar arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür ($t=4,84$; $p<0,0006$; $\eta^2=0,03$). Üçlü etkileşimlerdeki farkların kaynakları incelendiğinde erkeklerde 10.sınıflarda okullar arası görülen anlamlı farklar, kızlarda görülmemiştir.

İkili etkileşimlerden öncelikle okulun başarı düzeyi ve cinsiyet ikilisi incelenmiştir. Tablo 4.8’de görüldüğü gibi tüm başarı düzeyindeki okullarda cinsiyete göre farklar elde edilmiştir. Yüksek başarı düzeyindeki okullarda ($t=4,404$; $p<0,0006$; $\eta^2=0,02$), orta başarı düzeyindeki okullarda ($t=6,47$; $p<0,0006$; $\eta^2=0,02$) ve düşük başarı düzeyindeki okullarda ($t=11,68$; $p<0,0006$; $\eta^2=0,02$) kızlar erkeklerden daha yüksek Türk dili ve edebiyatı benlik algısına sahiptir. İkili etkileşimdeki diğer fark kaynakları ise erkek öğrencilerden kaynaklıdır. Yüksek başarı düzeyindeki okullardaki erkeklerin, orta ($t=4,72$; $p<0,0006$; $\eta^2=0,02$) ve düşük başarı düzeyindeki erkeklerden ($t=10,40$; $p<0,0006$; $\eta^2=0,07$); orta başarı düzeyindeki okullardaki erkeklerin de düşük başarı düzeyindeki erkeklerden ($t=6,47$; $p<0,0006$; $\eta^2=0,02$) daha yüksek akademik benlik algısına sahip olduğu bulunmuştur.

Türk dili ve edebiyatı benlik algısını birlikte etkileyen diğer ikili ise okulun başarı düzeyi ve sınıf düzeyidir. 9.sınıf düzeyinde yüksek başarı düzeyindeki okul öğrencileri orta ($t=7,23$; $p<0,0006$; $\eta^2=0,03$) ve düşük ($t=5,22$; $p<0,0006$; $\eta^2=0,01$) başarı düzeyindeki okul öğrencilerinden; orta başarı düzeyindeki okul öğrencileri de düşük ($t=11,61$; $p<0,0006$; $\eta^2=0,09$) başarı düzeyindeki öğrencilerden daha yüksek akademik benlik algısına sahiptir. Yüksek başarı düzeyindeki okullarda da 9.sınıflar 10.sınıflardan daha yüksek Türk dili ve edebiyatı benlik algısına sahiptir ($t=4,22$; $p<0,0006$; $\eta^2=0,01$).

Okul başarı düzeyinin bireysel etkisini gösteren varyans analizinin izleme testi sonuçlarına göre, yüksek başarı düzeyindeki okullardaki öğrencilerin orta ve düşük başarı düzeyindeki okullardaki öğrencilere göre Türk dili ve edebiyatı benlik algıları daha yüksektir. Orta başarı düzeyindeki okullarda öğrenim gören öğrencilerin Türk dili ve edebiyatı benlik algılarının da düşük başarı düzeyindeki okullara devam eden öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Diğer bireysel etki yaratan cinsiyetin etkisine göre ise kızların erkeklerden daha yüksek Türk dili ve edebiyatı benlik algısına sahip olmalarından kaynaklanmaktadır.

4.1.3. Tarih benlik algısının okulun başarı düzeyi cinsiyet ve sınıf düzeyiyle ilişkisi

Tarih benlik algısına ilişkin betimsel değerler Tablo 4.9’da verilmiştir. Tarih benlik algısı için yapılan üç yönlü ANOVA sonuçları Tablo 4.10’da görülmektedir. ANOVA sonuçlarının ardından okulun başarı düzeyi, cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri arasında elde edilen etkileşimler olmuştur. Bu boyutta ikili etkileşimlerden doğan farkların kaynakları ise Tablo 4.11’de yer almaktadır.

Tablo 4.9. Tarih benlik algısına ilişkin betimsel değerler

Okulun Başarı Düzeyi	Sınıf	Cinsiyet	\bar{X}	ss	n
Yüksek	9	Kız	5,91040	1,470006	287
		Erkek	6,23835	1,418339	184
		Toplam	6,03852	1,457351	471
	10	Kız	5,43986	1,697354	291
		Erkek	6,16256	1,561066	232
		Toplam	5,76045	1,675748	523
	Toplam	Kız	5,67350	1,604537	578
		Erkek	6,19609	1,498319	416
		Toplam	5,89221	1,581370	994
Orta	9	Kız	5,32516	1,602734	478
		Erkek	5,69789	1,547734	366
		Toplam	5,48680	1,588976	844
	10	Kız	5,02555	1,850412	520
		Erkek	5,39379	1,786205	345
		Toplam	5,17242	1,832934	865
	Toplam	Kız	5,16905	1,741788	998
		Erkek	5,55033	1,673453	711
		Toplam	5,32768	1,723477	1709
Düşük	9	Kız	5,12760	1,879809	384
		Erkek	4,86187	1,683073	514
		Toplam	4,97550	1,773744	898
	10	Kız	4,76687	1,865395	288
		Erkek	5,12091	1,656973	384
		Toplam	4,96918	1,756763	672
	Toplam	Kız	4,97300	1,880756	672
		Erkek	4,97264	1,675947	898
		Toplam	4,97279	1,765937	1570

Tablo 4.9. Tarih benlik algısına ilişkin betimsel değerler (devam)

Okulun Başarı Düzeyi	Sınıf	Cinsiyet	\bar{X}	ss	n
Toplam	9	Kız	5,40532	1,696128	1149
		Erkek	5,38749	1,681666	1064
		Toplam	5,39675	1,688832	2213
	10	Kız	5,06746	1,830357	1099
		Erkek	5,47034	1,729673	961
		Toplam	5,25541	1,794959	2060
	Toplam	Kız	5,24015	1,770710	2248
		Erkek	5,42681	1,704697	2025
		Toplam	5,32861	1,742031	4273

Tablo 4.10. Tarih benlik algısının okulun başarı düzeyi, cinsiyet ve sınıf düzeyiyle ilişkisi

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	η^2	Temel etki farkları
Cinsiyet	95,677	1	95,677	33,374	,000	,008	Erkek>Kız
Sınıf	42,419	1	42,419	14,796	,000	,003	9>10
Okulun Başarı Düzeyi	550,083	2	275,042	95,939	,000	,043	Yüksek>Orta>Düşük
Cinsiyet * Sınıf	27,619	1	27,619	9,634	,002	,002	
Cinsiyet * Okulun Başarı Düzeyi	38,722	2	19,361	6,753	,001	,003	
Sınıf * Okulun Başarı Düzeyi	13,948	2	6,974	2,433	,088	-	
Cinsiyet * Sınıf * Okulun Başarı Düzeyi	19,705	2	9,852	3,437	,032	-	
Hata	12964,118	4261					
Toplam	134291,95	4273					

Tablo 4.10’da görüldüğü gibi okulun başarı düzeyi, cinsiyet ve sınıf düzeyi hep birlikte tarih benlik algısına etkide bulunmamaktadır ($F_{(2,4273)}=2,054$; $p=0,128$; $p>0,0055$). Ancak okulun başarı düzeyi ve cinsiyet değişkenleri etkileşim halinde tarih benlik algısını etkilemektedir ($F_{(2,4261)}=6,753$; $p=0,001$; $p<0,0055$; $\eta^2=0,003$). Ayrıca sınıf düzeyi ve cinsiyet değişkenleri de birlikte tarih benlik algısını etkilemektedir ($F_{(2,4261)}=9,634$; $p=0,002$; $p<0,0055$; $\eta^2=0,002$). Okulun başarı düzeyinin ($F_{(2,4261)}=95,939$; $p=0,00$; $p<0,0055$; $\eta^2=.041$), sınıf düzeyinin ($F_{(2,4261)}=42,419$; $p=0,000$; $p<0,0055$; $\eta^2=0,003$) ve cinsiyetin ($F_{(2,4261)}=33,374$; $p=0,000$; $p<0,0055$; $\eta^2=0,008$) bireysel etki yarattığı görülmektedir.

Tablo 4.11. Tarih benlik algısında fark oluşturan etkileşimlerin kaynakları

Gruplar	n	\bar{X}	Ortalamalar farkı	ss	sd	t	p	η^2
Yüksek-kız	578	5,67	-0,52	1,60	992	-5,207	,000	,02
Yüksek-erkek	416	6,19		1,49				
Orta-kız	998	5,16	-0,39	1,74	1707	-4,534	,000	,01
Orta-erkek	711	5,55		1,67				
Yüksek-kız	578	5,67	0,51	1,60	1286,53	5,827	,000	0,02
Orta-kız	998	5,16		1,74				
Yüksek-kız	578	5,67	0,7	1,60	1247,92	7,106	,000	0,04
Düşük-kız	672	4,97		1,88				
Yüksek-erkek	416	6,19	0,64	1,49	946,99	6,683	,000	0,04
Orta-erkek	711	5,55		1,67				
Yüksek-erkek	416	6,19	1,22	1,49	896,194	13,251	,000	0,01
Düşük-erkek	898	4,97		1,67				
Orta-erkek	711	5,55	0,58	1,67	1607	6,871	,000	0,03
Düşük-erkek	898	4,97		1,67				
9.sınıf-kız	1149	5,40	0,34	1,69	2213,91	4,534	,000	0,01
10.sınıf-kız	1099	5,06		1,83				
10.sınıf-kız	1099	5,06	-0,41	1,83	2058	-5,113	,000	0,01
10.sınıf-erkek	961	5,47		1,72				

Cinsiyetin ve okulun başarı düzeyinin tarih benlik algısında yarattığı etkinin kaynağını belirlemek için yapılan ikili karşılaştırma sonuçlarına göre hem yüksek başarı düzeyindeki okullarda ($t=5,207$; $p<0,0006$; $\eta^2=0,02$) hem de orta başarı düzeyindeki okullarda ($t=4,53$; $p<0,0006$; $\eta^2=0,01$) erkekler kızlardan daha yüksek tarih benlik algısına sahiptir. Bu incelemenin ardından veri seti kız ve erkeklere göre ikiye bölünerek farklı başarı düzeyindeki okullar ikili olarak karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonuçlarına göre yüksek başarı düzeyindeki okullardaki kızlar orta ($t=5,82$; $p<0,0006$; $\eta^2=0,02$) ve düşük ($t=7,106$; $p<0,0006$; $\eta^2=0,04$) başarı düzeyindeki okullardaki kızlardan daha yüksek tarih benlik algısına sahiptir. Yüksek başarı düzeyindeki okullardaki erkekler de orta ($t=6,68$; $p<0,0006$; $\eta^2=0,04$) ve düşük ($t=13,25$; $p<0,0006$; $\eta^2=0,01$) başarı düzeyindeki okullardaki erkeklerden daha yüksek tarih benlik algısına sahiptir. Orta başarı düzeyindeki okullardaki erkekler düşük ($t=6,87$; $p<0,0006$; $\eta^2=0,03$) başarı düzeyindeki okullardaki erkeklerden daha yüksek tarih benlik algısına sahiptir. Cinsiyetin ve sınıf düzeyinin etkileşiminden kaynaklanan fark kaynakları ise 9.sınıf kızlarının 10.sınıf kızlarından daha yüksek ($t=4,53$; $p<0,0006$; $\eta^2=0,01$) ve 10.sınıf kızlarının

10.sınıf erkeklerinden ($t=-5,11$; $p<0,0006$; $\eta^2=0,01$) daha düşük tarih benlik algısına sahip olmasındır.

Bireysel temel etkiler bağlamında okulun başarı düzeyi için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Sidak izleme testi sonuçlarına göre gruplar arasında anlamlı fark çıkmıştır. Farkın kaynağı incelendiğinde yüksek başarı düzeyindeki okullarda, orta ve düşük başarı düzeyindeki okullara göre; orta başarı düzeyindeki okullarda ise düşük başarı düzeyindeki okullara göre daha yüksek düzeyde tarih akademik benlik algısı görülmüştür. Cinsiyetin bireysel temel etkisine göre erkekler kızlardan, sınıf düzeyinin bireysel temel etkisine göre ise 9.sınıflar 10.sınıflardan daha yüksek tarih benlik algısına sahiptir.

4.1.4. Coğrafya benlik algısının okulun başarı düzeyi cinsiyet ve sınıf düzeyiyle ilişkisi

Coğrafya benlik algısına ilişkin betimsel değerler Tablo 4.12’de görülmektedir. Coğrafya benlik algısına ilişkin üç yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.13’de, bu boyutta ikili etkileşimlerden doğan farkların kaynakları ise Tablo 4.14’de yer almaktadır.

Tablo 4.12. Coğrafya benlik algısına ilişkin betimsel değerler

Okul Düzeyi	Sınıf	Cinsiyet	\bar{X}	ss	n
Yüksek	9	Kız	5,44251	1,356769	287
		Erkek	5,73758	1,284678	184
		Toplam	5,55778	1,335489	471
	10	Kız	5,33186	1,455597	291
		Erkek	5,73153	1,353782	232
		Toplam	5,50915	1,423947	523
	Toplam	Kız	5,38680	1,407264	578
		Erkek	5,73420	1,322089	416
		Toplam	5,53219	1,382259	994
Orta	9	Kız	5,08637	1,375104	478
		Erkek	5,44223	1,307291	366
		Toplam	5,24069	1,356852	844
	10	Kız	5,11346	1,413365	520
		Erkek	5,15404	1,291214	345
		Toplam	5,12964	1,365338	865
	Toplam	Kız	5,10049	1,394538	998
		Erkek	5,30239	1,306575	711
		Toplam	5,18449	1,361888	1709

Tablo 4.12. Coğrafya benlik algısına ilişkin betimsel değerler (devam)

Okul Düzeyi	Sınıf	Cinsiyet	\bar{X}	ss	n
Düşük	9	Kız	4,97470	1,409987	384
		Erkek	4,79183	1,291373	514
		Toplam	4,87003	1,345656	898
	10	Kız	4,98958	1,406739	288
		Erkek	4,75744	1,188723	384
		Toplam	4,85693	1,290814	672
	Toplam	Kız	4,98108	1,407566	672
		Erkek	4,77712	1,247948	898
		Toplam	4,86442	1,322060	1570
Toplam	9	Kız	5,13801	1,393112	1149
		Erkek	5,17911	1,351329	1064
		Toplam	5,15777	1,373025	2213
	10	Kız	5,13883	1,427271	1099
		Erkek	5,13498	1,321107	961
		Toplam	5,13703	1,378432	2060
	Toplam	Kız	5,13841	1,409601	2248
		Erkek	5,15817	1,336924	2025
		Toplam	5,14777	1,375513	4273

Tablo 4.13. Coğrafya benlik algısının okulun başarı düzeyi, cinsiyet ve sınıf düzeyiyle ilişkisi

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	η^2	Temel etki farkları
Cinsiyet	12,377	1	12,377	6,824	,009	,002	
Sınıf	4,274	1	4,274	2,356	,125	,001	
Okulun Başarı Düzeyi	276,055	2	138,027	76,100	,000	,034	Yüksek>Orta>Düşük
Cinsiyet * Sınıf	1,829	1	1,829	1,009	,315	,000	
Cinsiyet * Okulun Başarı Düzeyi	54,045	2	27,023	14,899	,000	,007	
Sınıf * Okulun Başarı Düzeyi	2,919	2	1,460	,805	,447	,000	
Cinsiyet * Sınıf * Okulun Başarı Düzeyi	7,451	2	3,726	2,054	,128	,001	
Hata	7728,416	4261	1,814				
Toplam	121315,367	4273					

Tablo 4.13’de görüldüğü gibi okulun başarı düzeyi, cinsiyet ve sınıf düzeyi etkileşim halinde coğrafya benlik algısı üzerinde fark yaratmamaktadır ($F_{(2,4273)}=2,054$;

p=0,128; p>0,0055). Ancak okulun başarı düzeyi ve cinsiyet birlikte coğrafya benlik algısını etkilemektedir ($F_{(2,4273)}=14,899$; p=0,001; p<0,0055; $\eta^2=0,007$). Etki büyüklüğü küçüktür (Cohen, 1988). Bireysel temel etkiler bağlamında yalnızca okulun başarı düzeyinin etkisi görülmektedir ($F_{(2,4273)}=76,100$; p=0,001; p<0,0055; $\eta^2=0,034$). İkili etkileşimlerin kaynağını görmek için yapılan ikili karşılaştırma sonuçları Tablo 4.14'de görülmektedir.

Tablo 4.14. Coğrafya benlik algısında fark oluşturan etkileşimlerin kaynakları

Gruplar	n	\bar{X}	Ortalamalar farkı	ss	sd	t	p	η^2
Yüksek-kız	578	5,38	-0,35	1,40	992	-3,937	,000	0,01
Yüksek-erkek	416	5,73		1,32				
Orta-kız	998	5,10	-0,2	1,39	1707	-3,028	,0002	0,005
Orta-erkek	711	5,30		1,30				
Düşük-kız	672	4,98	0,21	1,40	1344,56	2,981	,0003	0,005
Düşük-erkek	898	4,77		1,24				
Yüksek-kız	578	5,38	0,28	1,40	1574	3,915	,000	0,01
Orta-kız	998	5,10		1,39				
Yüksek-kız	578	5,38	0,4	1,40	1248	5,082	,000	0,02
Düşük-kız	672	4,98		1,40				
Yüksek-erkek	416	5,73	0,43	1,32	1125	5,331	,000	0,02
Orta-erkek	711	5,30		1,30				
Yüksek-erkek	416	5,73	0,96	1,32	767,77	12,422	,000	0,105
Düşük-erkek	898	4,77		1,24				
Orta-erkek	711	5,30	0,53	1,30	1607	8,212	,000	0,04
Düşük-erkek	898	4,77		1,24				

Tablo 4.14'de görüldüğü gibi yüksek başarı düzeyindeki okullarda erkekler kızlardan daha yüksek coğrafya benlik algısına sahiptir ($t=3,93$; p<0,0006; $\eta^2=0,01$). Orta başarı düzeyindeki okullarda da fark erkeklerin lehinedir ($t=3,02$; p<0,0006; $\eta^2=0,005$). Düşük başarı düzeyindeki okullarda ise kızların coğrafya benlik algısı erkeklerden yüksektir ($t=2,98$; p<0,0006; $\eta^2=0,005$). Yüksek başarı düzeyindeki okullardaki kızlar orta ($t=3,91$; p<0,0006; $\eta^2=0,01$) ve düşük ($t=5,08$; p<0,0006; $\eta^2=0,02$) başarı düzeyindeki okullardaki kızlardan daha yüksek coğrafya benlik algısına sahiptir. Yüksek başarı düzeyindeki okullardaki erkekler orta ($t=5,33$; p<0,0006; $\eta^2=0,02$) ve düşük ($t=12,41$; p<0,0006; $\eta^2=0,1$) başarı düzeyindeki okullardaki erkeklerden daha yüksek coğrafya benlik algısına sahiptir. Orta başarı düzeyindeki okullardaki erkekler düşük

($t=8,21$; $p<0,0006$; $\eta^2=0,04$) başarı düzeyindeki okullardaki erkeklerden daha yüksek coğrafya benlik algısına sahiptir.

Bireysel temel etkiler için tek yönlü varyans analizi gerçekleştirilmiştir. İzleme testi sonuçlarına göre yüksek başarı düzeyindeki okullardaki coğrafya benlik algısı ortalaması, diğer iki düzeydeki okuldan daha yüksektir. Ayrıca orta başarı düzeyindeki okullardaki coğrafya benlik algısı ortalaması da düşük başarı düzeyindeki okullardan daha yüksektir.

4.1.5. Yabancı dil benlik algısının okulun başarı düzeyi cinsiyet ve sınıf düzeyiyle ilişkisi

Yabancı dil benlik algısına ilişkin betimsel değerler Tablo 4.15’de verilmiştir. Yabancı dil benlik algısı için yapılan üç yönlü ANOVA sonuçları Tablo 4.16’da yer almaktadır. ANOVA sonuçları bu boyutta ikili etkileşimler olduğunu göstermiştir. Yabancı dil benlik algısında ikili etkileşimlerden doğan farkların kaynakları ise Tablo 4.17’de verilmiştir.

Tablo 4.15. Yabancı dil benlik algısına ilişkin betimsel değerler

Okulun Başarı Düzeyi	Sınıf	Cinsiyet	\bar{X}	ss	n
Yüksek	9	Kız	5,60801	1,912760	287
		Erkek	5,91667	1,788277	184
		Toplam	5,72859	1,869280	471
	10	Kız	5,72222	1,920914	291
		Erkek	5,62428	1,975377	232
		Toplam	5,67878	1,943996	523
	Toplam	Kız	5,66551	1,916060	578
		Erkek	5,75361	1,898245	416
		Toplam	5,70238	1,908162	994
Orta	9	Kız	5,04603	2,030222	478
		Erkek	5,34062	1,979640	366
		Toplam	5,17378	2,012568	844
	10	Kız	5,07212	2,036853	520
		Erkek	5,06280	1,999536	345
		Toplam	5,06840	2,020895	865
	Toplam	Kız	5,05962	2,032702	998
		Erkek	5,20581	1,992766	711
		Toplam	5,12044	2,016885	1709

Tablo 4.15. Yabancı dil benlik algısına ilişkin betimsel değerler (devam)

Okulun Başarı Düzeyi	Sınıf	Cinsiyet	\bar{X}	ss	n
Düşük	9	Kız	5,38021	1,863285	384
		Erkek	4,79410	1,656508	514
		Toplam	5,04473	1,770846	898
	10	Kız	5,16840	2,008378	288
		Erkek	4,67231	1,833048	384
		Toplam	4,88492	1,924447	672
	Toplam	Kız	5,28943	1,928194	672
		Erkek	4,74202	1,734252	898
		Toplam	4,97633	1,839264	1570
Toplam	9	Kız	5,29809	1,958345	1149
		Erkek	5,17622	1,842621	1064
		Toplam	5,23949	1,904129	2213
	10	Kız	5,26949	2,016275	1099
		Erkek	5,04232	1,961862	961
		Toplam	5,16351	1,993819	2060
	Toplam	Kız	5,28410	1,986485	2248
		Erkek	5,11267	1,900847	2025
		Toplam	5,20286	1,948026	4273

Tablo 4.16. Yabancı dil benlik algısının okulun başarı düzeyi, cinsiyet ve sınıf düzeyiyle ilişkisi

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	η^2	Temel etki farkları
Cinsiyet	9,303	1	9,303	2,523	,112	-	
Sınıf	15,781	1	15,781	4,280	,039	-	
Okulun Başarı Düzeyi	321,627	2	160,814	43,617	,000	,020	Yüksek>Orta>Düşük
Cinsiyet * Sınıf	10,423	1	10,423	2,827	,093	-	
Cinsiyet * Okulun Başarı Düzeyi	107,526	2	53,763	14,582	,000	,007	
Sınıf * Okulun Başarı Düzeyi	,913	2	,457	,124	,884	-	
Cinsiyet * Sınıf * Okulun Başarı Düzeyi	11,530	2	5,765	1,564	,210	-	
Hata	15710,092	4261	3,687				
Toplam	131880,583	4273					

Tablo 4.16’da görüldüğü gibi okulun başarı düzeyi, cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri etkileşim halinde yabancı dil benlik algısını farklılaştırmamaktadır

($F_{(2,4273)}=1,564$; $p=0,210$; $p>0,0055$). İkili etkileşimler değerlendirildiğinde cinsiyet ve okulun başarı düzeyi değişkenleri birlikte yabancı dil benlik algısına etkiye bulunmaktadır ($F_{(2,4273)}=14,582$; $p=0,001$; $p<0,0055$; $\eta^2=0,007$). Ayrıca okulun başarı düzeyinin bireysel etki yaratmıştır ($F_{(2,4273)}=43,617$; $p=0,001$; $p<0,0055$; $\eta^2=0,02$).

Tablo 4.17. Yabancı dil benlik algısında fark oluşturan etkileşimlerin kaynakları

Gruplar	n	\bar{X}	Ortalamalar farkı	ss	sd	t	p	η^2
Düşük-kız	672	5,28	0,54	1,92				
Düşük-erkek	898	4,74		1,73	1357,23	5,809	,000	0,02
Yüksek-kız	578	5,66	0,61	1,91				
Orta-kız	998	5,05		2,03	1263,64	5,91	,000	0,02
Yüksek-kız	578	5,66	0,38	1,91				
Düşük-kız	672	5,28		1,92	1248	3,448	,0001	0,01
Yüksek-erkek	416	5,75	0,55	1,89				
Orta-erkek	711	5,20		1,99	1125	4,531	,000	0,01
Yüksek-erkek	416	5,75	1,01	1,89				
Düşük-erkek	898	4,74		1,73	746,35	9,230	,000	0,06
Orta-erkek	711	5,20	0,46	1,99				
Düşük-erkek	898	4,74		1,73	1414,28	4,907	,000	0,01

Tablo 4.17’de görüldüğü gibi düşük başarı düzeyindeki okullarda kızlar erkeklerden daha yüksek yabancı dil benlik algısına sahiptir ($t=5,809$; $p<0,0006$; $\eta^2=0,02$). Yüksek başarı düzeyindeki okullardaki kızların yabancı dil benlik algıları orta ($t=5,91$; $p<0,0006$; $\eta^2=0,02$) ve düşük ($t=3,44$; $p<0,0006$; $\eta^2=0,01$) başarı düzeyindeki okullardaki kızlardan daha yüksektir. Erkek öğrenciler için yüksek başarı düzeyindeki okullardakiler orta ($t=4,53$; $p<0,0006$; $\eta^2=0,01$) ve düşük ($t=9,23$; $p<0,0006$; $\eta^2=0,06$) başarı düzeyindekilerden; orta başarı düzeyindeki öğrenciler de düşük ($t=4,90$; $p<0,0006$; $\eta^2=0,01$) başarı düzeyindekilerden yüksek yabancı dil benlik algısına sahiptir.

Okulun başarı düzeyinin bireysel temel etkisine göre yüksek başarı düzeyindeki okullardaki yabancı dil benlik algısı, diğer üç okul türünden, orta başarı düzeyindeki okullardaki yabancı dil benlik algısı da düşük başarı düzeyindeki okullardan yüksektir.

4.1.6. Matematik benlik algısının okulun başarı düzeyi cinsiyet ve sınıf düzeyiyle ilişkisi

Matematik benlik algısına ilişkin betimsel değerler Tablo 4.18’de, matematik benlik algısı için yapılan üç yönlü ANOVA sonuçları ise Tablo 4.19’da görülmektedir.

Tablo 4.18. Matematik benlik algısına ilişkin betimsel değerler

Okulun Başarı Düzeyi	Sınıf	Cinsiyet	\bar{X}	ss	n
Yüksek	9	Kız	5,64012	1,583589	287
		Erkek	6,14907	1,454168	184
		Toplam	5,83894	1,552782	471
	10	Kız	5,81885	1,587670	291
		Erkek	5,89778	1,665117	232
		Toplam	5,85387	1,621385	523
	Toplam	Kız	5,73010	1,586793	578
		Erkek	6,00893	1,578413	416
		Toplam	5,84680	1,588468	994
Orta	9	Kız	5,04214	1,868150	478
		Erkek	5,17330	1,788532	366
		Toplam	5,09902	1,834126	844
	10	Kız	4,93269	1,916933	520
		Erkek	5,11263	1,721220	345
		Toplam	5,00446	1,842459	865
	Toplam	Kız	4,98511	1,893567	998
		Erkek	5,14386	1,755220	711
		Toplam	5,05116	1,838419	1709
Düşük	9	Kız	4,65699	2,030358	384
		Erkek	4,76070	1,930020	514
		Toplam	4,71635	1,973102	898
	10	Kız	4,43105	2,237720	288
		Erkek	4,53571	2,019039	384
		Toplam	4,49086	2,114540	672
	Toplam	Kız	4,56016	2,123035	672
		Erkek	4,66449	1,970616	898
		Toplam	4,61984	2,037243	1570
Toplam	9	Kız	5,06279	1,894403	1149
		Erkek	5,14272	1,872503	1064
		Toplam	5,10122	1,883903	2213
	10	Kız	5,03588	1,993739	1099
		Erkek	5,07165	1,906712	961
		Toplam	5,05257	1,953233	2060
	Toplam	Kız	5,04963	1,943214	2248
		Erkek	5,10899	1,888681	2025
		Toplam	5,07776	1,917569	4273

Tablo 4.19. Matematik benlik algısının okulun başarı düzeyi, cinsiyet ve sınıf düzeyiyle ilişkisi

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	η^2	Temel etki kaynakları
Cinsiyet	33,197	1	33,197	9,608	,002	,002	Erkek>Kız
Sınıf	13,024	1	13,024	3,769	,052	-	
Okulun Başarı Düzeyi	961,887	2	480,944	139,196	,000	,061	Yüksek>Orta>Düşük
Cinsiyet * Sınıf	3,915	1	3,915	1,133	,287	-	
Cinsiyet * Okulun Başarı Düzeyi	5,403	2	2,702	,782	,458	-	
Sınıf * Okulun Başarı Düzeyi	6,350	2	3,175	,919	,399	-	
Cinsiyet * Sınıf * Okulun Başarı Düzeyi	9,687	2	4,844	1,402	,246	-	
Hata	14722,437	4261	3,455				
Toplam	125882,143	4273					

Tablo 4.19’da görüldüğü gibi okulun başarı düzeyi, cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri etkileşim halinde matematik benlik algısı üzerinde fark oluşturmamaktadır ($F_{(2,4273)}=1,402$; $p=0,246$; $p>0,0055$). İkili etkileşimlerin de matematik benlik algısını etkilemediği ancak okulun başarı düzeyinin ($F_{(2,4273)}=139,196$; $p=0,001$; $p<0,0055$; $\eta^2=0,061$) ve cinsiyetin ($F_{(2,4273)}=9,608$; $p=0,002$; $p<0,0055$; $\eta^2=0,002$) bireysel temel etki yarattığı bulunmuştur.

Okulun başarı düzeyinin bireysel temel etkisinin kaynağını incelemek için tek yönlü varyans analizi gerçekleştirilmiştir. İzleme testi sonuçlarına göre yüksek başarı düzeyindeki okul öğrencileri orta ve düşük başarı düzeyindeki okul öğrencilerinden, orta başarı düzeyindeki okul öğrencileri de düşük başarı düzeyindeki okul öğrencilerinden daha fazla matematik benlik algısına sahiptir. Cinsiyetin bireysel temel etkisine göre ise erkeklerin matematik benlik algısı kızlardan yüksektir.

4.1.7. Fizik benlik algısının okulun başarı düzeyi cinsiyet ve sınıf düzeyiyle ilişkisi

Fizik benlik algısına ilişkin betimsel değerler Tablo 4.20’de verilmiştir. Okulun başarı düzeyi, sınıf düzeyi ve cinsiyetin fizik benlik algısı üzerinde etkileşim halinde fark yaratıp yaratmadığını gösteren 2X3X2 üç yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.21’de görülmektedir. Varyans analizi sonucunda görülen ikili etkileşimlerin kaynakları ise Tablo 4.22’de yer almaktadır.

Tablo 4.20. Fizik benlik algısına ilişkin betimsel değerler

Okulun Başarı Düzeyi	Sınıf	Cinsiyet	\bar{X}	ss	n
Yüksek	9	Kız	5,06819	1,693253	287
		Erkek	5,99689	1,497104	184
		Toplam	5,43100	1,680207	471
	10	Kız	4,98675	1,732792	291
		Erkek	5,59606	1,701797	232
		Toplam	5,25703	1,743995	523
	Toplam	Kız	5,02719	1,712274	578
		Erkek	5,77335	1,624845	416
		Toplam	5,33947	1,715408	994
Orta	9	Kız	4,45188	1,789496	478
		Erkek	5,04957	1,688735	366
		Toplam	4,71107	1,770478	844
	10	Kız	4,22363	1,745943	520
		Erkek	4,76894	1,604483	345
		Toplam	4,44112	1,710985	865
	Toplam	Kız	4,33295	1,769730	998
		Erkek	4,91340	1,653202	711
		Toplam	4,57444	1,745339	1709
Düşük	9	Kız	4,36458	1,836658	384
		Erkek	4,47054	1,568840	514
		Toplam	4,42523	1,688400	898
	10	Kız	3,69246	1,937685	288
		Erkek	4,14918	1,753685	384
		Toplam	3,95344	1,847296	672
	Toplam	Kız	4,07653	1,908449	672
		Erkek	4,33312	1,657121	898
		Toplam	4,22329	1,773039	1570
Toplam	9	Kız	4,57665	1,803384	1149
		Erkek	4,93367	1,690233	1064
		Toplam	4,74831	1,758576	2213
	10	Kız	4,28649	1,854639	1099
		Erkek	4,72098	1,778479	961
		Toplam	4,48918	1,831942	2060
	Toplam	Kız	4,43480	1,833961	2248
		Erkek	4,83273	1,735496	2025
		Toplam	4,62338	1,798776	4273

Tablo 4.21. Fizik benlik algısının okulun başarı düzeyi, cinsiyet ve sınıf düzeyiyle ilişkisi

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	η^2	Temel etki farkları
Cinsiyet	284,845	1	284,845	96,205	,000	,022	Erkek>Kız
Sınıf	106,634	1	106,634	36,015	,000	,008	9>10
Okulun Başarı Düzeyi	906,339	2	453,169	153,056	,000	,067	Yüksek>Orta>Düşük
Cinsiyet * Sınıf	,012	1	,012	,004	,949	,000	
Cinsiyet * Okulun Başarı Düzeyi	37,349	2	18,675	6,307	,002	,003	
Sınıf * Okulun Başarı Düzeyi	14,629	2	7,315	2,470	,085	,001	
Cinsiyet * Sınıf * Okulun Başarı Düzeyi	17,709	2	8,855	2,991	,056	,001	
Hata	12616,035	4261	2,961				
Toplam	105160,694	4273					

Tablo 4.21’de görüldüğü gibi okulun başarı düzeyi, cinsiyet ve sınıf düzeyi birlikte fizik benlik algısını etkilememektedir ($F_{(2, 4261)}=2,991$; $p=0,05$; $p>0,0055$). Ancak cinsiyet ve okulun başarı düzeyi değişkenleri etkileşim halinde fizik benlik algısı üzerinde fark yaratmaktadır ($F_{(2, 4261)}=2,991$; $p=0,002$; $p<0,0055$; $\eta^2=0,003$). Görülen etki büyüklüğü küçük düzeydedir (Cohen, 1988). Bireysel temel etkilere göre okulun başarı düzeyinin ($F_{(2,4261)}=153,056$; $p=0,000$; $p<0,0055$; $\eta^2=0,06$), sınıf düzeyinin ($F_{(2,4261)}=36,015$; $p=0,000$; $p<0,0055$; $\eta^2=0,008$) ve cinsiyetin ($F_{(2,4261)}=96,205$; $p=0,000$; $p<0,0055$; $\eta^2=0,02$) fark yarattığı görülmektedir. Varyans analizi sonucunda oluşan ikili etkileşimlerin kaynakları Tablo 4.22’de verilmiştir.

Tablo 4.22. Fizik benlik algısında fark oluşturan etkileşimlerin kaynakları

Gruplar	n	\bar{X}	Ortalamalar farkı	ss	sd	t	p	η^2
Yüksek-kız	578	5,027	-0,746	1,712	992	-6,923	,000	0,04
Yüksek-erkek	416	5,773		1,624				
Orta-kız	998	4,332	-0,581	1,769	1707	-6,868	,000	0,02
Orta-erkek	711	4,913		1,653				
Yüksek-kız	578	5,027	0,695	1,712	1574	7,594	,000	0,03
Orta-kız	998	4,332		1,769				
Yüksek-kız	578	5,027	0,951	1,712	1248	9,206	,0001	0,06
Düşük-kız	672	4,076		1,908				

Tablo 4.22. Fizik benlik algısında fark oluşturan etkileşimlerin kaynakları (devam)

Gruplar	n	\bar{X}	Ortalamalar farkı	ss	sd	t	p	η^2
Yüksek-erkek	416	5,773	0,86	1,624	1125	8,48	,000	0,06
Orta-erkek	711	4,913		1,653				
Yüksek-erkek	416	5,773	1,44	1,624	1312	14,745	,000	0,14
Düşük-erkek	898	4,333		1,657				
Orta-erkek	711	4,913	0,58	1,653	1067	6,893	,000	0,02
Düşük-erkek	898	4,333		1,657				

Tablo 4.22’de görüldüğü gibi yüksek başarı düzeyindeki okullarda ($t=6,93$; $p<0,0006$; $\eta^2=0,04$) ve orta başarı düzeyindeki okullarda ($t=6,86$; $p<0,0006$; $\eta^2=0,02$). erkekler kızlardan daha yüksek fizik benlik algısına sahiptir. Ayrıca yüksek başarı düzeyindeki okullardaki kızlar, orta ($t=7,59$; $p<0,0006$; $\eta^2=0,03$) ve düşük ($t=9,206$; $p<0,0006$; $\eta^2=0,06$) başarı düzeyindeki okullardaki kızlardan daha yüksek fizik benlik algısına sahiptir. Erkeklerde de yüksek başarı düzeyindeki okullardaki öğrenciler, orta ($t=8,48$; $p<0,0006$; $\eta^2=0,06$) ve düşük ($t=14,74$; $p<0,0006$; $\eta^2=0,14$) başarı düzeyindeki okullardaki öğrencilerden daha yüksek fizik benlik algısına sahiptir. Buna ek olarak orta başarı düzeyindeki erkeklerde düşük başarı düzeyindeki erkeklerden daha yüksek fizik benlik algısı görülmektedir ($t=6,89$; $p<0,0006$; $\eta^2=0,02$).

Bireysel temel etkilerde, okulun başarı düzeyinin bireysel temel etkisinin kaynağını incelemek için tek yönlü varyans analizi gerçekleştirilmiştir. İzleme testi sonuçlarına göre yüksek başarı düzeyindeki okul öğrencileri orta ve düşük başarı düzeyindeki okul öğrencilerinden; orta başarı düzeyindeki okul öğrencileri de düşük başarı düzeyindeki okul öğrencilerinden daha fazla fizik benlik algısına sahiptir. Cinsiyetin bireysel temel etkisine göre ise erkeklerin fizik benlik algısının kızlardan yüksek olduğu bulunmuştur. Sınıf düzeyine göre ise 9.sınıflar 10.sınıflardan daha yüksek fizik benlik algısına sahiptir.

4.1.8. Kimya benlik algısının okulun başarı düzeyi cinsiyet ve sınıf düzeyiyle ilişkisi

Kimya benlik algısına ilişkin betimsel değerler Tablo 4.23’de görülmektedir. Kimya benlik algısı için yapılan üç yönlü ANOVA sonuçları Tablo 4.24’de yer almaktadır. Bu boyutta fark yaratan ikili etkileşimlerin kaynakları ise Tablo 4.25’de verilmiştir.

Tablo 4.23. Kimya benlik algısına ilişkin betimsel değerler

Okulun Başarı Düzeyi	Sınıf	Cinsiyet	\bar{X}	ss	n
Yüksek	9	Kız	5,67745	1,515886	287
		Erkek	5,89130	1,559978	184
		Toplam	5,76099	1,535167	471
	10	Kız	6,10015	1,342925	291
		Erkek	5,98276	1,378101	232
		Toplam	6,04807	1,358586	523
	Toplam	Kız	5,89026	1,445737	578
		Erkek	5,94231	1,460237	416
		Toplam	5,91204	1,451317	994
Orta	9	Kız	5,16408	1,667661	478
		Erkek	5,24902	1,504515	366
		Toplam	5,20091	1,598590	844
	10	Kız	5,31346	1,617744	520
		Erkek	5,30435	1,455908	345
		Toplam	5,30983	1,554361	865
	Toplam	Kız	5,24191	1,642713	998
		Erkek	5,27587	1,480346	711
		Toplam	5,25604	1,576838	1709
Düşük	9	Kız	4,91369	1,742094	384
		Erkek	4,53446	1,539608	514
		Toplam	4,69663	1,639121	898
	10	Kız	4,95486	1,721204	288
		Erkek	4,64472	1,669851	384
		Toplam	4,77764	1,697740	672
	Toplam	Kız	4,93134	1,732005	672
		Erkek	4,58161	1,596625	898
		Toplam	4,73130	1,664411	1570
Toplam	9	Kız	5,20863	1,680898	1149
		Erkek	5,01490	1,613554	1064
		Toplam	5,11549	1,651331	2213
	10	Kız	5,42779	1,634745	1099
		Erkek	5,20455	1,613781	961
		Toplam	5,32365	1,628420	2060
	Toplam	Kız	5,31577	1,661743	2248
		Erkek	5,10490	1,616042	2025
		Toplam	5,21584	1,643430	4273

Tablo 4.24. Kimya benlik algısının okulun başarı düzeyi, cinsiyet ve sınıf düzeyiyle ilişkisi

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	η^2	Temel etki farkları
Cinsiyet	7,238	1	7,238	2,909	,088	,001	
Sınıf	20,504	1	20,504	8,242	,004	,002	10>9
Okulun Başarı Düzeyi	778,898	2	389,449	156,536	,000	,068	Yüksek>Orta>Düşük
Cinsiyet * Sınıf	3,435	1	3,435	1,381	,240	,000	
Cinsiyet * Okulun Başarı Düzeyi	35,698	2	17,849	7,174	,001	,003	
Sınıf * Okulun Başarı Düzeyi	5,300	2	2,650	1,065	,345	,000	
Cinsiyet * Sınıf * Okulun Başarı Düzeyi	5,875	2	2,938	1,181	,307	-	
Hata	10601,050	4261	2,488				
Toplam	127785,000	4273					

Tablo 4.25. Kimya benlik algısında fark oluşturan etkileşimlerin kaynakları

Gruplar	n	\bar{X}	Ortalamalar farkı	ss	sd	t	p	η^2
Düşük-kız	672	4,931	0,35	1,732				
Düşük-erkek	898	4,581		1,596	1568	4,141	,000	0,01
Yüksek-kız	578	5,890	0,649	1,445				
Orta-kız	998	5,241		1,642	1574	7,884	,000	0,03
Yüksek-kız	578	5,890	0,959	1,445				
Düşük-kız	672	4,931		1,732	1248	10,525	,000	0,08
Orta-kız	998	5,241	0,31	1,642				
Düşük-kız	672	4,931		1,732	1668	3,706	,000	0,01
Yüksek-erkek	416	5,942	0,667	1,460				
Orta-erkek	711	5,275		1,480	1125	7,330	,000	0,04
Yüksek-erkek	416	5,942	1,361	1,460				
Düşük-erkek	898	4,581		1,596	1312	14,756	,000	0,14
Orta-erkek	711	5,275	0,694	1,480				
Düşük-erkek	898	4,581		1,596	1607	8,944	,000	0,04

Tablo 4.24’de görüldüğü gibi okulun başarı düzeyi, cinsiyet ve sınıf düzeyi etkileşim halinde kimya benlik algısını etkilememektedir ($F_{(2, 4261)}=2,938$; $p=0,307$; $p>0,0055$). Ancak cinsiyet ve okulun başarı düzeyi etkileşim halinde kimya benlik algısı üzerinde fark yaratmaktadır ($F_{(2, 4261)}=17,849$; $p=0,001$; $p<0,0055$; $\eta^2=0,003$). Görülen etki büyüklüğü küçük düzeydedir (Cohen, 1988). Okulun başarı düzeyinin

$F_{(2,4261)}=389,449$; $p=0,000$; $p<0,0055$; $\eta^2=0,06$) ve sınıf düzeyinin $F_{(2,4261)}=20,504$; $p=0,004$; $p<0,0055$; $\eta^2=0,02$) bireysel etki yarattığı görülmektedir.

Tablo 4.25’de ise ikili etkileşimlerin kaynakları verilmiştir. Düşük başarı düzeyindeki okullarda kızlar erkelerden daha yüksek kimya benlik algısına sahiptir ($t=4,141$; $p<0,0006$; $\eta^2=0,01$). Yüksek başarı düzeyindeki okullardaki kızlar orta ($t=7,884$; $p<0,0006$; $\eta^2=0,03$) ve düşük ($t=10,525$; $p<0,0006$; $\eta^2=0,08$) başarı düzeyindeki okullardaki kızlardan daha yüksek kimya benlik algısına sahiptir. Orta başarı düzeyindeki kızlar da düşük başarı düzeyindeki kızlardan daha yüksek kimya benlik algısına sahiptir ($t=3,706$; $p<0,0006$; $\eta^2=0,01$). Erkekler için yapılan karşılaştırmalar da kızlardaki ile paraleldir. Yüksek başarı düzeyindeki okullardaki erkekler, orta ($t=7,33$; $p<0,0006$; $\eta^2=0,04$) ve düşük ($t=14,75$; $p<0,0006$; $\eta^2=0,14$) başarı düzeyindeki okullardaki erkeklerden; orta başarı düzeyindeki erkekler de düşük ($t=8,94$; $p<0,0006$; $\eta^2=0,04$) başarı düzeyindeki erkeklerden daha yüksek kimya benlik algısına sahiptir.

Tablo 24’te okulun başarı düzeyi ile sınıf düzeyinin bireysel etki yarattığı görülmüştü. Okulun başarı düzeyinin bireysel temel etkisinin kaynağını incelemek için tek yönlü varyans analizi gerçekleştirilmiştir. Sidak izleme testi sonuçlarına göre yüksek başarı düzeyindeki okul öğrencileri orta ve düşük başarı düzeyindeki okul öğrencilerinden; orta başarı düzeyindeki okul öğrencileri de düşük düşük başarı düzeyindeki okul öğrencilerinden daha fazla kimya benlik algısına sahiptir. Sınıf düzeyinin bireysel temel etkisine göre ise 10.sınıfların kimya benlik algısı 9.sınıflardan yüksektir.

4.1.9. Biyoloji benlik algısının okulun başarı düzeyi cinsiyet ve sınıf düzeyiyle ilişkisi

Bu bölümde biyoloji benlik algısıyla ilgili betimsel değerler ve demografik değişkenlerle yapılan analiz sonuçları paylaşılmıştır. Biyoloji benlik algısına ilişkin betimsel değerler Tablo 4.26’da verilmiştir.

Okulun başarı düzeyi, sınıf düzeyi ve cinsiyetin biyoloji benlik algısı üzerinde etkileşim halinde fark yaratıp yaratmadığını gösteren üç yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.27’de verilmiştir.

3X2X2 üç yönlü ANOVA analizi sonucunda bağımsız değişkenler arasında bazı etkileşimler tespit edilmiştir. Biyoloji benlik algısında fark yaratan bu ikili etkileşimlerin kaynakları ise Tablo 4.28’de görülmektedir.

Tablo 4.26. *Biyoloji benlik algısına ilişkin betimsel değerler*

Okulun Başarı Düzeyi	Sınıf	Cinsiyet	\bar{X}	ss	n
Yüksek	9	Kız	5,37730	1,700327	287
		Erkek	5,47438	1,658206	184
		Toplam	5,41523	1,682893	471
	10	Kız	6,25773	1,398094	291
		Erkek	6,10899	1,303422	232
		Toplam	6,19175	1,357650	523
	Toplam	Kız	5,82056	1,615413	578
		Erkek	5,82830	1,502576	416
		Toplam	5,82380	1,568410	994
Orta	9	Kız	4,95637	1,710105	478
		Erkek	4,99649	1,629968	366
		Toplam	4,97376	1,674961	844
	10	Kız	5,64973	1,588722	520
		Erkek	5,23602	1,487255	345
		Toplam	5,48472	1,561388	865
	Toplam	Kız	5,31764	1,683204	998
		Erkek	5,11272	1,565843	711
		Toplam	5,23238	1,638053	1709
Düşük	9	Kız	5,06473	1,789938	384
		Erkek	4,54030	1,571664	514
		Toplam	4,76456	1,687620	898
	10	Kız	5,68700	1,662408	288
		Erkek	4,99182	1,615927	384
		Toplam	5,28975	1,670639	672
	Toplam	Kız	5,33142	1,762316	672
		Erkek	4,73338	1,605481	898
		Toplam	4,98935	1,699832	1570
Toplam	9	Kız	5,09772	1,741408	1149
		Erkek	4,85875	1,642823	1064
		Toplam	4,98283	1,698547	2213
	10	Kız	5,82049	1,581401	1099
		Erkek	5,34919	1,561530	961
		Toplam	5,60062	1,589278	2060
	Toplam	Kız	5,45107	1,703508	2248
		Erkek	5,09150	1,622956	2025
		Toplam	5,28067	1,675276	4273

Tablo 4.27. *Biyoloji benlik algısının okulun başarı düzeyi, cinsiyet ve sınıf düzeyiyle ilişkisi*

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	η^2	Temel etki farkları
Cinsiyet	73,247	1	73,247	28,341	,0000	,007	Kız>Erkek
Sınıf	335,768	1	335,768	129,917	,0000	,030	10>9
Okulun Başarı Düzeyi	336,951	2	168,475	65,188	,0000	,030	Yüksek>Orta>Düşük
Cinsiyet * Sınıf	20,510	1	20,510	7,936	,006	,002	
Cinsiyet * Okulun Başarı Düzeyi	59,472	2	29,736	11,506	,0000	,005	
Sınıf * Okulun Başarı Düzeyi	13,194	2	6,597	2,553	,078	-	
Cinsiyet * Sınıf * Okulun Başarı Düzeyi	4,200	2	2,100	,813	,444	-	
Hata	11012,432	4261	2,584				
Toplam	131144,041	4273					

Tablo 4.27’de görüldüğü gibi okulun başarı düzeyi, cinsiyet ve sınıf düzeyi etkileşim halinde biyoloji benlik algısını etkilememektedir ($F_{(2, 4261)}=0,813$; $p=0,444$; $p>0,0055$). İkili etkileşimlerde ise okulun başarı düzeyinin ve cinsiyetin biyoloji benlik algısını etkilediği görülmektedir ($F_{(2, 4261)}=11,506$; $p=0,005$; $\eta^2=0,05$).

Tablo 4.28. *Biyoloji benlik algısında fark oluşturan etkileşimlerin kaynakları*

Gruplar	n	\bar{X}	Ortalamalar farkı	ss	sd	t	p	η^2
Düşük-kız	672	5,331	0,598	1,762	1568	7,002	,000	0,03
Düşük -erkek	898	4,733		1,605				
Yüksek-kız	578	5,820	0,502	1,615	1574	5,801	,000	0,02
Orta-kız	998	5,317		1,683				
Yüksek-kız	578	5,820	0,489	1,615	1248	5,084	,000	0,02
Düşük-kız	672	5,331		1,762				
Yüksek-erkek	416	5,828	0,715	1,502	1525	7,514	,000	0,04
Orta-erkek	711	5,112		1,565				
Yüksek-erkek	416	5,828	1,094	1,502	1312	11,732	,000	0,09
Düşük-erkek	898	4,733		1,605				
Orta-erkek	711	5,112	0,379	1,565	1607	4,758	,000	0,01
Düşük-erkek	898	4,733		1,605				

Tablo 4.28’de görüldüğü gibi düşük başarı düzeyindeki okullarda kızlar erkeklerden daha yüksek biyoloji benlik algısına sahiptir ($t=7,002$; $p<0,0006$; $\eta^2=0,03$).

Yüksek başarı düzeyindeki okullardaki kızlar orta ($t=5,801$; $p<0,0006$; $\eta^2=0,02$) ve düşük ($t=5,084$; $p<0,0006$; $\eta^2=0,02$) başarı düzeyindeki okullardaki kızlardan daha yüksek biyoloji benlik algısına sahiptir. Erkeklerde de yüksek başarı düzeyindeki okullardaki erkekler, orta ($t=7,51$; $p<0,0006$; $\eta^2=0,04$) ve düşük ($t=11,73$; $p<0,0006$; $\eta^2=0,09$) başarı düzeyindeki okullardaki erkeklerden; orta başarı düzeyindeki erkekler de düşük ($t=4,75$; $p<0,0006$; $\eta^2=0,01$) başarı düzeyindeki erkeklerden daha yüksek kimya benlik algısına sahiptir.

Tablo 4.27’de tüm değişkenlerin bireysel etki yarattığı görülmüştür. Cinsiyetin ($F_{(1, 4261)}=28,34$; $p=0,0000$; $p<0,0055$; $\eta^2=0,07$), sınıf düzeyinin ($F_{(1, 4261)}=129,917$; $p=0,0000$; $p<0,0055$; $\eta^2=0,03$) ve okulun başarı düzeyinin ($F_{(2, 4261)}=65,188$; $p=0,0000$; $p<0,0055$; $\eta^2=0,03$) biyoloji benlik algısı üzerinde anlamlı düzeyde bireysel temel etki yarattığı bulunmuştur. Okulun başarı düzeyinin bireysel temel etkisinin kaynağını incelemek için tek yönlü varyans analizi gerçekleştirilmiştir. Sidak izleme testi sonuçlarına göre yüksek başarı düzeyindeki okul öğrencileri orta ve düşük başarı düzeyindeki okul öğrencilerinden; orta başarı düzeyindeki okul öğrencileri de düşük düşük başarı düzeyindeki okul öğrencilerinden daha fazla biyoloji benlik algısına sahiptir. Sınıf düzeyinin bireysel temel etkisine göre 10.sınıfların biyoloji benlik algısı 9.sınıflardan yüksektir. Cinsiyetin bireysel temel etkisine göre ise kız öğrenciler erkek öğrencilerden daha yüksek biyoloji benlik algısına sahiptir.

4.2.Yüksek başarı düzeyindeki okullarda sınıf düzeyine göre öğrencilerin akademik benlik algılarının incelenmesi

Bu bölümde yüksek başarı düzeyindeki okullara devam eden öğrencilerin içinde buldukları yüksek başarı düzeyindeki grupta daha fazla zaman geçirdiklerinde akademik benlik algılarında bir fark oluşup oluşmadığı incelenmiştir. Böylece öğrencilerin asimilasyon veya zıtlık etkisi yaşayıp yaşamadıkları yorumlanabilecektir. Bunun için yüksek başarı düzeyindeki okullara devam eden 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin genel akademik benlik algıları ve her dersteki akademik benlik algıları bağımsız örneklem t testi ile karşılaştırılmıştır.

Tablo 4.29’da görülen analiz sonuçlarına göre yüksek başarı düzeyindeki okullarda dört dersin akademik benlik algısında sınıf düzeyine göre farklılıklar vardır.

Tablo 4.29. Yüksek başarı düzeyindeki okullarda sınıf düzeyine göre akademik benlik algısının boyutlarının karşılaştırılması

Boyut	Sınıf	n	\bar{X}	s.s.	t	p	η^2
Türk Dili ve Edebiyatı Benlik Algısı	9	471	6,06	1,30	4,25	0,01	0,017
	10	523	5,68	1,51			
Tarih Benlik Algısı	9	471	6,04	1,46	2,79	0,01	0,007
	10	523	5,76	1,68			
Coğrafya Benlik Algısı	9	471	5,56	1,34	0,55	0,58	-
	10	523	5,51	1,42			
Yabancı Dil Benlik Algısı	9	471	5,73	1,87	0,41	0,68	-
	10	523	5,68	1,94			
Matematik Benlik Algısı	9	471	5,84	1,55	0,14	0,88	-
	10	523	5,85	1,62			
Fizik Benlik Algısı	9	471	5,43	1,68	1,60	0,11	-
	10	523	5,26	1,74			
Kimya Benlik Algısı	9	471	5,76	1,54	3,12	0,01	0,009
	10	523	6,05	1,36			
Biyoloji Benlik Algısı	9	471	5,42	1,68	8,04	0,01	0,06
	10	523	6,19	1,36			
Akademik Benlik Algısı	9	471	5,73	0,98	,030	0,76	-
	10	523	5,75	0,93			

Sınıf düzeyine göre farklılık bulunan boyutlardan Türk dili ve edebiyatı benlik algısı ile tarih benlik algısı 9.sınıfların lehine iken; kimya benlik algısı ile biyoloji benlik algısı 10.sınıfların lehinedir. Dolayısıyla akademik benlik algısı boyutlarında sınıf düzeyine göre genelleme yapmak mümkün görünmemektedir.

Yüksek başarı düzeyindeki okullarda 9.sınıf öğrencilerinin Türk dili ve edebiyatı benlik algısı, 10.sınıf öğrencilerinden daha yüksek düzeyde bulunmuştur ($t=4,25$; $p=0,01$; $p<0,05$; $\eta^2=0,017$). Analiz sonucunda elde edilen etki değeri küçüktür (Cohen, 1988).Yüksek başarı düzeyindeki okullarda 9.sınıf öğrencilerin tarih benlik algısı düzeylerinin de 10.sınıf öğrencilerinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir ($t=2,79$; $p=0,01$; $p<0,05$; $\eta^2=0,007$). Elde edilen etki değeri küçüktür (Cohen, 1988).Öğrencilerin kimya benlik algısı düzeylerinin sınıflarına göre farklı olduğu belirlenmiştir. Yüksek başarı düzeyindeki okullarda 10.sınıf öğrencilerinin kimya benlik algıları, 9.sınıf öğrencilerinden anlamlı düzeyde yüksektir ($t=3,12$; $p=0,01$; $p<0,05$; $\eta^2=0,009$). Bulunan

etki değeri küçüktür (Cohen, 1988). Biyoloji dersine ilişkin benlik algısı da sınıf düzeyine göre farklılık göstermektedir. 10.sınıf öğrencilerinin biyoloji benlik algıları, 9.sınıf öğrencilerinden anlamlı düzeyde yüksektir ($t=8,04$; $p=0,01$; $p<0,05$; $\eta^2=0,06$). Analiz sonucunda bulunan etki değeri küçüktür (Cohen, 1988).

4.3.Yüksek Başarı Düzeyindeki Okulların Öğrencileriyle Bu Okullara Girebilecek Puanı Alıp Diğer Okullara Devam Eden Öğrencilerin Akademik Benlik Algılarının Karşılaştırılması

Bu çalışmada okullar lise giriş taban puanları dikkate alınarak üç gruba ayrılmıştır. Çalışmadaki örnekleme orta ve düşük başarı düzeyindeki okullara giden ancak yüksek başarı düzeyindeki okullara girebilecek TEOG puanına sahip öğrenciler bulunmaktadır. Yüksek başarı düzeyindeki okullara giriş yapan en düşük puanlı öğrencinin TEOG puanı dikkate alınarak bu puanın üzerinde olan öğrenciler yüksek başarı düzeyindeki okullardakiler ve diğer okullardakiler olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Bu öğrencilerin akademik benlik algıları, yüksek başarı düzeyindeki okullara giden öğrencilerin akademik benlik algıları ile karşılaştırılmıştır. Böylece farklı havuzların, benzer yetenek düzeyindeki öğrencilerin akademik benlik algılarını nasıl etkilediği incelenmiştir.

Bu karşılaştırmanın yapılabilmesi için öncelikle üç farklı başarı düzeyindeki okula devam eden öğrencilerin TEOG puanına göre ortalamaları karşılaştırılarak yüksek düzeydeki okula girebilecek öğrenciler belirlenmiştir. Her başarı düzeyinden okulların TEOG ortalama puanları Tablo 4.30’da görülmektedir.

Tablo 4.30. Başarı düzeyine göre okulların ortalama TEOG puanları

Okulun başarı düzeyi	n	En düşük	En yüksek	\bar{X}	ss
Yüksek düzey	994	441	500	485,110	10,732
Orta düzey	1709	239	494	440,039	35,597
Düşük düzey	1570	109	447	310,546	35,597

Tablo 4.30’da görüldüğü gibi 4273 öğrenci içerisinde en yüksek TEOG puanı 500, en düşük TEOG puanı ise 109’dur. Yüksek başarı düzeyindeki okulların en düşük giriş puanı 441’dir. Bu puanın üzerinde puan alıp diğer iki düzeydeki okullara giden öğrenciler belirlenmiştir. Bu grup ile hali hazırda yüksek başarı düzeyindeki okullara devam eden öğrencilerin lise giriş puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı bağımsız örneklem t testi ile karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonuçları Tablo 4.31’de görülmektedir.

Tablo 4.31. 441 ve üzerinde TEOG puanı alıp yüksek başarı düzeyindeki ve diğer başarı düzeyindeki okullara giden öğrencilerin TEOG puanlarının karşılaştırılması

Grup	n	En düşük	En yüksek	\bar{X}	ss	sd	t	p	η^2
Yüksek başarı düzeyindeki okullara giden öğrenciler	994	441	500	485,110	10,732				
441 puan veya üzeri puan alıp diğer başarı düzeyindeki okullara giden öğrenciler	1082	441	494	461,283	10,952	2074	50,034	,00	0,54
Toplam	2076								

Tablo 4.31’de görüldüğü gibi yüksek başarı düzeyindeki okullara giden öğrencilerin ortalama TEOG puanı, diğer okullara giden öğrencilerin ortalama TEOG puanından yüksektir ($t=50,034$; $p=0,01$; $p<0,5$; $\eta^2=0,546$). Elde edilen etki değeri büyüktür (Cohen, 1988). Bu iki grubun ortalama TEOG puanları arasındaki farkın anlamlı çıkması, akademik benlik algılarının karşılaştırılmasında sonuçları etkileyebilir. Bu nedenle veri setinde yüksek başarı düzeyindeki okullara ve en az 441 puan alıp diğer okullara giden öğrenci gruplarından yansız olarak 220’şer kişi atanmıştır ve bu grupların ortalama TEOG puanları karşılaştırılmıştır. Tablo 4.32’de bağımsız örneklem t testi ile yapılan karşılaştırma sonuçları görülmektedir.

Tablo 4.32. Yansız seçilen gruplarda okulun başarı düzeyine göre öğrencilerin ortalama TEOG puanlarının karşılaştırılması

Grup	n	En düşük	En yüksek	\bar{X}	ss	sd	t	p
Yüksek başarı düzeyindeki okullara devam eden	220	441	481	477,959	1,989			
Diğer başarı düzeyindeki okullara devam eden	220	441	481	476,432	1,936	438	8,155	,834
Toplam	440							

Tablo 4.32’de de verilen analiz sonuçları yüksek başarı düzeyindeki okullardan ve diğer okullardan 441 ve üzerinde TEOG puanı alan öğrencilerden yansız olarak atanan iki grubun TEOG puanları arasında anlamlı fark olmadığını göstermiştir ($t=8,155$; $p=0,834$; $p>0,05$). Bu sonuç, 220’şer kişiden oluşan iki yansız atanmış grubun akademik benlik algılarının karşılaştırılabileceğini göstermektedir. Analiz sonuçları Tablo 4.33’de görülmektedir.

Tablo 4.33. Okulun başarı düzeyine göre akademik benlik algısının karşılaştırılması

Boyut	Grup	n	\bar{X}	ss	sd	t	p	η^2
Türk dili ve edebiyatı	Yüksek	220	5,862	1,467	438	2,296	,022	,011
	Diğer	220	5,530	1,562	438			
Tarih	Yüksek	220	5,933	1,567	438	3,874	,000	,033
	Diğer	220	5,344	1,620	438			
Coğrafya	Yüksek	220	5,488	1,434	438	0,438	,662	-
	Diğer	220	5,446	1,332	438			
Yabancı Dil	Yüksek	220	5,602	2,086	438	0,004	,997	-
	Diğer	220	5,601	1,950	438			
Matematik	Yüksek	220	5,340	1,925	438	0,498	,619	-
	Diğer	220	5,330	1,703	438			
Fizik	Yüksek	220	5,068	1,884	438	1,467	,143	-
	Diğer	220	4,813	1,762	438			
Kimya	Yüksek	220	5,946	1,536	438	4,440	,000	,043
	Diğer	220	5,283	1,592	438			
Biyoloji	Yüksek	220	5,828	1,525	438	5,154	,000	,057
	Diğer	220	5,066	1,574	438			
Genel	Yüksek	220	5,634	1,002078	438	3,328	,001	,024
	Diğer	220	5,327	,932393				
	Toplam	440						

Yüksek =Yüksek başarı düzeyindeki okullar

Diğer =Orta ve düşük başarı düzeyindeki okullar

Tablo 4.33’de görüldüğü genel akademik benlik algısı ve akademik benlik algısının Türk dili ve edebiyatı, tarih, kimya ve biyoloji boyutları yüksek başarı düzeyindeki okullara giden öğrencilerin lehine anlamlı düzeyde farklıdır ($p<0,05$). Coğrafya, yabancı dil, matematik, ve fizik boyutları arasında anlamlı fark olmamakla birlikte tamamının ortalaması yüksek başarı düzeyindeki okulların lehine yüksektir.

4.4.Akademik Başarı Değişkenlerinin Akademik Benlik Algısı ile Olan İlişkisi

Bireysel TEOG puanı, bireysel not ortalaması, okulun TEOG ortalama puanı ve okulun genel not ortalaması olmak üzere dört akademik başarı değişkeninin akademik benlik algısıyla ilişkisi ve bu değişkenlerin akademik benlik algısını yordama gücü incelenmiştir. Öncelikle örneklemdaki tüm öğrenciler için öğrencilerin akademik benlik algılarıyla akademik başarı değişkenleri arasındaki ilişkiye korelasyon analiziyle bakılmıştır. Korelasyon analizi sonuçlarına göre bireysel TEOG puanının akademik benlik algısıyla pozitif ve düşük düzeyde ilişkide olduğu belirlenmiştir ($r = 0,375$; $p = 0,01$; $p < 0,05$). Öğrencilerin bireysel not ortalamasının akademik benlik algısı ile orta düzeyde anlamlı ve pozitif ilişkili olduğu görülmüştür ($r = 0,612$; $p = 0,01$; $p < 0,05$). Öğrencilerin devam ettikleri okulların not ortalamasının akademik benlik algısı ile zayıf güçte ve pozitif ilişki içinde olduğu tespit edilmiştir ($r = 0,39$; $p = 0,01$; $0,39$; $p < 0,05$). Öğrencilerin öğrenim gördükleri okulların TEOG ortalama puanlarının akademik benlik algısı ile zayıf düzeyde pozitif ilişkili olduğu görülmüştür ($r = 0,321$; $p = 0,01$; $p < 0,05$). Akademik benlik algısıyla en fazla bireysel not ortalamasının ilişkili olduğu söylenebilir.

4.4.1. Akademik başarı değişkenlerinin akademik benlik algısını yordama gücü

Korelasyon analizinden sonra akademik başarı değişkenlerinin akademik benlik algısını ne kadar yordadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Bunun için bireysel TEOG puanı, bireysel not ortalaması, okulun TEOG ortalama puanı ve okulun genel not ortalaması değişkenlerinin yordayan ve akademik benlik algısının yordanan değişken olarak alındığı, çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Veriler normal dağılım ve varyans homojenliği açısından uygundur. Ayrıca Durbin-Watson testi sonucu 1,88 olup analiz açısından uygunluk göstermektedir (Pallant, 2001). Çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 4.34’de görülmektedir.

Tablo 4.34’de görüldüğü gibi analiz sonucunda elde edilen model akademik benlik algısının; okulun genel not ortalaması, okulun ortalama TEOG puanı ve bireysel not ortalaması ile çoklu olarak ilişkili olduğunu göstermektedir ($R^2 = 0,42$; $p = 0,001$; $p < 0,01$). Modelin açıklama düzeyi %42 olduğu ve bu oranın orta düzeyde olduğu söylenebilir (Chin, 1998). Elde edilen modelin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ($F_{\text{model}} = 735,96$, $p = 0,001$, $p < 0,01$). Analiz sonucunda ulaşılan modele, bireysel TEOG puanı dahil olmamıştır.

Tablo 4.34. Akademik başarı değişkenlerinin akademik benlik algısını yordama gücüne ilişkin regresyon analizi sonuçları

Yordanan Değişken	Yordayan Değişkenler	β	t	p
Akademik Benlik Algısı (Y)	Okulun Genel Not Ortalaması	-0,13	-4,29	0,01
	Okulun Ortalama TEOG Puanı	-0,17	-3,77	0,01
	Bireysel TEOG Puanı	0,01	0,15	0,88
	Bireysel Not Ortalaması	0,83	39,12	0,01
Düzeltilmiş $R^2=0,42$, $p<0,01$				
Fmodel=735,96 ($p=0,001$, $p<0,01$)				

Elde edilen modelde yer alan bireysel not ortalaması ($t_{\text{bireysel not}}=39,12$; $p=0,01$; $p<0,05$), okulun genel not ortalaması ($t_{\text{okulun genel not ortalaması}}=-4,29$; $p=0,01$; $p<0,05$) ve okulun ortalama TEOG puanı ($t_{\text{okulun TEOG ortalama puanı}}=-3,77$, $p=0,01$; $p<0,05$) katsayılarının anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin bireysel TEOG puanlarının çoklu düzeyde akademik benlik algısı üzerinde etkili olmadığı ve bireysel TEOG puanı katsayılarının modelde yer almadığı görülmüştür ($t=0,15$; $p=0,88$; $p>0,05$).

Modele göre bireysel not ortalaması akademik benlik algısına pozitif ve en yüksek düzeyde etki eden değişkendir. Bireysel not ortalaması bir birim değiştiğinde akademik benlik algısı 0,83 artış göstermektedir ($\beta=0,83$). Okulun not ortalaması bir birim değiştiğinde akademik benlik algısı 0,13 birim düşmektedir ($\beta=-0,13$). Okulun ortalama TEOG puanının bir birim artması ise akademik benlik algısında 0,17 birimlik azalmaya neden olmaktadır ($\beta=-0,17$).

4.4.2. Bireysel başarı kontrol edildiğinde akademik başarı değişkenlerinin akademik benlik algısını yordama gücü

Çoklu doğrusal regresyon analizinin ardında, bireysel başarının aracı değişken etkisi olup olmadığını belirlemek amacıyla hiyerarşik regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz için gereken koşullardan Durbin-Watson testi sonucu 1,73 olup analiz açısından uygunluk göstermektedir (Pallant, 2001). Bu analizde okulun TEOG ortalama puanı ile okulun genel not ortalaması değişkenleri yordayan, bireysel not

ortalaması ile bireysel TEOG puanı aracı değişkenler, akademik benlik algısı ise yordanan değişken olarak alınmıştır. Hiyerarşik regresyon analizi sonuçları Tablo 4.35’de görülmektedir.

Tablo 4.35. Bireysel başarı kontrol edildiğinde akademik başarı değişkenlerinin akademik benlik algısını yordama gücüne ilişkin regresyon analizi sonuçları

Model	Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişkenler	β	t	p
1	Akademik Benlik Algısı (Y)	Okulun Genel Not Ortalaması	0,52	18,971	0,01
		Okulun TEOG Puanı	-0,15	-5,448	0,01
Düzeltilmiş R²=0,15					
F_{model}=F=765,23 ,(p=0,001,p<0,01)					
Model	Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişkenler	β	t	p
2	Akademik Benlik Algısı (Y)	Bireysel TEOG Puanı*	-0,02	-0,55	0,58
		Okulun Genel Not Ortalaması	-0,16	-18,971	0,01
		Okulun TEOG Puanı	-0,15	-5,448	0,01
		Bireysel Not* Ortalaması	0,84	42,58	0,01
Düzeltilmiş R²=0,41, ΔR² =0,26, (p=0,001,p<0,01)					
F_{model}=400,3,(p=0,001,p<0,01)					

*Aracı değişkenler

Model 1’de analize öncelikle okulun genel not ortalaması ve okulun TEOG ortalama puanı değişkenleri atılmıştır. Elde edilen model istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (F=400,3; p=0,001; p<0,01). Bu modelde öğrencilerin akademik benlik algısı ile okulun genel not ortalaması ve okulun TEOG ortalama puanı arasında düşük düzeyde ilişki olduğu tespit edilmiştir (R²=0,15; P=0,001; p<0,01). Modelin açıklama yeterliğinin %15 olduğu ve bu oranın düşük olduğu söylenebilir (Chin, 1998). Modelde yer alan okulun genel not ortalaması (t_{okulun genel not ortalaması}=-5,44; p=0,001; p<0,01) ve okulun ortalama TEOG puanı (t_{okulun TEOG ortalama puanı}=18,97, p=0,001; p<0,01) katsayılarının anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Model 1’deki ilişkiye bireysel not ortalaması ve bireysel TEOG puanının kontrollü etkisinin incelenmesi amacı ile bu iki değişken aracı değişken olarak modele eklenmiştir. Elde edilen Model 2’de aracı değişkenlerden sadece bireysel not ortalamasının modelde yer aldığı ve aracılık etkisinin olduğu görülmüştür (t_{bireysel not}=42,58; p=0,001; p<0,01). Bireysel TEOG puanı ise katsayısı anlamlı olmadığı için Model 2’ye dâhil olmamış ve aracılık etkisi de göstermemiştir (t_{bireysel not}=-0,02; p=0,58; p>0,05). Model 2’ye göre

bireysel not ortalaması bir birim değiştiğinde akademik benlik algısı 0,84 ($\beta=0,84$) artış göstermektedir. Okulun not ortalaması bir birim değiştiğinde akademik benlik algısı 0,16 birim ($\beta=-0,16$), okulun ortalama TEOG puanı bir birim değiştiğinde ise akademik benlik algısı 0,15 ($\beta=-0,15$) birim azalmaktadır.

Bireysel not ortalamasının eklendiği Model 2’de R^2 ölçümünün 0,41 olduğu ve Model 1’e göre 0,26 artış gösterdiği tespit edilmiş olup bu artışın anlamlı olduğu görülmüştür ($\Delta R^2 =0,26$; $p=0,001$, $p<0,01$). Modeller arasındaki R^2 değişim düzeyinin anlamlı olması ($p=0,001$; $p<0,01$) ve bağımsız değişkenlerin (okulun genel not ortalaması ve okulun ortalama TEOG puanı) katsayılarındaki değişimler nedeni ile bireysel not ortalamasının aracılık etkisinin olduğu görülmektedir.

Bireysel not ortalamasının eklenmediği Model 1’de okulun genel not ortalaması ve okulun ortalama TEOG puanı, akademik benlik algısına pozitif yönde ve daha yüksek düzeyde etki etmektedir. Bireysel not ortalamasının aracılık etkisinin görüldüğü Model 2’de ise okulun genel not ortalaması akademik benlik algısına negatif yönde ve daha düşük bir düzeyde etki etmektedir.

4.5. Yüksek Başarı Düzeyindeki Okullarda Akademik Başarı Değişkenlerinin Akademik Benlik Algısıyla İlişkisi

Bu bölümde yüksek başarı düzeyindeki okullara devam eden öğrencilerin akademik benlik algı düzeylerine bireysel TEOG puanı, bireysel not ortalaması, okulun TEOG ortalama puanı ve okulun genel not ortalaması değişkenlerinin katkısı incelenmiştir. Bu amaçla öncelikle yüksek başarı düzeyindeki okullardan elde edilen örneklem için öğrencilerin akademik benlik algılarıyla akademik başarı değişkenleri arasındaki korelasyon düzeylerine bakılmıştır. Korelasyon analizi sonuçlarına göre yüksek başarı düzeyindeki okullarda bireysel TEOG puanının akademik benlik algısıyla pozitif ve düşük düzeyde ilişkide olduğu görülmüştür ($r =0,178$; $p=0,01$; $p<0,5$). Öğrencilerin bireysel not ortalamalarının akademik benlik algısı ile orta düzeyde ve pozitif ilişki içinde olduğu belirlenmiştir ($r =0,391$; $p=0,01$; $p<0,05$). Yüksek başarı düzeyindeki okulların not ortalamalarının akademik benlik algısı ile zayıf ve pozitif ilişki içinde olduğu tespit edilmiştir ($r =0,156$; $p=0,01$; $0,39$; $p<0,05$). Yüksek başarı düzeyindeki okulların TEOG ortalama puanlarının akademik benlik algısı ile zayıf düzeyde ve pozitif ilişki içinde olduğu görülmüştür ($r=0,177$; $p=0,01$; $p<0,05$). Korelasyon analizi sonuçları, yüksek başarı düzeyindeki okullarda, akademik benlik algısıyla en fazla bireysel not

ortalamasının ilişkili olduğunu göstermektedir. Yüksek başarı düzeyindeki okullarda, dört akademik başarı değişkeninin akademik benlik algısını yordama gücünü belirlemek amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi gerçekleştirilmiştir.

4.5.1. Yüksek başarı düzeyindeki okullarda akademik başarı değişkenlerinin akademik benlik algısını yordama gücü

Yüksek başarı düzeyindeki okullar için gerçekleştirilen korelasyon analizinden sonra bu grup için bireysel TEOG puanı, bireysel not ortalaması, okulun TEOG ortalama puanı ve okulun genel not ortalaması değişkenlerinin yordayan ve akademik benlik algısının yordanan değişken olarak alındığı çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Normal dağılım ve varyans homojenliği ve Durbin-Watson testi (D-W=1,65) açılarından bir sorun görülmemiştir (Pallant, 2001). Yüksek başarı düzeyindeki okullar için yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 4.36’da görülmektedir.

Tablo 4.36. *Yüksek başarı düzeyindeki okullarda akademik başarı değişkenlerinin akademik benlik algısını yordama gücüne ilişkin regresyon analizi sonuçları*

Model	Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişkenler	β	t	p
Yüksek Başarı Düzeyindeki Okullar	Akademik Benlik Algısı (Y)	Bireysel TEOG Puanı	0,01	0,14	0,89
		Bireysel Not Ortalaması	0,45	12,64	0,01
		Okulun Genel Not Ortalaması	-0,23	-4,22	0,01
		Okul Ortalama TEOG Puanı	0,14	2,17	0,03
Düzeltilmiş $R^2=0,17$, (p=0,001,p<0,01)					
Fmodel=50,32,(p=0,001,p<0,01)					

Yüksek başarı düzeyindeki okullar için gerçekleştirilen çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda elde edilen model akademik benlik algısının, okulun genel not ortalaması, okulun ortalama TEOG puanı ve bireysel not ortalaması ile çoklu olarak ilişkili olduğunu göstermektedir ($R^2=0,17$; p=0,001; p<0,01). Modelin açıklama düzeyi

%17'dir ve bu oranın zayıf olduğu söylenebilir (Chin, 1998). Elde edilen modelin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ($F_{\text{model}}=50,32$, $p=0,001$, $p<0,01$).

Analiz sonucunda üç akademik değişkenin katsayıları anlamlı iken, bireysel TEOG puanı değişkeninin katsayısı anlamlı olmayıp ($t=0,14$; $p=0,89$; $p>0,05$), modelde yer almamıştır. Diğer üç değişkenden bireysel not ortalaması ($t_{\text{bireysel not}}=12,64$; $p=0,01$; $p<0,05$), okulun genel not ortalaması ($t_{\text{okulun genel not ortalaması}}=-4,22$; $p=0,01$; $p<0,05$) ve okulun ortalama TEOG puanı ($t_{\text{okulun TEOG ortalama puanı}}=2,17$, $p=0,03$; $p<0,05$) katsayılarının anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Modele göre okulun genel not ortalaması bir birim değiştiğinde akademik benlik algısı 0,23 birim düşmektedir ($\beta=-0,23$). Okulun ortalama TEOG puanının bir birim artması akademik benlik algısında 0,14 birimlik artışa neden olmaktadır ($\beta=0,14$). Bireysel not ortalaması ise akademik benlik algısına pozitif ve en yüksek düzeyde etki eden değişkendir. Bireysel not ortalaması bir birim değiştiğinde akademik benlik algısı 0,45 artış gösterirken ($\beta=0,45$).

4.5.2. Yüksek başarı düzeyindeki okullarda bireysel başarı kontrol edildiğinde akademik başarı değişkenlerinin akademik benlik algısını yordama gücü

Yüksek başarı düzeyindeki okullara devam eden öğrencilerin akademik benlik algılarını; bireysel not ortalaması, lise giriş puan ortalaması, devam ettiklerin okulların genel not ortalaması ve bu okulların TEOG ortalama puanlarının ne kadar yordadığını belirlemek için çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Bu analizin ardından yüksek başarı düzeyindeki okullara devam eden öğrencilerin bireysel başarılarını kontrol ederek regresyon analizi yapılması ve bireysel başarılarının aracılık etkisi olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Hiyerarşik regresyon analizi için gereken koşullardan Durbin-Watson testi sonucu 1,73 olup analiz açısından uygundur (Pallant, 2001). Bu analizde bireysel not ortalaması ile bireysel TEOG puanı aracı değişkenler, okulun TEOG ortalama puanı ile okulun genel not ortalaması yordayan değişkenler, akademik benlik algısı da yordanan değişken olarak alınmıştır. Yüksek başarı düzeyindeki okullara devam eden öğrenciler için yapılan hiyerarşik regresyon analizi sonuçları Tablo 4.37'de görülmektedir.

Tablo 4.37'de görüldüğü gibi Model 2, Model 1'deki değişkenlere aracı değişkenler atılmasıyla elde edilmiştir. Elde edilen Model 1 ve Model 2 arasında önemli farklılıklar bulunmaktadır.

Tablo 4.37. Yüksek başarı düzeyindeki bireysel başarı kontrol edildiğinde akademik başarı değişkenlerinin akademik benlik algısını yordama gücüne ilişkin regresyon analizi sonuçları

Model	Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişkenler	B	t	p
1	Akademik Benlik Algısı (Y)	Okulun Genel Not Ortalaması	0,15	2,76	0,01
		Okulun TEOG Puanı	0,03	0,61	0,54
Düzeltilmiş R²=0,03					
Fmodel=F=16,29 ,(p=0,001,p<0,01)					
Model	Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişkenler	β	t	p
2	Akademik Benlik Algısı (Y)	<i>Bireysel TEOG Puanı*</i>	-0,05	-1,44	0,15
		Okulun Genel Not Ortalaması	-0,23	-4,24	0,01
		Okulun TEOG Puanı	0,15	2,97	0,01
		<i>Bireysel Not* Ortalaması</i>	0,41	12,75	0,01
Düzeltilmiş R²=0,17, ΔR² =0,14, (p=0,001,p<0,01)					
Fmodel=66,78,(p=0,001,p<0,01)					

*Aracı değişkenler

Yüksek başarı düzeyindeki okullara devam eden öğrenciler için yapılan hiyerarşik regresyon analizinde önce okul genel not ortalaması ve okulun TEOG ortalama puanı değişkenleri analize atılmıştır. Elde edilen Model 1 istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (F=16,29; p=0,001; p<0,01). Modelde yer alan okulun genel not ortalaması (tokulun genel not ortalaması=2,76; p=0,001; p<0,01) ve okulun ortalama TEOG puanı (tokulun TEOG ortalama puanı=0,61; p=0,001; p<0,01) katsayılarının anlamlı olduğu belirlenmiştir. Bu modelde öğrencilerin akademik benlik algısı ile okul genel not ortalaması ve okulun TEOG ortalama puanı arasında düşük düzeyde ilişki olduğu tespit edilmiştir (R²=0,03; P=0,001; p<0,01). Ancak modelin açıklama düzeyi %3'tür ve çok düşüktür (Chin, 1998).

Bireysel not ortalaması ve bireysel TEOG puanı değişkenleri aracılık etkilerinin incelenmesi amacı ile modele eklenmiştir. Elde edilen Model 2'de aracı değişkenlerden sadece bireysel not ortalamasının modelde yer aldığı ve aracılık etkisinin olduğu görülmüştür (tbireysel not=12,75; p=0,001; p<0,01). Bireysel TEOG puanı ise katsayısı anlamlı olmadığı için Model 2'ye dâhil olmamış ve aracılık etkisi görülmemiştir (tbireysel not=-1,44; p=0,15; p>0,05). Model 2'de okulun genel not ortalaması (tokulun genel not

ortalaması=-4,24; $p=0,001$; $p<0,01$) ve okulun ortalama TEOG puanı (okulun TEOG ortalama puanı=0,15; $p=0,001$; $p<0,01$) katsayılarının da anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Model 2'ye göre bireysel not ortalaması bir birim değiştiğinde akademik benlik algısı 0,41 birim ($\beta=-0,41$) artmaktadır. Okulun not ortalaması bir birim değiştiğinde akademik benlik algısı 0,23 birim ($\beta=-0,23$) azalmaktadır. Okulun ortalama TEOG puanı bir birim arttığında ise akademik benlik algısı 0,15 ($\beta=0,15$) birim artmaktadır.

Bireysel not ortalamasının eklendiği Model 2'de R^2 değeri 0,17 olarak belirlenmiştir. Bu değer Model 1'e göre 0,14 artış göstermiştir ve bu artış istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($\Delta R^2=0,14$; $p=0,001$; $p<0,01$). Model 1 ve Model 2 arasındaki R^2 değişim düzeyinin anlamlı olması ($p=0,001$; $p<0,01$) ve okul genel not ortalaması ile okulun ortalama TEOG puanı katsayılarındaki değişimler nedeni ile bireysel not ortalamasının aracılık etkisi görülmüştür.

Yüksek başarı düzeyindeki okullar için yapılan hiyerarşik regresyon analizinde bireysel not ortalamasının aracılık etkisi görülürken, bireysel TEOG puanı ise modele dâhil olmamıştır. Bireysel not ortalamasının eklenmediği Model 1'de okulun genel not ortalaması akademik benlik algısına pozitif ve düşük düzeyde etki etmektedir. Model 2'de ise okulun genel not ortalaması akademik benlik algısına negatif yönde ve daha güçlü etki etmektedir. Model 1'de okulun ortalama TEOG puanı, akademik benlik algısına pozitif yönde ve düşük düzeyde etki etmektedir. Model 2'de bu değişken, akademik benlik algısına yine pozitif fakat daha güçlü etki etmektedir.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmada BBKGE hipotezini Türkiye’de test etmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda farklı başarı düzeyindeki liselere devam eden 9. ve 10. sınıf düzeyindeki öğrencilerin akademik benlik algıları karşılaştırılmış, yüksek başarı düzeyindeki okullara devam eden öğrenciler için ek analizler gerçekleştirilerek hipotez Türkiye bağlamında test edilmiştir. Öğrencilerin akademik benlik algılarını yordayan akademik başarı değişkenleri incelenmiş ve elde edilen bulgular, BBKGE hipotezinin varlığını destekleyip desteklemedikleri bağlamında tartışılmıştır.

5.1.BBKGE Üzerine Sonuçlar ve Tartışma

Çalışmada cevaplanan araştırma sorularından elde edilen bulguların her biri BBKGE hipotezi bağlamında tartışılmıştır. Bu bölümde bulguların hipotezi desteklediği ve red ettiği noktalara değinilmiş; birbirini tamamlayan bulgulardan sonuçlar elde edilmiştir. Ayrıca bu sonuçların alanyazındaki araştırmalarla benzer ve farklı noktalarına yer verilmiştir.

BBKGE hipotezine göre eşit yetenek düzeyindeki öğrencilerin yüksek grup ortalamasından olumsuz etkileneceği öne sürülmektedir. Bu çalışmada okullar, TEOG taban puanlarına göre sınıflanmıştır. Örnekleme, düşük ve orta başarı düzeyindeki okullara giden ancak yüksek başarı düzeyindeki okullara girebilecek kadar yüksek TEOG puanı alan öğrenciler olduğu belirlenmiştir. Çalışmada hali hazırda yüksek başarı düzeyindeki okullara devam eden ve yüksek başarı düzeyindeki okullara girebilecekken diğer iki düzeydeki okullara devam eden öğrencilerin akademik benlik algıları karşılaştırılmıştır. Böylece BBKGE hipotezinde belirtildiği gibi eşit yetenek düzeyindeki öğrencilerin başarı düzeyi farklı havuzlarda akademik benlik algıları arasında fark olup olmadığı belirlenebilmiştir.

Sonuçlara göre eşit yetenek düzeyindeki öğrencilerin yüksek başarı düzeyindeki okullarda akademik benlik algıları daha yüksek çıkmış ve BBKGE hipotezi destek bulmamıştır. Çalışmada genel akademik benlik algısı ile Türk dili ve edebiyatı, tarih, kimya ve biyoloji boyutları yüksek başarı düzeyindeki okul öğrencilerinin lehine yüksek bulunmuştur. Bu durum, eşit yetenek düzeyindeki öğrencilerin yüksek başarı düzeyindeki okullarda fark bulunan beş boyutta akademik benlik algılarının anlamlı düzeyde olumlu etkilendiğini düşündürmektedir. Coğrafya, yabancı dil, matematik ve fizik boyutlarında ise anlamlı fark bulunamamıştır. Boyutlar arasında genel akademik benlik algısı, yüksek

başarı düzeyindeki okulların öğrencilerinin lehine yüksek bulunması ve hiçbir boyutta orta ve düşük başarı düzeyindeki okullardaki öğrencilerin daha yüksek akademik benlik algısına sahip olmaması en önemli sonuçlardır. Bu sonuçlar, eşit yetenek düzeyindeki öğrencilerin akademik benlik algısının başarı düzeyi yüksek havuzdan olumsuz etkilenmediğini ve BBKGE hipotezinin destek görmediğini yansıtmaktadır.

Bu çalışmanın sonuçları, anlamlı fark bulunan beş boyut için Marsh ve arkadaşlarının (1995), Zeidner ve Schleyer'in (1999), Preckel, Götz ve Frenzel'in (2010) araştırma bulgularından farklılaşmaktadır. Marsh ve arkadaşları (1995), üstün yetenekli öğrencilerden oluşan homojen gruplarda öğrencilerin akademik benlik algılarının zamanla düştüğünü, karma sınıflarda ise bu durumun gerçekleşmediğini tespit etmişlerdir. Zeidner ve Schleyer (1999), üstün yetenekli öğrencilerin akademik benlik algılarının, homojen yetenek grubundan olumsuz etkilendiğini bulmuşlardır. Preckel, Götz ve Frenzel (2010), tam zamanlı homojen grup eğitimi alan üstün yetenekli öğrencilerin akademik benlik algısını, karma sınıflardaki üstün yetenekli öğrencilerin akademik benlik algısından düşük bulmuşlardır.

Alanyazında bu çalışmanın sonuçlarına paralel sonuçlara ulaşan araştırmalar (Mulkey vd.,2005; Rinn, 2007; Rinn ve Boazman, 2014) da mevcuttur. Mulkey ve diğerleri (2005) çalışmalarında, matematik başarı düzeyine göre gruplama yapılan ve yapılmayan öğrencilerin benlik algılarını karşılaştırılmıştır. Yüksek başarı düzeyine göre gruplama yapılan öğrencilerin matematik başarıları ve matematik benlik algıları artmıştır. Rinn (2007), üstün yetenekli öğrencilerin homojen olarak gruplandığı onur sınıflarındaki ve karma sınıflardaki üstün yetenekli öğrencilerin matematik ve fen bilimleri alanlarında akademik benlik algılarını karşılaştırmıştır. Çalışma sonuçlarına göre onur sınıflarındaki üstün yetenekli öğrencilerin akademik benlik algıları, karma sınıflardaki üstün yetenekli öğrencilerin benlik algılarından daha yüksek bulunmuştur. Rinn ve Boazman (2014), karma sınıflara ve onur sınıflarına devam eden üstün yetenekli öğrencilerin akademik benlik algılarını karşılaştırmışlardır. Araştırma sonuçları, onur sınıfı öğrencilerinin daha yüksek akademik benlik algısına sahip olduğunu göstermiştir.

Çalışmada BBKGE hipotezini test etmek için araştırma soruları doğrultusunda birkaç regresyon analizi de gerçekleştirilmiştir. BBKGE hipotezine göre akademik benlik algısını okulun ortalama başarı düzeyi negatif, bireyin başarı düzeyi ise pozitif yordamaktadır. Bu nedenle BBKGE araştırmalarının çoğunda bu değişkenlerin akademik benlik algısını yordama gücü ve yönü incelenmiştir. Bu çalışmada da öğrencilerin

akademik benlik algıları ile bireysel ders notlarının, bireysel TEOG puanlarının, okulun not ortalamasının ve okulun ortalama TEOG puanının benlik algısını ne kadar yordadığı incelenmiştir. Daha sonra bu dört değişkenden bireysel ders notu ve bireysel TEOG puanı kontrol edilip, okula ilişkin akademik başarı değişkenlerinin akademik benlik algısını yordama gücü incelenmiştir.

Çalışmada yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları bireysel ders notu, okulun genel not ortalaması ve okulun ortalama TEOG puanı değişkenlerinin birlikte akademik benlik algısını yordadığını ortaya koymuştur. Bireysel TEOG puanı bu modelde yer almamaktadır. Modelde yer alan üç akademik başarı değişkeninden bireysel not ortalaması değişkeni, akademik benlik algısını çok yüksek düzeyde ve pozitif yordayan değişken olarak bulunmuştur. Okulun başarı düzeyiyle ilgili diğer iki değişken ise akademik benlik algısını düşük düzeyde ve negatif yordamaktadır.

Akademik benlik algısını yordayan değişkenler bireysel başarı değişkenleri kontrol edilerek de incelenmiştir. Bunun için öncelikle okulun genel not ortalaması ve okulun ortalama TEOG puanının akademik benlik algısını yordama gücü incelenmiştir. Bu modelde okulun genel not ortalaması akademik benlik algısına pozitif yönde orta düzeyde, okulun ortalama TEOG puanı ise negatif yönde düşük düzeyde etki etmektedir. Daha sonra bireysel not ortalaması ve bireysel TEOG puanı değişkenleri analize eklenmiş ve aracılık etkileri kontrol edilmiştir. Elde edilen modele bireysel TEOG puanı girmemiştir. Bireysel not ortalamasının kontrol edildiği analiz sonuçlarına göre, okulun not ortalaması ve okulun ortalama TEOG puanı akademik benlik algısını negatif ve düşük düzeyde yordamaktadır. Bireysel not ortalamasının aracılık etkisinin görüldüğü modelin açıklama gücü daha yüksektir. Ayrıca iki model arasındaki bir fark da bireysel başarı kontrol edildiğinde, okulun genel not ortalamasının etkisinin pozitiften negatife dönüşmesidir. Bu sonuç Marsh'ın (1987) hipotezini desteklemektedir. Ancak elde edilen bütün modellerde aslında bireysel başarının akademik benlik algısını yordayan en güçlü değişken olduğu gözden kaçırılmamalıdır.

Regresyon analizleriyle elde edilen sonuçlar dikkat çekicidir. Okulun ortalama başarı düzeyinin negatif ve düşük düzeyde, bireysel başarının ise kontrol edildiğinde bile pozitif ve güçlü düzeyde akademik benlik algısını yordadığı bulunmuştur. Okulun ortalama TEOG puanı da okulun ortalama başarı düzeyi gibi negatif bir etkiye sahiptir ancak gücü düşüktür. Bireysel TEOG puanı ise, akademik benlik algısını yordayan modellerde yer almamaktadır. Okulun ortalama TEOG puanı modellerde yer alırken,

bireysel TEOG puanının yer almaması ilginç bir sonuçtur. Bunun nedeni Türkiye’de merkezi sınavların öğrenciler üzerinde önemli bir baskı ve etki yaratması olabilir. İyi bir okula girmenin önemsendiği olduğu Türk toplumunda, öğrenci için giriş koşulu olan bireysel sınav sonucu sadece o okula girene kadar çok önemli iken, sonrasında önemini yitiriyor olabilir.

Alanyazında da okulun ortalama başarı düzeyi ile bireysel başarının akademik benlik algısına etkisini inceleyen pek çok çalışma vardır. Özellikle BBKGE ile ilgili yapılan çalışmalardan Altermatt ve Pomerantz’ın (2005), Bachman ve O’Malley’in (1986), Hung ve Liou’nun (2013), Marsh’ın (1987, 1994), Marsh ve Hau’nun (2003), Marsh ve Parker’ın (1984), Marsh ve arkadaşlarının (2001; 2007) çalışmalarında da bu çalışma sonuçlarıyla paralel şekilde, okulun ortalama başarı düzeyi akademik benlik algısını negatif, bireysel başarı ise pozitif etkilemektedir.

Marsh ve Parker’ın (1984) çalışmasında okulun ortalama başarı düzeyinin öğrencilerin akademik benlik algısına negatif etkisi olduğu, bu etkinin bireysel başarı kontrol edildiğinde daha da arttığı öne sürülmektedir. Marsh ve Parker’ın (1984), Avustralya’da 6.sınıf düzeyindeki öğrencilerle gerçekleştirdikleri çalışma sonuçları, düşük sosyoekonomik düzeydeki ve düşük başarı düzeyindeki okullarda bulunan öğrencilerin, yüksek sosyoekonomik düzeyde ve yüksek başarı düzeyindeki okullarda bulunan öğrencilerden daha yüksek akademik benlik algısına sahip olduğunu göstermiştir. Okulun başarı düzeyine ve sosyoekonomik düzeyine ilişkin bu negatif etki, bireysel sosyoekonomik düzey ve bireysel akademik başarı kontrol edildiğinde artmaktadır. Bu çalışmanın sonuçları, ilk bakışta Marsh ve Parker’ın (1984) çalışma sonuçlarıyla paralel görünmektedir. Ancak bahsi geçen negatif etkilerin gücüne dikkat edilmesi ve bireysel başarı düzeyinin yordayıcı gücünün göz ardı edilmemesi gerekmektedir. Marsh ve Parker’ın (1984) çalışmasında okulun ortalama başarı düzeyi akademik benlik algısını negatif ve düşük düzeyde ($r=-.27$), bireysel başarı ise pozitif ve orta düzeyde ($r=.45$) etkilemektedir. Okulun sosyoekonomik düzeyi akademik benlik algısını negatif ve düşük düzeyde ($r=-.23$) yordamaktadır. Bireysel başarı kontrol edildiğinde ise bu negatif etki artmaktadır ($r=-.36$). Bu çalışmada ise çoklu doğrusal regresyon analizinde elde edilen modelde ve hiyerarşik regresyon analizinde elde edilen modellerde bireysel başarının yordama gücü daha fazla ve okulun ortalama başarı düzeyinin negatif etkisi daha düşüktür. Örneğin çoklu doğrusal regresyon analizinde, bireysel ders notları akademik benlik algısını güçlü ve pozitif yordamaktadır ($r=.83$). Bu

değer, Marsh ve Parker'ın (1984) elde ettiği değerden çok yüksektir. Okulun genel not ortalaması ise akademik benlik algısını negatif ve düşük düzeyde ($r=-.13$) etkilemektedir. Bu değer, Marsh ve Parker'ın (1984) elde ettiği değerden düşüktür. Hiyerarşik regresyon analizine ilk önce okulun genel not ortalamasının yordama gücüne bakıldığında, pozitif ve orta güçlükte bir değer ($r=.52$) elde edilmiştir. Bireysel başarı kontrol edildiğinde, bu değer negatif ve yine düşük düzeyde iken ($r=-.16$) aracılık etkisi olan bireysel not ortalamasının yüksek ve pozitif düzeyde ($r=.84$) yordama gücü olduğu belirlenmiştir. Bu değer de Marsh ve Parker'ın (1984) elde ettiği orta güçlükteki pozitif etkiden çok yüksektir. Bu sonuçlar, her ne kadar Marsh ve Parker'ın (1984) BBKGE hipotezine öncülük ettikleri çalışma sonuçlarıyla paralelse de sayısal değerler incelendiğinde bireysel not ortalamasının, öğrenci hangi havuzda olursa olsun en önemli yordayıcı değişken olduğunu ve okulun ortalama başarı düzeyinin bireysel başarı değişkeninin yanında çok küçük bir yordama gücü olduğunu göstermektedir.

İki çalışma arasındaki bir diğer fark da çalışılan yaş grubudur. Marsh ve Parker (1984) 6. sınıf öğrencileriyle çalışmışlardır. Bu çalışmanın katılımcıları ise lise öğrencileridir. Farklı yaş grubundaki öğrencilerin kendilerini değerlendirirken kullandıkları ölçütler ve bu ölçütlerin ağırlıkları farklılaşabilir. Örneğin bir lise öğrencisi kendi bireysel başarısının çok daha fazla farkında olabilir. Bir ilkokul öğrencisi ise okul ikliminden daha fazla etkileniyor olabilir. İki çalışma arasındaki önemli farklılardan biri de Marsh ve Parker'ın (1984) çalışma verilerini beş okuldan elde etmeleri, bu çalışmada ise 12 ildeki 44 farklı okula ulaşılmış olmasıdır. Marsh ve Parker (1984) çalışmalarında aldıkları beş okul yerine farklı beş okula gitselerdi, araştırmanın sonuçları ve gücü değişebilirdi.

Alanyazında akademik benlik algısını, okulun ortalama başarı düzeyinin nasıl etkilediğini inceleyen başka önemli çalışmalar da vardır. Örneğin Bachman ve O'Malley (1986) 1977 yılında akademik benlik algısının benlik saygısı, akademik başarı, sosyoekonomik düzey gibi çeşitli değişkenlerle ilişkisini inceledikleri çalışmalarını, BBKGE hipotezi ortaya konduktan sonra lise öğrencileriyle yinelemişlerdir. Bu yeni çalışma sonucunda, bireysel akademik yeteneğin ve not ortalamasının akademik benlik algısıyla yüksek düzeyde ve pozitif ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Çalışma sonuçları BBKGE ile tutarlı olarak okuldaki ortalama yetenek düzeyi ile öğrencinin akademik benlik algısı arasındaki ilişkinin, bireysel yetenek ve sosyoekonomik düzey kontrol edildiğinde, düşük ve negatif olduğunu göstermektedir. Ancak tıpkı bu çalışmadaki gibi

Bachman ve O'Malley'in (1986) çalışmasında negatif etki de Marsh ve Parker'ın (1984) çalışmasından küçüktür. Dolayısıyla bu çalışmada bireysel başarının akademik benlik algısını yordayan en önemli değişken olması ve okulun ortalama başarı düzeyinin akademik benlik algısına olumsuz etkisi olsa bile bunun çok zayıf olması fikri, Bachman ve O'Malley'in (1986) çalışmasında destek bulmaktadır. Ayrıca bahsi geçen çalışmada lise mezuniyetinin üzerinden beş sene geçen bireylere de ulaşımlar ve okulun ortalama başarı düzeyinin negatif etkisinin kalıcı olmadığını bulmuşlardır.

Alanyazında bu çalışmaya benzer çalışmaların incelenmesi, bu çalışmada elde edilen sonuçların alanyazındaki yerini anlamlandırmada yararlı olmaktadır. Örneğin 7.sınıf öğrencileriyle yürütülen bir çalışmada (Marsh vd., 2001), sınıfın ortalama matematik başarısının yüksek olması matematik benlik algısını düşürmüştür ve bu çalışmayla benzerlik göstermektedir. Ancak Marsh ve diğerlerinin (2001) çalışması yaş düzeyi ve referans çerçevesi açısından bu çalışmadan farklıdır. Bireysel başarıyı kontrol ederek akademik benlik algısını inceleyen bir başka çalışmada ise (Marsh ve Craven, 2002), bireysel öğrenci başarısının olumlu etkisi kontrol edildiğinde, okulun ortalama başarısının, akademik benlik algısını olumsuz etkilediği görülmüştür. Marsh ve diğerlerinin (2000) araştırma sonuçları ise okulun ortalama başarısının yüksek olmasının akademik benlik algısını olumsuz etkilediğini ancak aynı zamanda başarılı bir okulun üyesi olmanın öğrencilerin akademik benlik algısını olumlu etkilediğini tespit etmişlerdir. Bu çalışmada da yüksek başarı düzeyindeki okulların öğrencilerinin diğer düzeylerdeki okul öğrencilerinden yüksek akademik benlik algısına sahip olması, ancak okulun ortalama başarı düzeyinin düşük düzeyde negatif etkisi bulunması Marsh ve diğerlerinin (2000) çalışma sonuçlarıyla oldukça benzerdir. Rindermann ve Heller (2005), çalışmalarında öğrencilerin seçkin okullara girmenin verdiği prestij etkisini yaşamakla birlikte, seçkin okullardaki yüksek sınıf ortalamasından kaynaklı negatif etkiyi de yaşadıklarını ortaya koymuşlardır. Seçkin okulların ve öğrencilerin yetenek seviyesine göre sınıflara ayrılmasının ortak etkisine göre ise öğrencilerin akademik benlik algıları olumlu etkilenmiştir. Rindermann ve Heller'in (2005) çalışma sonuçları da okulun ortalama başarı düzeyinin negatif etkisi ve yüksek başarı düzeyindeki okul öğrencilerinin tüm öğrencilerden daha yüksek akademik benlik algısına sahip olması bakımından bu çalışmayla benzerdir.

Alanyazında bu çalışmanın sonuçlarından farklı sonuçlara ulaşan araştırmalar da bulunmaktadır. Örneğin Vaughn, Feldhusen ve Asher (1991), yüksek başarı düzeyindeki

gruplamaların, öğrencilerin akademik benlik algısı üzerinde anlamlı etki yaratmadığını bulmuştur. Huguet ve arkadaşları (2001), yukarı yönlü kıyaslama yapan yüksek başarı düzeyindeki gruplardaki öğrencilerin, akademik benlik algılarının olumsuz etkilenmediğini tespit etmişlerdir. Margas ve arkadaşları (2006) normal başarı düzeyindeki öğrencilerin akademik benlik algılarının yüksek başarı düzeyindeki arkadaşlarıyla birlikte devam ettikleri eğitim ortamlarından olumsuz etkilenmediğini bulmuşlardır. Bu çalışmalarda kullanılan araştırma tasarımlarının, yaş gruplarının ve referans çerçevelerinin çeşitli olmasının bu farklılığa etkisi olabilir.

Bu çalışmada akademik başarı değişkenlerinin akademik benlik algısını yordama gücüne ilişkin çıkarılabilecek genel sonuç, her durumda bireysel başarı düzeyinin pozitif ve en güçlü yordayıcı değişken olmasıdır. Bireysel TEOG puanı katsayıları regresyon analizi modellerinde yer almamıştır. Okulun ortalama TEOG puanı ise çok düşük düzeyde ve negatif yönde akademik benlik algısını yordamaktadır. Okulun başarı düzeyinin etkisi ise, bireysel başarı kontrol edildiğinde de negatif ve düşük güçtedir. Tüm bunlar BBKGE'nin varlığını zayıf bir güçte desteklemekte, ancak bireysel ders notlarının öğrenci hangi grupta olursa olsun akademik benlik algısını etkileyen esas değişken olduğunu göstermektedir.

BBKGE hipotezini test etmek için tüm örnekleme yapılan regresyon analizleri, sadece yüksek başarı düzeyindeki okullar için yapıldığında büyük havuzlarda büyük balıkların nasıl etkilendiği görülebilmektedir. Bunun için bireysel TEOG puanı, bireysel not ortalaması, okulun ortalama TEOG puanı ve okulun genel not değişkenlerinin akademik benlik algısını yordama gücü sadece yüksek başarı düzeyindeki okullar için de incelenmiştir. Böylece tüm örneklem için elde edilen sonuçlar, yüksek başarı düzeyindeki okullarla karşılaştırılabilecek ve bu okullarda okulun başarı düzeyinin daha negatif bir etkisi olup olmadığı belirlenebilecektir.

Yüksek başarı düzeyindeki okullar için öncelikle dört akademik başarı değişkeninin birlikte ele alındığı çoklu regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonuçlarına göre bireysel TEOG puanı değişkeninin katsayısı anlamlı olmayıp modelde yer almamıştır. Diğer üç değişkenden bireysel not ortalaması akademik benlik algısını pozitif ve orta güçte yordamaktadır. Okulun genel not ortalaması ise negatif ve düşük düzeyde yordamaktadır. Okulun ortalama TEOG puanı ise akademik benlik algısını pozitif ve zayıf güçlükte yordamaktadır. Tüm örneklem için elde edilen regresyon analizi sonuçlarıyla, yüksek başarı düzeyi için elde edilen regresyon analizi sonuçları kısmen

benzerlik göstermiştir. İki analizin sonucunda da bireysel TEOG puanı modellere dâhil olmamıştır ve bireysel not ortalaması en güçlü pozitif yordayıcı değişkendir. Analiz sonuçları okula ilişkin değişkenlerden biri açısından farklılık göstermiştir. Okulun genel not ortalaması akademik benlik algısını her iki grup için de düşük düzeyde ve negatif yordarken okulun ortalama TEOG puanı yüksek başarı düzeyindeki okullarda akademik benlik algısını düşük düzeyde de olsa pozitif yordamaktadır. Bundan daha önemli bir fark ise tüm örneklem için elde edilen modelin açıklama gücü %42 iken, yüksek başarı düzeyindeki okullarda %17 olmasıdır. Bu sonuç, yüksek başarı düzeyindeki okullarda öğrencilerin akademik benlik algısını yordayan daha farklı değişkenlerin de olabileceğini düşündürmektedir. Yüksek başarı düzeyindeki okullar için yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçlarındaki en öne çıkan sonuç ise bireysel not ortalamasının akademik benlik algısına yüksek düzeyde ve pozitif etki eden değişken olmasıdır. Fakat .41 olan bu değer de tüm örneklemde elde edilen değer olan .84'ten daha düşüktür. Bu sonuç da yüksek başarı düzeyindeki okullarda yer alan öğrencilerinin akademik benlik algılarını yordayan ve bu çalışmada yer almayan farklı değişkenler olabileceğini işaret etmektedir.

Çalışmada yüksek başarı düzeyindeki okullarda akademik benlik algısını yordayan değişkenler, bireysel başarı değişkenleri kontrol edilerek de incelenmiştir. Önce okulun başarı düzeyine ilişkin iki değişken hiyerarşik regresyon analizine eklenmiştir. Elde edilen ilk modelde, okulun genel not ortalaması ve okulun ortalama TEOG puanı akademik benlik algısını pozitif ve düşük düzeyde yordamaktadır. Bu model anlamlı olmakla birlikte açıklama yeteneği %3 olup çok düşüktür. Daha sonra iki bireysel başarı değişkeni analize dâhil edilmiştir. Elde edilen ikinci modelde bireysel TEOG puanı yer almamıştır. Ancak bireysel not ortalamasının dâhil olduğu modelin açıklama yüzdesi %17'ye çıkmıştır. Bu modelde bireysel not ortalaması aracılık etkisi göstermiştir ve akademik benlik algısını pozitif ve orta güçte yordamaktadır. Okulun not ortalaması akademik benlik algısını negatif ve düşük düzeyde yordamaktadır. Okulun ortalama TEOG puanı akademik benlik algısını pozitif ve düşük düzeyde yordamaktadır.

Tüm örneklem ve yüksek başarı düzeyindeki okullar için yapılan hiyerarşik regresyon analizi sonuçları karşılaştırıldığında benzer ve farklı noktalar görülmektedir. Her iki analiz sonucunda da, bireysel TEOG puanı modellere dâhil olmamıştır. Bireysel not ortalaması ise, her iki grup için de akademik benlik algısını pozitif yordamaktadır. Ancak tüm örneklemde bireysel not ortalamasının yordama gücü çok yüksekken

($\beta=0,84$), yüksek başarı düzeyindeki okullarda orta düzeydedir ($\beta=0,41$). Bu sonuç, akademik benlik algısını yordayan en önemli değişkenin bireysel not ortalaması olmasını değiştirmese de, yüksek başarı düzeyindeki okullarda farklı değişkenlerin de etkisi olduğunu düşündürmektedir. Her iki grup için hiyerarşik regresyon analizi sonuçları okulun başarı düzeyine ilişkin değişkenler açısından da karşılaştırılmıştır. Burada ilginç bir sonuç görülmektedir. Tüm örneklem ve yüksek başarı düzeyindeki okullar için bireysel başarı kontrol edildiğinde, okulun genel not ortalaması, akademik benlik algısını negatif ve düşük düzeyde yordamaktadır. Ancak okulun ortalama TEOG puanı, tüm örneklemde negatif ve düşük düzeyde etki yaparken, yüksek başarı düzeyindeki okullarda zayıf güçte de olsa pozitif bir etki yaratmaktadır. Bu sonuç, yüksek başarı düzeyindeki okullarda, okulun genel not ortalamasının zıtlık etkisine yol açarken, okulun ortalama TEOG puanının asimilasyon etkisine yol açtığını düşündürmektedir. Çalışmada öğrencilerin referans çerçeveleri okulları olmuştur. Türkiye’de merkezi bir sınavla bu okullara giren öğrenciler, okullar arasındaki başarı düzeyi farklılıklarının farkında olabilirler. Bu farkındalık öğrencilerin akademik benlik algılarını etkiliyor olabilir. Okulun genel not ortalaması, her okul için farklı olabilir. Okulun not ortalaması öğrencilerin akademik benlik algısını her okulun kendi içinde negatif etkiliyor olabilir. Ancak TEOG puanı, il ve ülke gibi daha geniş bir çapta bir sıralamadan öğrencileri haberdar etmektedir. Dolayısıyla okulun ortalama TEOG puanı, düşük başarı düzeyindeki öğrencilerin akademik benlik algısına negatif; yüksek başarı düzeyindeki öğrencilerin akademik benlik algısına ise pozitif bir etki yaratmış olabilir.

Yüksek başarı düzeyinde bireysel başarının kontrol edilerek yapıldığı hiyerarşik regresyon analizi sonuçları, alanyazına önemli bir katkı yapmıştır. Bu çalışmada yüksek başarı düzeyindeki okullar için okulun genel not ortalaması akademik benlik algısına negatif etki yapmakta ve BBKGE hipotezini desteklemektedir. Ancak okulun ortalama TEOG puanı akademik benlik algısına pozitif etki yapmakta ve böylece yüksek başarı düzeyindeki okulların prestij etkisi gösterdiğini düşündürmektedir. Çalışmanın bu yönü ise BBKGE hipotezi ile ters düşmektedir. Tüm bu sonuçlar düşünüldüğünde, okulun not ortalamasının yüksek olması tüm öğrencilerin akademik benlik algısını olumsuz etkilemekte, ancak TEOG puanı referanslı yüksek başarı düzeyindeki bir grubun üyesi olmak öğrencilerin akademik benlik algısını olumlu etkilemektedir.

Bu çalışmanın yüksek başarı düzeyindeki okullara ilişkin sonuçları, BBKGE hipoteziyle ilgili yapılan çalışmaların bir kısmı ile örtüşmekte bir kısmı ile

farklılaşmaktadır. Çalışma, alanyazındaki Gibbons ve diğerlerinin (1994), Gross'un (1989), Hung ve Liou'nun (2013), Marsh ve Craven'in (2002), Zeidner ve Schleyer'in (1999) çalışmalarıyla akademik benlik algısını okulun ortalama başarı düzeyinin negatif ve bireysel başarının pozitif etkilemesi sonucu açısından benzerlik göstermektedir. Sıralanan çalışmalardan özellikle seçkin eğitim gruplarıyla yapılmış araştırmalarla karşılaştırma yapılması yararlı olacaktır. Örneğin Gross (1989), üstün yetenekli öğrencilerin akademik benlik algılarının homojen gruplarda okulun ortalama başarı düzeyinden olumsuz etkilendiğini ve rekabetçi ortamın olumsuz etkileri olabileceğini belirtmiştir. Gibbons ve arkadaşları (1994) ise üniversite tabanlı üstün yetenekli çocuklar yaz okulunda BBKGE'yi test etmişlerdir. BBKGE program sırasında bireysel başarısı daha düşük erkek öğrencilerde görülmüş ancak devam etmemiştir. Zeidner ve Schleyer (1999), üstün yetenekli öğrencilerin homojen gruplarda benlik algılarının olmasa da akademik benlik algılarının olumsuz etkilendiğini, bu okullarda yaşanan sınav kaygısının da bu olumsuz etkiye aracılık ettiğini belirlemiştir. Bu çalışmalarda üstün yetenekli öğrencilerin yüksek sınav kaygısından kaynaklı daha rekabetçi atmosfer oluşturmaları, üstün yeteneğin homojen gruplanmasının negatif etkilerine ilişkin çıkarımlar, bu çalışma için tamamen geçerli olmayabilir. Çünkü bu çalışmada hem tüm örneklem hem de yüksek başarı düzeyindeki okullar için okulun genel not ortalamasının akademik benlik algısına negatif etkisi bulunmuştur. Üstelik bu etki düşük düzeydedir. Dolayısıyla sadece üstün yetenekli öğrencilerin bulunduğu homojen gruplamalarda rekabetçi ortam oluşması nedeni ile akademik benlik algısını olumsuz etkilenmesi fikri, düşük ve orta başarı düzeyindeki okullarda da okulun not ortalamasının negatif etkisi görüldüğü için geçerli olmayabilir.

Bu çalışmada gerçekleştirilen hiyerarşik regresyon analizi sonuçlarında, okulun ortalama TEOG puanının akademik benlik algısını pozitif yordadığı ve prestij etkisine işaret ettiği görülmüştür. Bu sonuç ise alanyazında yüksek yetenek düzeyindeki grubun, öğrencilerin akademik benlik algısını olumlu etkilediğini öne süren pek çok araştırma ile benzerlik göstermektedir (Cunningham ve Rinn, 2007; Huguet vd., 2001; Mulkey vd., 2005; Rinn, 2007). Kulik ve Kulik (1982), seçkin eğitim gruplamalarının üstün yetenekli öğrencilerin akademik ilgilerini, tutumlarını, başarılarını ve akademik benlik algılarını da olumlu etkilediğini belirtmiştir. Bu çalışmada da okulun ortalama TEOG puanı, iyi bir okulun üyesi olmanın verdiği prestijle öğrencilerin akademik benlik algısını olumlu etkilemiş olabilir. Huguet ve arkadaşları (2001), öğrencilerin kendilerini geliştirme aracı

olarak kendilerini özdeşleştirdikleri yakın arkadaşlarıyla yukarı yönlü kıyaslama yaptıklarını ve bu kıyaslama sonucunda akademik benlik algılarının düşmediğini tespit etmişlerdir. Bu çalışmadaki okulun ortalama TEOG puanının pozitif etkisi de öğrencilerin kendilerini içinde buldukları büyük havuzdaki başarılı arkadaşlarıyla kıyaslarken bu arkadaşlarına kendilerini yakın bulmalarıyla ilgili olabilir. Okulun ortalama TEOG puanının pozitif etkisi, araştırmanın gerçekleştirildiği Türkiye’de iyi bir lisede öğrenci olmanın toplum tarafından önemsenmesiyle de ilgili olabilir. Okulun TEOG puanı, liseler arasında başarı kıyaslaması yapmak için nesnel bir ölçüttür ve yüksek TEOG puanı bir liseyi seçkin statüye getirmektedir. Türkiye’de iyi bir üniversiteye hazırlanma sürecinde, iyi bir lisede olmak ebeveynler ve öğrenciler tarafından önemsenmektedir. Öğrenciler böyle bir algı ortamında ebeveynleri ve öğretmenleri tarafından iyi bir liseye girmek, iyi bir üniversiteyi kazanmak ve iyi bir meslek sahibi olmak için yönlendirilmektedirler. Toplumdaki bu anlayış, yüksek başarı düzeyindeki lise öğrencilerinin, okullarının TEOG puanlarına dayalı prestij etkisi yaşamalarının bir nedeni olabilir.

Bu çalışmanın sonuçları, alanyazında hem prestij hem de asimilasyon etkisinden aynı anda bahseden çalışmaların sonuçlarıyla benzeşmektedir (Burleson vd., 2005; Dai, 2004; Gibbons vd., 1994, Marsh, vd., 2000; Preckel ve Brüll, 2010). Örneğin Schwarzer, Jerusalem, ve Lange (1983) akademik düzey açısından heterojen ilkokullarından, akademik başarı açısından homojen ortaokullara geçen öğrencilerin akademik benlik algılarını incelemişlerdir. Çalışmanın sonuçları yüksek başarı düzeyindeki okullara giren öğrencilerde ilk başta asimilasyon etkisinin görüldüğünü, ancak hem düşük hem yüksek başarı düzeyindeki okullara geçen öğrencilerde okul ortalamasının akademik benlik algısını negatif etkilediğini göstermiştir. Dolayısıyla çalışmada hem prestij hem de zıtlık etkisi görülmüştür. Marsh ve diğerlerinin (2000) çalışmasında da okulun ortalama başarısının yüksek olması akademik benlik algısını olumsuz etkilemiştir ve böylece zıtlık etkisi doğrulanmıştır. Fakat başarılı bir okulun üyesi olmak, öğrencilerin akademik benlik algılarını olumlu etkilemiş ve çalışmada prestij etkisi de gözlemlenmiştir. Elde edilen değerler incelendiğinde negatif etki pozitif etkiden büyüktür. Bu çalışmada da okulun genel not ortalamasının negatif etkisi ($\beta=-.23$), okulun ortalama TEOG puanının pozitif etkisinden ($\beta=.15$), yüksektir. Bir başka çalışmada (Burleson vd., 2005), sanatsal alanda üstün yetenekli öğrencilerin devam ettiği bir programda, öğrencilerin benlik algıları hem düşüş göstermiş hem de öğrencilerin üstün yetenekli arkadaşlarından ilham almaları ve kendilerini onlarla kıyaslamaları benlik algılarını olumlu etkilemiştir. Rindermann ve

Heller (2005), seçkin okullara girildiğinde prestij etkisinin yaşandığını, bununla birlikte seçkin okullardaki yüksek sınıf ortalamasından kaynaklı zıtlık etkisinin de görüldüğünü tespit etmişlerdir. Seçkin okulların ve öğrencilerin yetenek seviyesine göre sınıflara ayrılmasının ortak etkisine göre ise öğrencilerin akademik benlik algılarının olumlu etkilendiğini ortaya koymuşlardır. Bu çalışmada da yüksek başarı düzeyindeki okullarda görülen okulun genel not ortalamasının negatif etkisi ve okulun ortalama TEOG puanının pozitif etkisine ek olarak, yüksek başarı düzeyindeki okulun öğrencilerinin akademik benlik algıları orta ve düşük başarı düzeyindeki okullardan yüksek bulunmuştur. Bu sonuçların birbirini destekler yanlarına dikkat edildiğinde, Rindermann ve Heller'in (2005) araştırma sonuçlarına paralel olarak, seçkin okulların toplamda akademik benlik algısına olumlu etkileri olduğu söylenebilir.

Yüksek başarı düzeyindeki okullara ilişkin yapılan çoklu doğrusal regresyon ve hiyerarşik regresyon analizleri ile elde edilen sonuçlar toparlandığında, bireysel not ortalamasının akademik benlik algısıyla en yüksek pozitif ilişkide ve en yüksek pozitif yordayıcı değişken olduğu görülmektedir. Bireysel başarı kontrol edildiğinde ise okulun genel not ortalamasının negatif katkısı zıtlık etkisine; okulun TEOG ortalama puanının pozitif katkısı ise prestij etkisine işaret etmektedir.

Bu çalışmada yer alan araştırma soruları doğrultusunda öğrencinin içinde bulunduğu grubun başarı düzeyinin, cinsiyetin ve sınıf düzeyinin etkileşim halinde akademik benlik algısına etkisi incelenmiş ve regresyon analizleriyle elde edilen bulguların nedenlerine ilişkin sonuçlar da ortaya konmuştur. Regresyon analizleri tüm örnekleme düşük güçte de olsa BBKGE'nin desteklendiğini ve bireysel ders notlarının akademik benlik algısını etkileyen en önemli değişken olduğunu ortaya koymuştur. Genel akademik benlik algısının oluşumunda grubun başarı düzeyinin, cinsiyetin, ve sınıf düzeyinin etkileşiminden kaynaklı olarak BBKGE'yi destekleyen veya red eden bir sonuca rastlanmamıştır. Alanyazında akademik benlik algısı üzerine demografik değişkenlerin etkileşimini inceleyen çalışmaların sayısı sınırlıdır. Watkins ve arkadaşları (1996) tıpkı bu çalışmada olduğu gibi genel okul benlik algısının cinsiyetin ve yaşın etkileşimine göre farklılaşmadığını bulmuşlardır. Marsh ve diğerlerinin (1995) çalışmasında da özel sınıflardaki üstün yetenekli öğrencilerin ve karma sınıflardaki öğrencilerin benlik algıları karşılaştırılmış; grubun, programda geçirilen yılın ve cinsiyetin benlik algısı boyutlarına etkisi incelemiştir. Çalışmada akademik benlik algısının oluşumunda grup, cinsiyet ve programda geçirilen yıl değişkenleri etkileşime girmemektedir. Ancak ikili etkileşimlerde

üstün yetenekli öğrenci gruplarında zamanla akademik benlik algısında daha fazla düşüş yaşandığı görülmüştür. Bu çalışmada ise Marsh ve diğerlerinden (1995) farklı olarak sınıf düzeyi ve okulun başarı düzeyi de etkileşime girerek genel akademik benlik algısını etkilememiştir. Ancak bu çalışmadaki analiz sonuçlarına göre cinsiyet ve okulun başarı düzeyi ikili etkileşim halinde genel akademik benlik algısını etkilemektedir. Hem kız öğrenciler hem de erkek öğrenciler için yüksek başarı düzeyindeki okulların öğrencileri orta ve düşük başarı düzeyindeki okulların öğrencilerden; orta başarı düzeyindeki okulların öğrencileri de düşük başarı düzeyindeki okulların öğrencilerinden daha yüksek genel akademik benlik algısına sahiptir. Ayrıca yalnızca düşük başarı düzeyindeki okullarda erkeklerin genel akademik benlik algısı kızlardan düşüktür. Dolayısıyla erkekler okulun ortalama başarı düzeyinden kızlara göre daha olumsuz etkileniyor olabilirler.

Cinsiyetin ve okulun başarı düzeyinin etkileşim halinde akademik benlik algısı üzerindeki etkileri farklı boyutlarda da görülmektedir. Örneğin coğrafya benlik algısı yüksek ve orta başarı düzeyindeki okullarda erkeklerin; düşük başarı düzeyindeki okullarda ise kızların lehine yüksektir. Yani ilk iki başarı düzeyindeki okullarda kızlar okulun ortalama başarı düzeyinden daha olumsuz etkileniyor olabilirler. Yabancı dil benlik algısı ise yalnızca yüksek başarı düzeyindeki okullarda kızlarda yüksek bulunmuştur. Fizik benlik algısı yüksek ve orta başarı düzeyindeki okullarda erkeklerin; düşük başarı düzeyindeki okullarda ise kızların lehine yüksektir. Düşük başarı düzeyindeki okullarda kızların kimya ve biyoloji benlik algıları da erkeklerden yüksektir. Alanyazında Catsambis ve diğerleri (2001) erkeklerin okulun ortalama başarı düzeyinden daha olumsuz etkilendikleri belirtilmektedir. Bu görüş, çalışmada düşük başarı düzeyindeki okullarda kimya, biyoloji ve genel akademik benlik algısı boyutlarında; yüksek ve orta başarı düzeyindeki okullarda coğrafya boyutunda; tüm başarı düzeyindeki okullarda Türk dili ve edebiyatı benlik algısı boyutunda destek bulmaktadır. Sıralanan boyutlarda ve belirtilen başarı düzeyindeki okullarda erkeklerin akademik benlik algıları okulun başarı düzeyinden daha olumsuz etkileniyor olabilir.

Özellikle düşük başarı düzeyindeki okullarda erkeklerin kızlardan düşük akademik benlik algısına sahip olması dikkat çekicidir. Bunun bir nedeni Türkiye’de düşük başarı düzeyindeki okullardaki kız ve erkek öğrencilerin yaşamlarındaki ve gelecek planlarındaki farklılıklar olabilir. Örneğin bu liselerdeki erkek öğrencilerin çoğu için okul hayatlarının merkezinde yer almıyor olabilir. Hali hazırda çalışma hayatına başlıyor ve

akademik kariyer yerine bir an önce kendi geçimlerini sağlamaya odaklanıyor olabilirler. Akademik kariyer düşük başarı düzeyindeki erkekler için çok anlamlı değilken; bu okullardaki kız öğrenciler için daha iyi bir geleceğe ilişkin yatırım yapılabilecek seçeneklerden biri olabilir.

BBKGE'nin kaynaklarını araştırırken gerçekleştirilen etkileşim analizlerinde dikkat çeken birkaç nokta daha bulunmaktadır. Okulun başarı düzeyinin, cinsiyetin ve sınıf düzeyinin üçlü etkileşim halinde yalnızca Türk dili ve edebiyatı benlik algısını etkilediği diğer boyutları etkilemediği görülmüştür. Türk dili ve edebiyatı benlik algısındaki fark; 10.sınıf düzeyindeki erkeklerden kaynaklıdır. 10. sınıflarda kızlarda okulun başarı düzeyine göre farklılık görülmemektedir. Sadece erkek öğrencilerde yüksek başarı düzeyindeki okulların öğrencileri, düşük başarı düzeyindeki okulların öğrencilerinden daha yüksek Türk dili ve edebiyatı benlik algısına sahiptir. Bu sonuç, erkeklerin 10.sınıflarda yüksek başarı düzeyindeki okullarda Türk dili ve edebiyatı benlik algılarının daha olumlu etkilendiğini düşündürmekte ve alanyazından (Catsambis vd., 2001) farklılaşmaktadır.

Çalışmada BBKGE'yi test etmek için yapılan bir başka işlem akademik benlik algısının yalnızca yüksek başarı düzeyindeki okullarda sınıf düzeyine göre incelenmesidir. Başarı düzeyi yüksek gruplarda daha fazla zaman geçirmenin akademik benlik algısını olumsuz etkilemesi BBKGE hipotezine destek sunabilir. Bu durumu test etmek için yüksek başarı düzeyindeki okullara devam eden öğrencilerin her derse ilişkin benlik algısı düzeyleri ve genel akademik benlik algısı düzeyleri sınıf düzeyine göre karşılaştırılmıştır. Böylece yüksek başarı düzeyindeki okullarda, yani büyük havuzlarda daha fazla zaman geçiren 10.sınıf öğrencilerinin 9.sınıf öğrencilerine göre akademik benlik algılarında bir farklılık olup olmadığı ile ilgili fikir yürütülebilecektir. Çalışmanın sonuçları, yüksek başarı düzeyindeki okullarda genel akademik benlik algısının sınıf düzeyine göre değişmediğini göstermiştir. Tıpkı genel akademik benlik algısı gibi coğrafya, yabancı dil, matematik ve fizik derslerine ilişkin akademik benlik algıları da sınıf düzeyine göre değişmemektedir. Bu boyutlarda BBKGE hipotezi ne destek görmektedir, ne de red edilmektedir. Sınıf düzeyine göre anlamlı fark bulunmayan bu sonuçlar Guay, Marsh ve Boivin (2003) ile Yağcı ve Aksoy'un (2015) çalışma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Meece ve diğerleri (1982), Eccles ve Midgley (1990) ve Aktaş (2017) ise, akademik benlik algısının yaşa göre değiştiğini öne sürerek bu çalışmadan farklı sonuçlara ulaşmışlardır. Meece ve diğerleri (1982) yaş ilerledikçe

akademik benlik algısında düşüş olacağını belirtmişlerdir. Eccles ve Midgey (1990) de akademik motivasyon ve benlik algısının yaş ilerledikçe azalacağını ifade etmişlerdir. Aktaş (2017) ise yaş ilerledikçe akademik benlik algısının arttığını belirtmiştir.

Çalışmada yüksek başarı düzeyindeki okullarda dört dersin akademik benlik algısının sınıf düzeyine göre farklılaştığı görülmüştür. Yüksek başarı düzeyindeki okullarda Türk dili ve edebiyatı benlik algısı ile tarih benlik algısı 9.sınıfların lehine; kimya ve biyoloji derslerine ilişkin benlik algısı ise 10.sınıfların lehine yüksek bulunmuştur. Bu sonuçlar, BBKGE'nin seçkin programlarda daha fazla kalan öğrencilerdeki etkisine ilişkin araştırma sonuçlarıyla karşılaştırılarak incelenebilir. Bu çalışma sadece yüksek başarı düzeyindeki okullarda ve sadece Türk dili ve edebiyatı ile tarih dersleri için, BBKGE hipotezini destekleyen çalışmaların (Hung ve Liou, 2013; Lüdtke vd., 2005; Marsh vd., 1995) bulgularıyla benzerlik göstermektedir. İki boyutta sınıf düzeyi ilerledikçe akademik benlik algısının daha olumsuz etkilendiği söylenebilir. Marsh ve çalışma arkadaşları (1995), üstün yetenekli öğrencilerin katıldığı homojen gruplamalarda üç farklı zamanda akademik benlik algısını ölçmüşlerdir. Çalışma sonuçları, üstün yetenekli öğrencilerin akademik benlik algılarında zaman içinde bir azalma olduğunu göstermiştir. Lüdtke ve arkadaşları (2005), akademik olarak seçkin eğitim programlarına devam etmenin akademik benlik algısı üzerinde negatif bir etkisi olduğunu ve bu etkinin zamanla arttığını bulmuşlardır. Hung ve Liou (2013), Tayvan, Japonya ve Hong Kong'da 4. ve 8. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdikleri araştırmalarında BBKGE'yi incelemişlerdir. Araştırma sonuçları, BBKGE'nin Tayvan'da sadece matematik dersi için, diğer ülkelerde ise matematik ve fen dersleri için 8.sınıflarda 4.sınıflara göre daha fazla görüldüğünü ortaya koymuştur.

Bu çalışmada kimya ve biyoloji derslerine ilişkin akademik benlik algılarının 10.sınıflarda 9.sınıflardan yüksek olması ise, büyük havuza daha fazla maruz kalmanın, akademik benlik algısını olumsuz etkilediği fikri ile ters düşmektedir. Huguet ve arkadaşları (2001), bu araştırmadaki bulguya benzer şekilde öğrencilerin kendilerini geliştirme aracı olarak yukarı yönlü kıyaslamalar yaptıklarını ve bu kıyaslamalarda olumsuz etkilenmediklerini bulmuşlardır. Kimya ve biyoloji derslerindeki 10.sınıfların lehine yüksek akademik benlik algısı bu iki ders için yukarı yönlü kıyaslamaların ve asimilasyon etkisinin varlığını gösterebilir.

Çalışma sonuçlarına göre kimya ve biyoloji olmak üzere iki sayısal alan dersinde 10.sınıfların, Türk dili ve edebiyatı ile tarih olmak üzere iki sözel alan dersinde de

9.sınıfların lehine akademik benlik algısı düzeyleri yüksek bulunmuştur. Bu çalışmada yüksek başarı düzeyindeki okulların büyük bir kısmını fen liseleri oluşturmaktadır. Belki ortaokuldaki fen bilgisi derslerinin ardından ayrı ayrı işlenen kimya ve biyoloji dersleri öğrencilere zor gelmiş ve 9.sınıf düzeyinde akademik benlik algısı daha düşük çıkmış olabilir. Türk dili ve edebiyatı ile tarih derslerine ilişkin akademik benlik algısı düzeyleri ise ağırlıklı fen liselerinden oluşan yüksek başarı düzeyindeki okullarda, 10.sınıf düzeyinde giderek sayısal derslere daha yoğunlaşılması ve sözel derslerin daha zor algılanması nedeni ile düşük çıkmış olabilir.

Sınıf düzeyine göre farklılaşan boyutlar için derslerin öğretim programları da incelenmiştir. Türk dili ve edebiyatı dersinde metin anlatım becerileri her sınıf düzeyinde yer almaktadır. Şiir anlatım becerilerine ve yorumuna ilişkin kazanımlara ise 10.sınıftan itibaren yer verilmektedir (MEB, 2015). Bu nedenle 10. sınıflar bu derste daha fazla zorlanıyor olabilirler ve bu durum benlik algılarını etkiliyor olabilir. Tarih dersinin 10. sınıfta kazanım sayısı arttığı için (MEB, 2015) bu ders 9. sınıfta öğrencilere daha kolay geliyor olabilir ve bu nedenle öğrencilerin tarih benlik algıları 9. sınıf düzeyinde yüksek bulunmuş olabilir. Kimya dersinde ise tarih dersinin aksine 9. sınıftaki kazanım sayısı fazladır (MEB, 2015) ve bu nedenle 10. sınıfların kimya benlik algısı yüksek çıkmış olabilir. Biyoloji dersinde 10. sınıfların benlik algısının yüksek çıkmış olması ise 9.sınıfta yoğun yer kaplayan hücre konusunun 10. sınıfta detaylı bir şekilde devam etmesi ve içeriğin öğrencilere tanıdık gelmesiyle ilgili olabilir (MEB, 2015).

5.2.Genel Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada Türkiye genelinde farklı başarı düzeyindeki okullara devam eden lise öğrencilerinin akademik benlik algılarının karşılaştırılarak BBKGE hipotezinin test edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla birbirini tamamlayan bir dizi analizden BBKGE hipotezini hem destekleyen hem de desteklemeyen sonuçlar elde edilmiştir.

Çalışmada yüksek başarı düzeyindeki okullara girebilecekken diğer okullara devam eden öğrencilerin akademik benlik algıları, yüksek başarı düzeyindeki okullardaki öğrencilerin akademik benlik algılarıyla karşılaştırılmıştır. Her boyutta yüksek başarı düzeyindeki okulların öğrencilerinin lehine ortalamalar yüksektir; Türk dili ve edebiyatı, tarih, fizik, kimya benlik algıları ve genel akademik benlik algılarında görülen farklar da anlamlı düzeydedir. Bu sonuçlara göre BBKGE hipotezinin aksine benzer yetenek

düzeyindeki öğrencilerin akademik benlik algılarının büyük havuzlardan olumlu etkilendiği belirlenmiştir.

Yordama analizleri ise, bu sonuçlara hem destek veren hem de farklılaşan sonuçlar göstermiştir. Yordama analizleriyle elde edilen önemli bir sonuç, akademik benlik algısını pozitif yönde yordayan değişkenlerin en güçlüsünün her zaman öğrencinin bireysel not ortalaması olmasıdır. BBKGE hipotezini test etmek için bireysel başarı kontrol edilerek okulun ortalama başarı düzeyinin akademik benlik algısını yordama gücü incelenmiştir. Tüm örnekleme hem okulun ortalama TEOG puanının hem de okulun genel not ortalamasının akademik benlik algısını negatif yordadığı görülmüştür. Ancak BBKGE'yi test etmek için büyük balıkların yani daha başarılı öğrencilerin olduğu büyük havuzlar ayrıca incelenmiştir. Bunun için yüksek başarı düzeyindeki okullarda bireysel başarı kontrol edilerek yapılan analizler, okulun genel not ortalamasının negatif etkisi varken, okulun ortalama TEOG puanının pozitif etkisi olduğunu göstermiştir. Bu sonuç yüksek başarı düzeyindeki okullarda zıtlık ve asimilasyon etkisinin aynı anda görüldüğünü düşündürmektedir. Yani çalışmada hem BBKGE'yi destekleyen hem de red eden sonuçlara ulaşılmıştır. Bir okulun not ortalamasının yüksek olması her öğrencinin akademik benlik algısında negatif etki yaratırken; bir okulun TEOG puanının yüksek olması yalnızca yüksek başarı düzeyindeki okul öğrencilerinin akademik benlik algısı üzerinde pozitif etki yaratmaktadır. Bu sonuç, araştırmalarda okulun başarı düzeyi için not ortalaması dışında farklı değişkenlerin kullanılmasının da sonuçları değiştirebileceğini ortaya koymuştur.

Çalışmada yapılan etkileşim analizleri zıtlık ve asimilasyon etkilerinin görüldüğü durumların kaynakları hakkında fikir vermiştir. Okulun başarı düzeyi, cinsiyet ve sınıf düzeyi etkileşim halinde genel akademik benlik algısı üzerinde fark yaratmamaktadır. Tüm boyutlar için genellenebilecek önemli bir sonuç, okulun başarı düzeyinin akademik benlik algısına olan bireysel etkisidir. Buna göre akademik benlik algısının tüm boyutlarında homojen gruplamalarda başarı düzeyi yüksek gruptaki öğrencilerin akademik benlik algıları en yüksek düzeydedir. Bu sonuç da regresyon analizlerini destekleyen şekilde bireysel başarının belirleyici olduğunu ve akademik açıdan daha iyi olan öğrencilerin bulunduğu gruplarda daha yüksek akademik benlik algısı görüldüğünü göstermektedir.

BBKGE hipotezini test ederken, yüksek başarı düzeyindeki okullarda 9. ve 10. sınıfların akademik benlik algısı boyutları karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmalar yüksek başarı düzeyindeki okullarda daha fazla zaman geçirmenin akademik benlik algısının

boyutlarını genellenebilir şekilde etkilemediğini göstermiştir. Hatta Türk dili ve edebiyatı ile tarih boyutları dışında hiçbir boyutta, yüksek başarı düzeyindeki okullarda daha fazla zaman geçirmenin akademik benlik algısını olumsuz etkilemediği görülmüştür ve BBKGE hipotezi genel akademik benlik algısı ve çoğu alt boyutu için destek bulmamıştır.

Çalışmadan elde edilebilecek genel sonuç, yüksek başarı düzeyindeki okulların öğrencilerinin hem zıtlık hem asimilasyon etkisi yaşamalarıdır. Çalışmadaki bir diğer önemli sonuç ise bir öğrenci hangi okulda olursa olsun akademik benlik algısını belirleyen en önemli değişken kendi bireysel başarısı olmasıdır.

Çalışmanın sonuçları BBKGE hipotezine bir farklılık katmaktadır. Hipotezin adına geçtiği gibi büyük balıkların küçük gölette daha iyi hissetmeleri fikri, aslında her boyutta balık yani her yetenek düzeyindeki öğrenci için geçerli olabilir. Ancak büyük balıklar yani daha yetenekli öğrenciler diğerlerinden farklı olarak büyük havuzlardan olumlu kazanımlar da elde etmektedir. Yetenekli öğrencilerin yetenek gelişimlerinin devam etmesi için büyük havuzlara ihtiyacı vardır. Bu havuzlarda yeni eğitsel fırsatlarla, modellerle karşılaşmaktadırlar. Ayrıca bu havuzlarda karşılarına çıkan güçlüklerle baş etme becerisi de geliştirmektedirler. Bu süreçte elbette bu durumla daha kolay baş eden ve zorlanan öğrenciler olabilir. Ancak yüksek başarı düzeyindeki okulların akademik benlik algısına ve akademik gelişime olumlu etkileri, olumsuz etkilerinden daha fazla görülmektedir.

5.3.Öneriler

Araştırma bulgularının tartışılmasının ardından ileride yapılabilecek araştırmalara ve uygulamaya yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.3.1. İleride yapılacak araştırmalara yönelik öneriler

Çalışmada elde edilen sonuçlara dayanarak daha sonra yapılacak araştırmalarda dikkate alınabilecek öneriler aşağıda sıralanmıştır:

1. Çalışmanın örnekleme rassal olarak atanmış olup Türkiye’yi temsil etmesi açısından güçlüdür. Ancak örnekleme yer alan öğrencilerin sınıfları liselerdeki ortak derslere göre belirlendiği için öğrenciler 9. ve 10. sınıf düzeyiyle sınırlıdır. Bir başka çalışmada ortak alan seçimi yapan 11. ve 12. sınıf öğrencileriyle de çalışılabilir.

2. Bu çalışmada pek çok boyutta akademik benlik algısı sınıf düzeyine göre farklılık göstermemiştir. Ancak 9. ve 10. sınıf düzeyleri arasında akademik benlik algılarının farklılaşmadığı boyutlar, sınıf düzeyi aralığı 9. sınıftan 12. sınıfa kadar daha açık tutulduğunda farklılıklar çıkabilir. Türkiye'deki liselerde dört sene boyunca ortak dersler devam etmediği için uzun yaş aralığı çalışmaları başka yaş gruplarıyla veya sınıf düzeyleriyle yapılabilir.
3. Bu çalışmada akademik benlik algısı ve boyutları 9. ve 10. sınıf düzeyinde incelenmiş, akademik benlik algısının yaşa göre değişip değişmediği bu düzeylerin karşılaştırılmasıyla yorumlanmıştır. Ancak 9. sınıfı bitirip 10. sınıfa devam eden aynı öğrencilerden iki yılda değil, farklı 9. ve 10. sınıf öğrencilerinden aynı zamanda veri toplanmıştır. Aynı öğrencide yaşa göre akademik benlik algısında değişiklik olup olmadığını belirlemek için boylamsal çalışmalar yapılabilir.
4. Bu çalışmada, başarı düzeyine göre gruplamaların akademik benlik algısı ile ilişkisi doğrudan fark analizleri ve yordayıcı analizler ile incelenmiş ve önemli sonuçlara ulaşılmıştır. Alanyazında özellikle BBKGE araştırmalarının çok azında bu analizler birlikte kullanılmıştır. Bu durum çalışmanın güçlü bir yönü olmakla birlikte BBKGE hipotezinin varlığına veya yokluğuna ancak destek olabilir. BBKGE hipotezinin varlığının kanıtlanması için aynı şekilde tanılanmış, eşit yetenek düzeyinde, farklı eğitsel gruplamalara dahil öğrencilerle deneysel çalışmalar gerçekleştirilebilir.
5. Bu çalışmada sosyal karşılaştırma teorisine dayanarak öğrenciler kendilerini okuldaki dersleri bağlamında akranlarıyla yani dışsal bir referans çerçevesiyle kıyaslayarak değerlendirmişlerdir. Daha sonra öğrencilerin içsel ve dışsal referans çerçeveleri kullanmaları istenen bir araştırma da desenlenebilir.
6. Çalışmada yapılan regresyon analizlerinde özellikle yüksek başarı düzeyindeki okullarda elde edilen modellerin bireysel not ortalaması dışında akademik benlik algısını yordayan başka değişkenler de olabileceği ortaya konmuştur. Öğrencilerin akademik benlik algılarının oluşmasında nelerin katkısı olduğunu, öğrencilerin daha çok hangi ölçütleri kullandıklarını, içsel ve dışsal referans çerçevelerinin önem derecesini, kendi geçmiş başarı ve başarısızlıklarından nasıl etkilendiklerini, sosyal kıyaslamaları en çok ne zaman yaptıklarını, akademik

benlik algıları düştüğünde nasıl tepki verdiklerini belirlemek için nicel ve nitel araştırma yöntemleri birlikte kullanılarak çalışmalar yapılabilir.

7. Bu çalışmada yüksek başarı düzeyindeki okullar seçkin okullar olarak kabul edilmiştir. Homojen yetenek gruplamalarının akademik benlik algısına etkilerini belirlemek için bir başka çalışmada farklı gruplama türleri (okul sonrası programlar, yaz programları, belli bir yetenek alanındaki kurslar gibi) karşılaştırılabilir.
8. Bu çalışmadaki tüm okullar devlet okullarından oluşmaktadır. Bir başka çalışmada özel okullar ve devlet okulları karşılaştırmalı olarak incelenebilir. Bu inceleme, sosyoekonomik düzeyle akademik benlik algısının ilişkisi açısından farklı bulgular sunabilir.
9. Özel okulların bazılarında başarı düzeyine dayalı sınıflar oluşturulmaktadır. Bu okullarda sınıf ve okul olmak üzere iki referans çerçevesi kullanılarak araştırmalar yapılabilir.

5.3.2. Uygulamaya yönelik öneriler

Çalışmada elde edilen sonuçlar, eğitim uygulamalarında yararlı olabilecek birkaç öneriye ulaşılmasını sağlamıştır:

1. Yetenek düzeyine göre homojen olarak oluşturulmuş gruplarda hangi öğrencilerin akademik benlik algılarının olumsuz etkilendiği belirlenebilir; ardından öğrencilere gruba ilgili bilgi ve rehberlik desteği verilebilir. Öğrencilere akademik benlik algılarına ilişkin bir soru sormak bile, onları bu konuda bir farkındalığa itmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin neden ve nasıl etkilendikleriyle ilgili onlarla görüşülmesi, içinde buldukları gruba ilgili onlara bilgi verilmesi, düşüncelerine ilişkin yalnız olmadıkları, kendileri gibi düşünen ve hisseden başka arkadaşları da olduğu, hatta başarılı yetişkinlerin bile daha önce benzer süreçler yaşadığı öğrencilerle paylaşılmalıdır. Üstün yetenekli akranlarının olduğu bir gruptaki bir öğrenci, gruba ilişkin fikir sahibi olursa ve bu grupta zorlandığı durumlarla baş edenler olduğunu bilirse, kendi de zorlandığı zamanlarda daha motive şekilde baş etme stratejileri geliştirebilir. Öğrencilere bilgi ve destek sağlanırsa, öğrenciler akademik yeteneklerini kullanmaya güdülenebilir. Öğrenci yeteneklerini kullandıkça geliştirecektir ve böylece akademik benlik algısının da yükseleceği düşünülmektedir.

2. Çalışmada bireysel not ortalaması akademik benlik algısını en iyi yordayan değişken olarak belirlenmiştir. Bu durumda bir çocuk hangi yetenek düzeyindeki grubun içerisinde olursa olsun bireysel yeteneklerini geliştirmesine odaklanılabilir. Bu odaklanma öğrencinin hem güncel hem de geleceğe yönelik yararına olacaktır. Bir lise öğrencisi, bir üniversite öğrencisi ve bir yetişkin adaydır. Dolayısıyla bireysel yetenek gelişimi bu bireye, sonraki eğitim ve çalışma hayatı için yatırımdır. Yetenekli bir öğrencinin, çok düşük yetenekli öğrenciler arasında bireysel yetenekleri sınırlı şekilde gelişebilir. Benzer şekilde çok düşük yetenek düzeyindeki biri de zorluk düzeyi çok yüksek bir ortamda kendini geliştiremeyebilir. Alanyazında bu konuda öne sürülen katlayıcı etki modeline (Dickens ve Flynn, 2001; Sak, 2011) göre birey doğuştan sahip olduğu özelliklerine uygun çevre seçtiğinde, başlangıçta sahip olduğu avantajlı yönleri daha avantajlı hale gelebilir. Katlayıcı etki modeline dayanarak, öğrencilerin bireysel yeteneklerini geliştirecekleri ortamlarla buluşmaları, kendilerine uygun ortamları seçmeleri için aile ve eğitim uzmanlarından destek almaları önerilmektedir. Bu bağlamda, eğitim-öğretimin her kademesinde öğrencilerin kendindeki güçlü ve geliştirmesi gereken yönlerini ve ilgi alanlarını belirlemesine ilişkin değerlendirmeler yapılmalı ve öğrencilere geri bildirim verilmelidir.
3. Akademik benlik algısı ve akademik başarı arasındaki karşılıklı pozitif ilişkiye rağmen, bu iki kavram birbirinin tam karşılığı değildir. Dolayısıyla bir bireyin başarılı olması için akademik benlik algısı dışında, akademik benlik algısının artması için de akademik başarı düzeyi dışında farklı değişkenler de önemlidir. Örneğin bir öğrencinin başarılı ve mutlu olması, vizyonu geniş bir ortamda bulunmasından olumlu etkilenebilir. Yüksek başarı düzeyindeki okullar öğrencilere vizyon katma, kendileriyle ilgili geri bildirim alma, zengin eğitim-öğretim olanaklarıyla buluşma, yeni olası olanaklardan haberdar olma, benzer özelliklere sahip akranlar edinme gibi pek çok katkı sağlamaktadır. Bu bağlamda, yüksek başarı düzeyindeki okulların öğrencilere olumsuz etkilerinden çok olumlu katkıları olduğu düşünülmekte ve yetenekli öğrencilere bu kurumlar hakkında detaylı bilgi verilmesi önerilmektedir. Örneğin seçkin bir liseden veya seçkin bir üniversiteden mezun olmuş kişiler, bu liselere girmeye aday öğrencilere birer kaynak olabilirler.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz-Ün, K. (2016). *Etkili öğrenme ve öğretme*. (8.baskı). İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Ablard, K. E. (1997). Self-perceptions and needs as a function of type of academic ability and gender. *Roeper Review*, 20(2), 110-115.
- Altun, F. ve Yazıcı, H. (2012). Üstün yetenekli öğrencilerin benlik kavramları ve akademik öz-yeterlik inançları: Karşılaştırmalı bir çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 319-334.
- Akbulut, Y. (2010). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamaları*. İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.
- Aktaş, H. (2017). Akademik güdülenme ile akademik özyeterlik arasındaki ilişki: ilahiyat fakültesi öğrencileri üzerine ampirik bir araştırma. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırma Dergisi*, 6(3), 1376-1398.
- Alpar, R. (2001). *Spor bilimlerinde uygulamalı istatistik*, (2.baskı) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Allport, G. W. (1937). *Personality: A psychological interpretation*. New York: Henry Holt and Company.
- Alrajhi, M. N., and Aldhafri, S. S. (2015). Peer tutoring effects on omani students' english self-concept. *International Education Studies*, 8(6), 184-193.
- Alreck, P. L., and Settle, R. B. (1994). *The survey research handbook*. McGraw-Hill.
- Altermatt, E. R., and Pomerantz, E. M. (2005). The implications of having high-achieving versus lowachieving friends: A longitudinal analysis. *Social Development*, 14(1), 61-81.
- Ansalone, G., and Biafora, F. (2004). Elementary school teachers' perceptions and attitudes to the educational structure of tracking. *Education*, 125(2), 249-259.
- Arseven, A. (1986). Çocukta benlik gelişimine ailenin etkisi ve çocuğun okuldaki başarısı. *Eğitim ve Bilim*, 10(60), 11-17.
- Annak B. B. (2005). *Sosyal destek, sosyal ağ, yaşam kalitesi ve yaşam doyumu: Duygu durum ve anksiyete bozukluğu tanısı alan kişiler ve düzenli hemodiyaliz tedavisi gören hastalar açısından bir karşılaştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aydın B. (1996). Benlik kavramı ve ben şemaları. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(8), 41-47.

- Bachman, J. G., and O'malley, P. M. (1986). Self-concepts, self-esteem, and educational experiences: The frog pond revisited (again). *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(1), 35-46.
- Balcı, A. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. (11.baskı)Ankara: Pegem Yayınevi.
- Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 4(3), 359-373.
- Bandura, A. (1990). Perceived self-efficacy in the exercise of personal agency. *Journal of Applied Sport Psychology*, 2(2), 128-163.
- Bandura, A. (2002). Social cognitive theory in cultural context. *Applied Psychology: An International Review*, 51(2), 269-290.
- Baştürk Tekin, R. S. (2014). *İlköğretim öğrencilerinin matematik dersine ilişkin öğrenme ihtiyaçları ile akademik benlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bentler, P. M. (1980). Multivariate analysis with latent variables: Causal modeling. *Annual Review of Psychology*, 31(1), 419-456.
- Bilgin, N. (2007) *Kimlik inşası*. Ankara: HYB Basım Yayın.
- Bloom, B. S. (1998). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme*. (3.baskı) (Çev: D.A. Özçelik) İstanbul: MEB Yayınları.
- Blanton, H., Buunk, B. P., Gibbons, F. X., and Kuyper, H.(1999). When better than others compare upward: Choice of comparison and comparative evaluation as independent predictors of academic performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(3), 420-430.
- Brace, N., Snelgar, R., and Kemp, R. (2012). *SPSS for psychologists*. Macmillan International Higher Education.
- Britner, S. L. (2002). *Science self-efficacy of African American middle school students: relationship to motivation self-beliefs, achievement, gender, and gender orientation*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Atlanta, USA:Emory Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Brown, T. A., and Moore, M. T. (2012). Confirmatory factor analysis. R. H. Hoyle (Ed.), *Handbook of structural equation modeling* içinde (s. 361-379). New York, NY, US: The Guilford Press.

- Browne, M. W., and Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. K. A. Bollen ve J. S. Long (Ed.), *Testing structural equation models* içinde (s. 136-162). Newbury Park, CA: Sage.
- Boyle, G. J. (1994). Self-Description Questionnaire II. D. J. Keyser ve R. C. Sweetland (Ed.), *Test critiques* içinde (s. 632-643). Kansas City, MO: Test Corporation of America.
- Budak, S.(2005). *Psikoloji sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Buunk, B. P., Collins, R. L., Taylor, S. E., Van Yperen, N., and Dakof, G. A. (1991). The affective consequences of social comparison: Either direction has its ups and downs. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1(59), 1238-1249.
- Buunk, B. P., and Ybema, J. F. (2003). Feeling bad, but satisfied: The effects of upward and downward comparison upon mood and marital satisfaction. *British Journal of Social Psychology*, 42(4), 613-628.
- Burleson, K., Leach, C. W., and Harrington, D. M. (2005). Upward social comparison and self-concept: Inspiration and inferiority among art students in an advanced programme. *British Journal of Social Psychology*, 44(1), 109-123.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 8(4), 470-483.
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı istatistik: Araştırma deseni spss uygulamaları ve yorumu*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, S., Kılıç Çakmak, E., Akgun, O. E., Karadeniz, S., ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Byrne, B. M. (1996). *Measurement and instrumentation in psychology. Measuring self-concept across the life span: Issues and instrumentation*. Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Byrne, B. M., and Shavelson, R. J. (1986). On the structure of adolescent self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 78(6), 474-481.
- Calsyn, R. J., and Kenny, D. A. (1977). Self-concept of ability and perceived evaluation of others: Cause or effect of academic achievement? *Journal of Educational Psychology*, 69(2), 136.
- Canbay, H. (2010). *Lise öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyleri ile sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İzmir: DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Catsambis, S., Mulkey, L., and Crain, R. (2001). For better or for worse? A nationwide study of the social psychological effects of gender and ability grouping in mathematics. *Social Psychology of Education*, 5(1), 83-115.
- Chanal, J. P., and Sarrazin, P. G. (2007). Big-fish-little-pond effect versus positive effect of upward comparisons in the classroom: How does one reconcile contradictory results? *Revue Internationale De Psychologie Sociale*, 20(1), 69-86.
- Cheng, R. W. Y., and Lam, S. F. (2007). Self-construal and social comparison effects. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 197-211.
- Cheng, C. Y., Lee, F., and Benet-Martínez, V. (2006). Assimilation and contrast effects in cultural frame switching: Bicultural identity integration and valence of cultural cues. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 37(6), 742-760.
- Chiu, M. M., and Klassen, R. M. (2010). Relations of mathematics self-concept and its calibration with mathematics achievement: Cultural differences among fifteen-year-olds in 34 countries. *Learning and Instruction*, 20(1), 2-17.
- Cohen, J. W. (1988). *Statistical the power analysis fort he behaviroal sciences*. (2.baskı). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohen, R. J., and Swerdlik, M. E. (2009). *Psychology*. (7.baskı). USA: McGraw Hill Companies.
- Colangelo, N., Kelly, K. R., and Schrepfer, R. M. (1987). A comparison of gifted, general, and special learning needs students on academic and social self-concept. *Journal of Counseling & Development*, 66(2), 73-77.
- Collins, R.L. (2000). Among the better ones: Upward assimilation in social comparison. Suls, J., Wheeler, L. (Ed.), *Handbook of social comparison* içinde (s. 159-172). New York: Kluwer Academic/Plenum.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: Freeman.
- Coopersmith, S., and Feldman, R. A. (1974). *The formative years: Principles of early childhood education*. Albion Publishing Company.
- Costello, A. B., and Osborne, J. (2005). Practical assessment, research & evaluation. *The Journal of Consumer Marketing*, 10(7), 1-9.
- Csikszentmihalyi, M. (2013). *Flow: The psychology of happiness*. Random House.
- Cunningham, L. G., and Rinn, A. N. (2007). The role of gender and previous participation in a summer program on gifted adolescents' self-concepts over time. *Journal for the Education of the Gifted*, 30(3), 326-352.

- Çağlar, A. (2010). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin fen dersine yönelik tutumları ve akademik benlik kavramları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Çalışkan, M. (2004). *İlköğretim 8. sınıf düzeyindeki öğrencilerin tutum ve akademik benlik tasarımı başarıya etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çakır, S. G., and Erdoğan, M. (2014). Öğrenen güçlenmesi ölçeğinin uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(25), 297-307.
- Çakır, Ö. S., Şahin, T., ve Şahin, B. (2000). İlköğretim 6. sınıf fen bilgisi dersine ilişkin bazı değişkenlerin öğrencilerin duyuşsal özelliklerini açıklama gücü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 43-49.
- Çıngı, H. (1994). *Örnekleme kuramı*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Fen Fakültesi Basımevi.
- Çivilidağ, A., ve Şekercioğlu, G. (2017). Çok boyutlu iş motivasyonu ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması. *Mediterranean Journal of Humanities*, 6(1), 143-156
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çüm, S., ve Koç, N. (2013). Türkiye’de psikoloji ve eğitim bilimleri dergilerinde yayımlanan ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarının incelenmesi. *Journal of Educational Sciences & Practices*, 12(24), 115-135.
- Dai, D. Y. (2004). How universal is the big-fish-little-pond effect? *American Psychologist*, 59(4), 267-276.
- Dai, D. Y., and Rinn, A. N. (2008). The big-fish-little-pond effect: What do we know and where do we go from here? *Educational Psychology Review*, 20(3), 283-317.
- Dai, D. Y., Rinn, A. N., and Tan, X. (2013). When the big fish turns small: Effects of participating in gifted summer programs on academic self-concepts. *Journal of Advanced Academics*, 24(1), 4-26.
- Davis, J. A. (1966). The campus as a frog pond: An application of the theory of relative deprivation to career decisions of college men. *American Journal of Sociology*, 72(1), 17-31.

- De Fraine, B., Van Damme, J., and Onghena, P. (2007). A longitudinal analysis of gender differences in academic self-concept and language achievement: A multivariate multilevel latent growth approach. *Contemporary Educational Psychology*, 32(1), 132-150.
- Demir-Şad, E.(2007). *Akranları tarafından reddedilen ve kabul edilen ilköğretim II. kademe öğrencilerinin özsaygı, sosyal beceri, davranış problemleri ve okul başarılarının karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demirel, Ş. ve Ayas, M. B. (2013). Üstün zekâlılar ve eğitimleri, (3.baskı), Sezgin Vuran (Ed.), *Özel eğitim içinde* (s. 51-68), Ankara: Maya Akademi Yayıncılık.
- Dickens, W. T., and Flynn, J. R. (2001). Great leap forward, *New Scientist*, 170(2287), 44-47.
- Doğusal-Tezel, N. (1987). *İlkokul 5. sınıf öğrencilerinde benlik kavramının akademik başarı üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Eccles, J. S., and Midgley, C. (1990). Changes in academic motivation and self-perception during early adolescence. R. Montemayor, G. R. Adams, ve T. P. Gullotta (Ed.), *Advances in adolescent development: An annual book series, Vol. 2. From childhood to adolescence: A transitional period?* içinde (s.134-155). Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.
- Edenborough, R. (1999). *Using psychometrics: a practical guide to testing and assessment*. London: Kogan Page.
- Elsner, B., and Ispording, I. E. (2017). A big fish in a small pond: Ability rank and human capital investment. *Journal of Labor Economics*, 35(3), 787-828.
- Erden, M., and Akman, Y. (2009). *Eğitim psikolojisi* (18.baskı) Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Erkuş, A. (2012). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme*. Ankara: Pegem Yayınevi.
- Espenshade, T. J., Hale, L. E., and Chung, C. Y. (2005). The frog pond revisited: High school academic context, class rank, and elite college admission. *Sociology of Education*, 78(4), 269-293.
- Fraenkel, J. R., and Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.

- Fraker Jr, F. L. (1986). *The impact of entering a high school for the academically talented, on the academic self-concept, social-emotional adjustment, and causal attributions of beginning students*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Urbana-Champaign: University of Illinois, Social Sciences Institutes.
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7(2), 117-140.
- Gerardi, S. (1990). Academic self-concept as a predictor of academic success among minority and low-socioeconomic status students. *Journal of College Student Development*, 31(5), 402-407.
- Gibbons, F. X., and Buunk, B. P. (1999). Individual differences in social comparison: Development of a scale of social comparison orientation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(1), 129-142.
- Gibbons, F. X., Benbow, C. P., and Gerrard, M. (1994). From top dog to bottom half: Social comparison strategies in response to poor performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67(4), 638-652.
- Goethals, G. R. (1986). Social comparison theory: Psychology from the lost and found. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 12(3), 261-278.
- Gordon, D. (1997). *The relationships among academic self-concept, academic achievement, and persistence with self-attribution, study habits, and perceived school environment*. USA: A Bell & Howell Information Company.
- Güngör, D. (2016). Psikolojide ölçme araçlarının geliştirilmesi ve uyarlanması kılavuzu. *Türk Psikoloji Yazıları*, 19(38), 104-112.
- Gross, M. U. (1989). The pursuit of excellence or the search for intimacy? The forced-choice dilemma of gifted youth. *Roeper Review*, 11(4), 189-194.
- Guay, F., Marsh, H. W., and Boivin, M. (2003). Academic self-concept and academic achievement: Developmental perspectives on their causal ordering. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 124.
- Hatipoğlu T. Z. (1996). *Ergenlik çağındaki öğrencilerin benlik tasarım düzeyleri ile algılanan anne davranışları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Harris, R. J. (2001). *A primer of multivariate statistics*. NJ: Psychology Press.
- Hattie, J. (1992). *Self-concept*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

- Hedricks, K. B. (2009). *The impact of ability grouping on achievement, self-efficacy and classroom perceptions of gifted elementary students*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. USA: Walden University.
- Hoge, R. D., and Renzulli, J. S. (1993). Exploring the link between giftedness and self-concept. *Review of Educational Research*, 63(4), 449-465.
- Hakmiller, K. L. (1966). Threat as determinant downward comparison. *Journal of Experimental Social Psychology*, 2(1), 32-39.
- Huang, C. (2011). Self-concept and academic achievement: A meta-analysis of longitudinal relations. *Journal of School Psychology*, 49(5), 505-528.
- Hu, L. T., and Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- Huck, S. W. (2008). *Reading statistics and research* (3.baskı). Boston: Pearson.
- Huguet, P., Dumas, F., Monteil, J. M., and Genestoux, N. (2001). Social comparison choices in the classroom: Further evidence for students' upward comparison tendency and its beneficial impact on performance. *European Journal of Social Psychology*, 31(5), 557-578.
- Hung, C. L. (2007). Family, schools, and Taiwanese children's outcomes. *Educational Research*, 49(2), 115-125.
- Hung, Y. C., and Liou, P. Y. (2013). *Examining the relationship between student academic achievement and self-concept in the I/E, BFLPE, and combined models-evidence from East Asian countries' data in TIMSS 2007*. Zhongli City: Graduate Institute of Learning and Instruction.
- Kaniuka, T. S. (2010). Reading achievement, attitude toward reading, and reading self-esteem of historically low achieving students. *Journal of Instructional Psychology*, 37(2), 184-189.
- Ireson, J., and Hallam, S. (2009). Academic self-concepts in adolescence: Relations with achievement and ability grouping in schools. *Learning and Instruction*, 19(3), 201-213.
- Işıksal M., ve Aşkar, P. (2003). İlköğretim öğrencileri için matematik ve bilgisayar öz-yeterlik algısı ölçekleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(25), 109-118.

- Jacobs, J. E., Lanza, S., Osgood, D. W., Eccles, J. S., and Wigfield, A. (2002). Changes in children's self-competence and values: Gender and domain differences across grades one through twelve. *Child Development*, 73(2), 509-527.
- Jackman, K., Wilson, I. G., Seaton, M., and Craven, R. G. (2011). Big fish in a big pond: A study of academic self concept in first year medical students. *BMC Medical Education*, 11(1), 48-59.
- Jöreskog, K. G. and Sörbom, D. (1993). *LISREL VI: An analysis of linear structural relationships by the method of maximum likelihood*. Mooeresville, IN: Scientific Software.
- James, W. (1963). *The principles of psychology*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). *Yeni insan ve insanlar* (10. baskı). İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2010). *Benlik, aile ve insan gelişimi: Kültürel psikoloji*. İstanbul: Koç Üniversitesi.
- Kaniuka, T. S. (2010). Reading achievement, attitude toward reading, and reading self-esteem of historically low achieving students. *Journal of Instructional Psychology*, 37(2), 184-189.
- Kayri, M. (2009). Araştırmalarda gruplar arası farkın belirlenmesine yönelik çoklu karşılaştırma (post-hoc) teknikleri. *Journal of Social Science*, 19(1), 51-64.
- Kazaz, A. (1993). *Meslek liselerinde okuyan öğrencilerin benlik tasarım düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kenç, M. F., ve Oktay, B. (2002). Akademik benlik kavramı ve akademik başarı arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 27(124), 71-79.
- Kelly, H. H. (1952) Two functions of reference groups. G. E. Swanson, T. M. Newcomb, T. M. ve E.L. Hartley (Ed). *Readings in social psychology*. İçinde. New York: Holt.
- Khalaila, R. (2015). The relationship between academic self-concept, intrinsic motivation, test anxiety, and academic achievement among nursing students: mediating and moderating effects. *Nurse Education Today*, 35(3), 432-438.
- Kılıççı, Y. (1981). *Üniversite öğrencilerinin kendilerini kabullerini etkileyen değişkenler*. Yayınlanmamış Doçentlik Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Kılınç, A. Ç., Büyüköztürk, Ş., ve Akbaba-Altun, S. (2014). Okullarda liderlik kapasitesi ölçeğinin (OLKÖ) Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 20(1), 23-46.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modelling*. New York, NY: Guilford Press.
- Koç, Ö. (2011). *İlköğretim öğrencilerinin Türkçe dersindeki akademik benlik kavramlarının başarılarına etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Koçak Çelik, D. (2003). *9-11 yaş grubundaki çocukların ebeveynlerinin evlilik uyumları ile çocukların benlik kavramı gelişimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Köknel, Ö. (1995). *Kaygıdan mutluluğa kişilik*. İstanbul: Altı Kitaplar Yayınevi.
- Košir, K., Horvat, M., Aram, U., and Jurinec, N. (2016). Is being gifted always an advantage? Peer relations and self-concept of gifted students. *High Ability Studies*, 27(2), 129-148.
- Kulik, C. L. C., and Kulik, J. A. (1982). Effects of ability grouping on secondary school students: A meta-analysis of evaluation findings. *American Educational Research Journal*, 19(3), 415-428.
- Kulik, J. A., and Kulik, C. L. C. (1984). Effects of accelerated instruction on students. *Review of Educational Research*, 54(3), 409-425.
- Kulik, J. A., and Kulik, C. L. C. (1992). Meta-analytic findings on grouping programs. *Gifted Child Quarterly*, 36(2), 73-77.
- Kuzgun, Y. (1996). *Akademik benlik kavramı ölçeği*. Ankara: TC Milli Eğitim Bakanlığı.
- Lawrence, D. (2006). *Enhancing self-esteem in the classroom*. (3.baskı). London: Paul Chapman Publishing.
- Liem, G. A. D., Marsh, H. W., Martin, A. J., McInerney, D. M., and Yeung, A. S. (2013). The big-fish-little-pond effect and a national policy of within-school ability streaming: Alternative frames of reference. *American Educational Research Journal*, 50(2), 326-370.
- Lockwood, P., and Kunda, Z. (1997). Superstars and me: Predicting the impact of role models on the self. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(1), 91.

- Lüdtke, O., Koller, O., Marsh, H., and Trautwein, U. (2005). Teacher frame of reference and the big-fish-little-pond effect. *Contemporary Educational Psychology*, 30(3), 263-285.
- Margas, N., Fontayne, P., and Brunel, P. C. (2006). Influences of classmates' ability level on physical self-evaluations. *Psychology of Sport and Exercise*, 7(2), 235-247.
- Marsh, H. W. (1984). Students' evaluations of university teaching: Dimensionality, reliability, validity, potential biases, and utility. *Journal of Educational Psychology*, 76(5), 707-754.
- Marsh, H. W. (1986). Verbal and math self-concepts: An internal/external frame of reference model. *American Educational Research Journal*, 23(1), 129-149.
- Marsh, H. W. (1987). The big-fish-little-pond effect on academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 79(3), 280-95.
- Marsh, H. W. (1990). The structure of academic self-concept: The Marsh/Shavelson model. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 623.
- Marsh, H. W. (1991). Failure of high-ability high schools to deliver academic benefits commensurate with their students' ability levels. *American Educational Research Journal*, 28(2), 445-480.
- Marsh, H. W. (1992). Content specificity of relations between academic achievement and academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 84(1), 35.
- Marsh, H. W. (1993). The multidimensional structure of academic self-concept: Invariance over gender and age. *American Educational Research Journal*, 30(4), 841-860.
- Marsh, H. W. (1994). Using the National Longitudinal Study of 1988 to evaluate theoretical models of self-concept: The self-description questionnaire. *Journal of Educational Psychology*, 86(3), 439.
- Marsh, H. W. (2006). *Self-concept theory, measurement and research into practice: The role of self-concept in educational psychology*. Vernon-Wall Lecture: British Psychological Society.
- Marsh, H. W., Byrne, B. M., and Shavelson, R. J. (1988). A multifaceted academic self-concept: Its hierarchical structure and its relation to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 366-380.

- Marsh, H. W., Chessor, D., Craven, R., and Roche, L. (1995). The effects of gifted and talented programs on academic self-concept: The big fish strikes again. *American Educational Research Journal*, 32(2), 285-319.
- Marsh, H. W., and Craven, R. G. (2002). *The pivotal role of frames of reference in academic self-concept formation: the "big fish-little pond" effect*. Greenwich: Information Age Publishing.
- Marsh, H. W., and Craven, R. (2005). A reciprocal effects model of the causal ordering of self-concept and achievement: New support for the benefits of enhancing self-concept. H. W. Marsh, R. G. Craven, & D. McInerney (Ed.) *International advances in self research* içinde (s.15-52). USA, Greenwich: Information Age.
- 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. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 133-163.
- Marsh, H. W., and Hau, K. T. (2003). Big-fish--little-pond effect on academic self-concept: A cross-cultural (26-country) test of the negative effects of academically selective schools. *American Psychologist*, 58(5), 364-371.
- Marsh, H. W., and Hau, K. T. (2004). Explaining paradoxical relations between academic self-concepts and achievements: Cross-cultural generalizability of the internal/external frame of reference predictions across 26 countries. *Journal of Educational Psychology*, 96 (1), 56-67.
- Marsh, H. W., Hau, K. T., Sung, R. Y., and Yu, C. W. (2007). Childhood obesity, gender, actual-ideal body image discrepancies, and physical self-concept in Hong Kong children: cultural differences in the value of moderation. *Developmental Psychology*, 43(3), 647-662.
- Marsh, H. W., and Hattie, J. (1996). Theoretical perspectives on the structure of self-concept. B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept: Developmental, social, and clinical considerations* içinde (s.38-90). Oxford, England: John Wiley & Sons.
- Marsh, H. W., and Hocevar, D. (1985). Application of confirmatory factor analysis to the study of self-concept: First- and higher order factor models and their invariance across groups. *Psychological Bulletin*, 97(3), 562-582.

- Marsh, H. W., Kong, C. K., and Hau, K. T. (2000). Longitudinal multilevel models of the big-fish-little-pond effect on academic self-concept: Counterbalancing contrast and reflected-glory effects in Hong Kong schools. *Journal of Personality and Social Psychology, 78*(2), 337-349.
- Marsh, H. W., Kuyper, H., Morin, A. J., Parker, P. D., and Seaton, M. (2014). Big-fish-little-pond social comparison and local dominance effects: Integrating new statistical models, methodology, design, theory and substantive implications. *Learning and Instruction, 33*(1), 50-66.
- Marsh, H. W., and Martin, A. J. (2011). Academic self-concept and academic achievement: Relations and causal ordering. *British Journal of Educational Psychology, 81*(1), 59-77.
- Marsh, H. W., and O'Mara, A. (2008). Reciprocal effects between academic self-concept, self-esteem, achievement, and attainment over seven adolescent years: Unidimensional and multidimensional perspectives of self-concept. *Personality and Social Psychology Bulletin, 34*(4), 542-552.
- Marsh, H. W., Parada, R. H., Yeung, A. S., and Healey, J. (2001). Aggressive school troublemakers and victims: A longitudinal model examining the pivotal role of self-concept. *Journal of Educational Psychology, 93*(2), 411-419.
- Marsh, H. W., Relich, J. D., and Smith, I. D. (1983). Self-concept: The construct validity of interpretations based upon the SDQ. *Journal of Personality and Social Psychology, 45*(1), 173-187.
- Marsh, H. W., Smith, I. D., and Barnes, J. (1985). Multidimensional self-concepts: Relations with sex and academic achievement. *Journal of Educational Psychology, 77*(5), 581-596.
- Marsh, H. W., and Parker, J. W. (1984). Determinants of student self-concept: Is it better to be a relatively large fish in a small pond even if you don't learn to swim as well? *Journal of Personality and Social Psychology, 47*(1), 213-231.
- Marsh, H. W., Parker, J., and Barnes, J. (1985). Multidimensional adolescent self-concepts: Their relationship to age, sex, and academic measures. *American Educational Research Journal, 22*(3), 422-444.
- Marsh, H. W., Parker, J. W., and Smith, I. D. (1983). Preadolescent self-concept: Its relation to self-concept as inferred by teachers and to academic ability. *British Journal of Educational Psychology, 53*(1), 60-78.

- Marsh, H. W., Byrne, B. M., and Yeung, A. S. (1999). Causal ordering of academic self-concept and achievement: Reanalysis of a pioneering study and. *Educational Psychologist*, 34(3), 155-167.
- Marsh, H. W., and Perry, C. (2005). Self-concept contributes to winning gold medals: Causal ordering of self-concept and elite swimming performance. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 27(1), 71-91.
- Marsh, H. W., Relich, J. D., and Smith, I. D. (1983). Self-concept: The construct validity of interpretations based upon the SDQ. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(1), 173-187.
- Marsh, H. W., and Shavelson, R. (1985). Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20(3), 107-123.
- Marsh, H. W., Smith, I. D., and Barnes, J. (1985). Multidimensional self-concepts: Relations with sex and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 77(5), 581-596.
- 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. *American Educational Research Journal*, 44(3), 631-669.
- Marsh, H. W., Trautwein, U., Lüdtke, O., Köller, O., and Baumert, J. (2005). Academic self-concept, interest, grades, and standardized test scores: reciprocal effects models of causal ordering. *Child Development*, 76(2), 397-416.
- Marsh, H. W., and Yeung, A. S. (1998). Longitudinal structural equation models of academic self-concept and achievement: Gender differences in the development of math and English constructs. *American Educational Research Journal*, 35(4), 705-738.
- Marx, R. W., and Winne, P. H. (1978). Construct interpretations of three self-concept inventories. *American Educational Research Journal*, 15(1), 99-109.
- McBurney, D. H. (1998). *Research methods*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- McClave, J. T., and Sincich, T. (2003). *Statistics*, Upper Saddle River: Pearson Education.
- McFarland, C., and Buehler, R. (1995). Collective self-esteem as a moderator of the frog-pond effect in reactions to performance feedback. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68 (6), 1055-1070.

- McInerney, D. M., Cheng, R. W. Y., Mok, M. M. C., and Lam, A. K. H. (2012). Academic self-concept and learning strategies: Direction of effect on student academic achievement. *Journal of Advanced Academics*, 23(3), 249-269.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2010). Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğü, Genel Liselerin Anadolu Lisesine Dönüştürülmesi Mevzuatı. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/934.pdf> (Erişim tarihi: 01.01.2018)
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2015). Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Ders Çizelgeleri. <https://ttkb.meb.gov.tr/www/haftalik-ders-cizelgeleri/kategori/7> (Erişim tarihi: 01.01.2018)
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2017a). Millî Eğitim Bakanlığı Sınavlı/Sınavsız Okul Boş Kontenjan ve Sınavlı Okul Taban Puan Bilgileri <https://eokul.meb.gov.tr/OrtaOgretim/OKL/OOK06006.aspx> (Erişim tarihi: 01.01.2018)
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2017b). Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği. <http://ogm.meb.gov.tr/www/mill-egitim-bakanligi-ortaogretim-kurumlari-yonetmeli/icerik/504> (Erişim tarihi: 01.01.2018)
- Meece, J. L., Parsons, J. E., Kaczala, C. M., and Goff, S. B. (1982). Sex differences in math achievement: Toward a model of academic choice. *Psychological Bulletin*, 91(2), 324-348.
- Metin, N., ve Bencik- Kangal, S. (2012). Bilim sanat merkezlerine devam eden 12–14 yaş grubu üstün yetenekli çocukların benlik algılarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(163), 1-14.
- Meyers, L. S., Gamst, G., and Guarino, A. J. (2006). Data screening. Thousand Oaks (Ed.) *Applied Multivariate Research-Design and Interpretation* içinde (s.43-73), California: Sage Publications, Inc.
- Michinov, E., and Michinov, N. (2001). The similarity hypothesis: A test of the moderating role of social comparison orientation. *European Journal of Social Psychology*, 31(5), 549-555.
- Möller, J., Retelsdorf, J., Köller, O., and Marsh, H. W. (2011). The reciprocal internal/external frame of reference model: An integration of models of relations between academic achievement and self-concept. *American Educational Research Journal*, 48(6), 1315-1346.

- Mulkey, L. M., Catsambis, S., Steelman, L. C. and Crain, R. L. (2005). The long-term effects of ability grouping in mathematics: A national investigation. *Social Psychology of Education*, 8(2), 137-177.
- Muijs, R. D. (1997). Predictors of academic achievement and academic self-concept: A longitudinal perspective. *British Journal of Educational Psychology*, 67(3), 263-277.
- Nagy, G., Trautwein, U., Baumert, J., Köller, O., and Garrett, J. (2006). Gender and course selection in upper secondary education: Effects of academic self-concept and intrinsic value. *Educational Research and Evaluation*, 12(4), 323-345.
- Nagihan, O. D., ve Tezer, E. (2009). Sanatsal benlik kavramının benliğin diğer boyutları ile ilişkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 231-244.
- Olszewski, P., Kulieke, M. J., ve Willis, G. B. (1987). Changes in the self-perceptions of gifted students who participate in rigorous academic programs. *Journal for the Education of the Gifted*, 10(4), 287-303.
- Orr, E., and Dinur, B. (1995). Social setting effects on gender differences in self-esteem: Kibbutz and urban adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 24(1), 3-27.
- Özdamar, K. (2004). *Paket programlarda istatistiksel veri analizi*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Özden, Y. (2002). *Eğitimde yeni değerler*. (6.baskı) Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Özen, D. Ş. (2009). Ergenlerde anneden algılanan kabul/ilgi ile benlik-algısı arasındaki ilişki: Babadan algılanan kabul/ilginin aracı rolü. *Türk Psikoloji Yazıları*, 12(24), 28-38.
- Özerkan, E. (2007). *Öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile öğrencilerin sosyal bilgiler benlik kavramları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Edirne: Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özteke, H. İ. (2011). *İlköğretim okullarında çalışan psikolojik danışmanların sosyal karşılaştırma ve öz-bilinç düzeyleri ile psikolojik danışman öz-yeterlik inancı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Pallant, J. (2001). *SPSS survival manual*. Maidenhead., PA: Open University Press.
- Pajares, F. (2002). Self-efficacy beliefs in academic settings: *Review of Educational Researches*. 66(4), 543-578.

- Pajares, F., and Schunk, D. H. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. *Perception*, 2(11), 239-266.
- Pehlivan, H., ve Köseoğlu, P. (2011). Fen lisesi öğrencilerinin kimya dersine yönelik tutumları ile akademik benlik tasarımlarının incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(29), 90-102.
- Pelled, L. H., Eisenhardt, K. M., and Xin, K. R. (1999). Exploring the black box: An analysis of work group diversity, conflict and performance. *Administrative Science Quarterly*, 44(1), 1-28.
- Pinxten, M., Marsh, H. W., De Fraine, B., Van Den Noortgate, W., and Van Damme, J. (2014). Enjoying mathematics or feeling competent in mathematics? Reciprocal effects on mathematics achievement and perceived math effort expenditure. *British Journal of Educational Psychology*, 84(1), 152-174.
- Pişkin, M. (2003). Özsaygı geliştirme eğitimi. Y. Kuzgun (Ed.) *İlköğretimde rehberlik içinde* (s. 95-123). Ankara: Nobel Yayınları.
- Piyancı, B. (2007). *İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin bilgisayar dersindeki akademik benlik kavramları ile başarıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Preckel, F., Zeidner, M., Goetz, T., and Schleyer, E. J. (2008). Female 'big fish' swimming against the tide: The 'big-fish-little-pond effect' and gender-ratio in special gifted classes. *Contemporary Educational Psychology*, 33(1), 78-96.
- Preckel, F., and Brüll, M. (2010). The benefit of being a big fish in a big pond: Contrast and assimilation effects on academic self-concept. *Learning and Individual Differences*, 20(5), 522-531.
- Purkey, W. W. (1970). *Self concept and school achievement*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs.
- Rappoport, L. (1972). *Personality development: The chronology of experience*. Glenview: Scott & Foresman.
- Raykov, T., and Marcoulides, G. A. (2012). *An introduction to applied multivariate analysis*. Routledge.
- Reilly, D. (2012). Gender, culture, and sex-typed cognitive abilities. *Plos One*, 7(7), 1-16.
- Reynolds, W. M. (1988). Measurement of academic self-concept in college students. *Journal of Personality Assessment*, 52(2), 223-240.

- Rindermann, H. and Heller, K. A. (2005). The benefit of gifted classes and talent schools for developing students' competences and enhancing academic self- concept. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 19(3), 133-136.
- Rinn, A. N. (2007). Effects of programmatic selectivity on the academic achievement, academic self-concepts, and aspirations of gifted college students. *Gifted Child Quarterly*, 51(3), 232-245.
- Rinn, A. N., and Boazman, J. (2014). Locus of control, academic self-concept, and academic dishonesty among high ability college students. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 14(4), 88-114.
- Rogers, C. R. (1959). *A theory of therapy, personality, and interpersonal relationships: as developed in the client-centered framework*. New York: McGraw-Hill.
- Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person: a therapist's view psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rogers, C. (2002). Teacher expectations: implications for school improvement. C. Desforjes R. Fox (Ed.) *Teaching and learning: the essential readings* içinde (s. 152-170), Oxford, Blackwell.
- Roid, G. H., and Fitts, W. H. (1991). *Tennessee self-concept scale, tscs: Revised manual*. Lo Angeles: Western Psychological Services Print.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Sak, U. (2011). *Üstün zekâlılar: Özellikleri Tanulanmaları Eğitimleri*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Sak, U., Ayas, M. B., Sezerel, B. B., Öpengin, E., Özdemir, N. N., ve Demirel, S. (2015). Türkiye'de üstün yeteneklilerin eğitiminin eleştirel bir değerlendirmesi. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, 5(2), 110-132.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., and Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Schumacker, R. E., and Lomax, R. G. (1996). *A beginner's guide to structural equation modeling*. Mahwah, NJ: L. L. Erlbaum Associates.
- Schunk, D. H. (2012). *Learning theories an educational perspective* (6.baskı). Boston: Pearson.

- Schwarzer, R., Jerusalem, J., and Lange, B. (1983). *The change of self-concept with respect to reference groups in school*. Montreal Annual Meeting of the American Educational Research Association'da sunulan bildiri. <https://link.springer.com/article/10.1007/BF01322177> (Erişim tarihi: 03.10.2018)
- Schwinghammer, S. A., Stapel, D. A., and Blanton, H. (2006). Different selves have different effects: Self-activation and defensive social comparison. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32(1), 27-39.
- Seaton, M., and Craven, R. (2011). From frogs to fish: The big-fish-little-pond effect then and now. *Psiholoşka Obzorja, Horizons of Psychology*, 20(3), 107-120.
- Seaton, M., Parker, P., Marsh, H. W., Craven, R. G., and Yeung, A. S. (2014). The reciprocal relations between self-concept, motivation and achievement: juxtaposing academic self-concept and achievement goal orientations for mathematics success. *Educational Psychology*, 34(1), 49-72.
- Seaton, M., Marsh, H. W., Parker, P. D., Craven, R. G., and Yeung, A. S. (2015). The reciprocal effects model revisited: Extending its reach to gifted students attending academically selective schools. *Gifted Child Quarterly*, 59(3), 143-156.
- Seçer, İ., Halmatov, S., ve Genędoęan, B. (2013). Duygusal tepkisellik ölęeęinin Törkçe'ye uyarlanması: Güvenirlik ve geçerlilik ęalıřması. *Sakarya University Journal of Education*, 3(1), 77-89.
- Senemoğlu, N. (1989). Öğrenci giriş nitelikleri ile öğretme-öğrenme süreci özelliklerinin matematik dersilerindeki öğrenme düzeyini yordama gücü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 5(5), 259-270.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim öğrenme ve öğretim* (12.baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Shavelson, R. J., and Bolus, R. (1982). Self concept: The interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology*, 74(1), 3-17.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., and Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46 (3), 407-441.
- Shechtman, Z., and Silektor, A. (2012). Social competencies and difficulties of gifted children compared to nongifted peers. *Roeper Review*, 34(1), 63-72.
- Skaalvik, E. M., and Valås, H. (1999). Relations among achievement, self-concept, and motivation in mathematics and language arts: A longitudinal study. *The Journal of Experimental Education*, 67(2), 135-149.

- Skaalvik, E. M., and Rankin, R. J. (1990). Math, verbal, and general academic self-concept: The internal/external frame of reference model and gender differences in self-concept structure. *Journal of Educational Psychology*, 82(3), 546-554.
- Skaalvik, E. M., and Hagtvet, K. A. (1990). Academic achievement and self-concept: An analysis of causal predominance in a developmental perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(2), 292-307.
- Slavin, R. E. (1987). Ability grouping and student achievement in elementary schools: A best-evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 57(3), 293-336.
- Slavin, R. E. (1990). Achievement effects of ability grouping in secondary schools: A best-evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 60(3), 471-499.
- Suls, J., Martin, R., and Wheeler, L. (2002). Social comparison: Why, with whom, and with what effect? *Current Directions in Psychological Science*, 11(5), 159-163.
- Stapel, D. A., and Koomen, W. (2001). I, we, and the effects of others on me: how self-construal level moderates social comparison effects. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(5), 766-781.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Şeker, H., ve Gençdoğan, B. (2006). *Psikolojide ve eğitimde ölçme aracı geliştirme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tabacknick, B. G., and Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics*. New York: Harper.
- Taylor, S. E., and Lobel, M. (1989). Social comparison activity under threat: Downward evaluation and upward contacts. *Psychological Review*, 96(4), 569-575.
- Taylor, S. E., Wayment, H. A., and Carrillo, M. (1996). Social comparison, self-regulation, and motivation. M. Sorrentino, E. T. Higgins (Ed.). *Handbook of Motivation and Cognition* içinde. (s. 3-27). New York, NY: Guilford Press.
- Tazeoğlu, S. (2011). *Çocukların benlik algıları, davranış sorunları ve ana-babaların kullandıkları disiplin yöntemleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Thibaut, J. W., and Harold H. K. (1959), *The social psychology of groups*. New York: Wiley.
- Thomas, M. (1989), *Centrality and self-concept*. Switzerland: Hans Huber.

- Thompson, B. (2004). *Explatory and confirmatory factor analysis: Understanding concepts and applications*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Tokmak, F. (2016). *Özel eğitim gruplamasının üstün yetenekli öğrencilerin akademik benlik algıları üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- TÜİK, Türkiye İstatistik Kurumu, İstatistiksel Bölge Birimleri (2017). <http://www.planlama.org/index.php/tuerkiyede-boelgesel-kalknmaajanslar/tuerkiyedeki-statistiksel-boelge-birimleri-bb> (Erişim tarihi: 12.01.2017)
- Ülgen, G. (1997). *Eğitim psikolojisi: Kavramlar, ilkeler, yöntemler, kuramlar ve uygulamalar*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Van Boxtel, H. W., and Mönks, F. J. (1992). General, social, and academic self-concepts of gifted adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 21(2), 169-186.
- Van Tassel-Baska, J. (1998). The disadvantaged gifted. Em J. F. Feldhusen, (Ed.), *Excellence in educating the gifted* içinde (s.53-69). Denver: Love.
- Valentine, J. C., DuBois, D. L., and Cooper, H. (2004). The relation between self-beliefs and academic achievement: A meta-analytic review. *Educational Psychologist*, 39(2), 111-133.
- Vaughn, V. L., Feldhusen, J. F., and Asher, J. W. (1991). Meta-analyses and review of research on pull-out programs in gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 35(2), 92-98.
- Vispoel, W. P. (1993). The development and validation of the arts self-perception inventory for adolescents. *Educational and Psychological Measurement*, 53, 1023-1033.
- Watkins, D., Dong, Q., and Xia, Y. (1997). Age and gender differences in the self-esteem of Chinese children. *The Journal of Social Psychology*, 137(3), 374-379.
- Wheeler, L., Martin, R., and Suls, J. (1997). The proxy model of social comparison for self-assessment of ability. *Personality and Social Psychology Review*, 1(1), 54-61.
- Wills, T. A. (1981). Downward comparison principles in social psychology. *Psychological Bulletin*, 90(2), 245-271.
- Wylie, R. C. (1989). *Measures of self-concept*. Lincoln: University of Nebraska Press.

- Yağcı, U., ve Aksoy, V. (2015). Müzik öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlikleriyle öğretmenlik öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(33), 84-104.
- Yavuzer, G. (1989). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerimle benlik kavramının akademik başarıya etkisinin incelenmesi*.Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yavuzer, H. (2005). *Gençleri anlamak*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Yazıcıoğlu, Y., ve Erdoğan, S. (2004). *SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yetim, U. (2001). *Mutluluk bilimi: toplumdaki bireye*. İstanbul: Bağlam Yayınları.
- Yılmaz, N. (2009). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin akademik benlik düzeylerinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yumşak, Ş. (2004). *Görme ve ortopedik engelli ergenlerin özsaygı düzeyleri ile kendilerine yönelik toplumsal tutumları algılamalarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yoshino, A. (2012). The relationship between self-concept and achievement in TIMSS 2007: A comparison between American and Japanese students. *International Review of Education*, 58(2), 199-219.
- Yörükoğlu, A. (1986). *Gençlik çağı*. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları Sosyal ve Felsefi Eserler Dizisi.
- Zeidner, M., and Schleyer, E. J. (1999). The big-fish–little-pond effect for academic self-concept, test anxiety, and school grades in gifted children. *Contemporary Educational Psychology*, 24(4), 305-329.

EKLER

- EK 1. Kişisel Bilgi Formu ve Akademik Benlik Algısı Ölçeği II
- EK 2. Ölçeğin İzin Yazışmaları
- EK 3. Etik Kurul Kararı
- EK 4. MEB Etik Kurul Kararı
- EK 5. Öğrenci Gönüllü Katılım Formu
- EK 6. Veli İzin Belgesi
- EK 7. DFA Sonucunda Doğrulanın Faktörlerin Şemaları
- EK 8. Normallik Ölçümlerinde Eğiklik ve Basıklık Değerleri
- EK 9. Derslere İlişkin Saçılım Grafikleri

EK 1.Kişisel Bilgi Formu ve Akademik Benlik Algısı Ölçeği II

AKADEMİK BENLİK ALGISI ÖLÇEĞİ

I. Kişisel Bilgiler

Sevgili Öğrenciler,

Bu araştırma lise öğrencilerinin akademik başarıları ile akademik benlik algı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılmaktadır. Elde edilen bilgiler yalnızca araştırma amacıyla kullanılacaktır.

Aşağıdaki maddelerde boş bırakılan yerleri doğru şekilde doldurunuz ve ilgili maddelerde size uygun olan ifadeyi (X) işareti koyarak belirtiniz. Hiçbir maddeyi boş bırakmayınız.

Katılımınız için teşekkür ederim.

Şule Demirel
Anadolu Üniversitesi

Cinsiyet: Kız () Erkek ()

Okul adı:

Sınıf:

Lise giriş sınav (TEOG) puanı:

Bir Önceki Dönem Ders Notunuz:

İlgili ders için bir önceki dönemde aldığınız ders notunu (X) işareti koyarak belirtiniz.

Ders Adı	Ders Notu				
	1 (0-43)	2 (30-44)	3 (44-61)	4 (62-80)	5 (81-100)
Türk Dili ve Edebiyatı					
Yabancı Dil					
Matematik					
Fizik					
Kimya					
Biyoloji					
Coğrafya					
Tarih					

Anne- Babanızın Öğrenim Durumu:

	Anne	Baba
1. Okuryazar değil	()	()
2. Okuryazar	()	()
3. İlkokul mezunu	()	()
4. Ortaokul mezunu	()	()
5. Lise mezunu	()	()
6. Üniversite mezunu	()	()
7. Yüksek lisans mezunu	()	()
8. Doktora mezunu	()	()

Ailenizin Aylık Geliri:

1. 1600 ve altı	()
2. 1601 TL ve 3000 TL arası	()
3. 3001 TL ve 4000 TL arası	()
4. 4001 TL ve 5000 TL arası	()
5. 5001 TL ve üzeri	()

EK 1. (Devam)

II. Akademik Benlik Algısı Ölçeği Maddeleri

Aşağıda okuldaki derslerinize ilişkin verilen 56 maddeye yönelik algılarınızı en uygun derecede işaretleyiniz. Dereceleme tamamen yanlıştan (1'den) tamamen doğruya (8'e) doğru ilerlemektedir.

1	2	3	4	5	6	7	8
Tamamen yanlış	Çoğunlukla yanlış	Yanlış	Yanlışta yakın	Doğruya yakın	Doğru	Çoğunlukla doğru	Tamamen doğru

MADDELER		DERECELER							
1.	Türk Dili ve Edebiyatı dersinden iyi notlar alırım.	1	2	3	4	5	6	7	8
2.	Tarih dersi benim için kolaydır.	1	2	3	4	5	6	7	8
3.	Matematik dersinin konularını çabuk kavrarım.	1	2	3	4	5	6	7	8
4.	Fizik dersinde her zaman başarılı olmuşumdur.	1	2	3	4	5	6	7	8
5.	Kimya dersi benim için kolaydır.	1	2	3	4	5	6	7	8
6.	Biyoloji dersindeki başarımdan memnunum.	1	2	3	4	5	6	7	8
7.	Coğrafya dersinin konularını çabuk kavrarım.	1	2	3	4	5	6	7	8
8.	Yaşıtlarıma göre Yabancı Dil dersinde iyiyim.	1	2	3	4	5	6	7	8
9.	Türk Dili ve Edebiyatı dersinde çalışsam da yetersizim.	1	2	3	4	5	6	7	8
10.	Tarih dersinde çalışsam da yetersizim.	1	2	3	4	5	6	7	8
11.	Türk Dili ve Edebiyatı dersi benim için kolaydır.	1	2	3	4	5	6	7	8
12.	Tarih dersindeki başarımdan memnunum.	1	2	3	4	5	6	7	8
13.	Matematik dersinde her zaman başarılı olmuşumdur.	1	2	3	4	5	6	7	8
14.	Fizik dersi benim için kolaydır.	1	2	3	4	5	6	7	8
15.	Kimya dersinden iyi notlar alırım.	1	2	3	4	5	6	7	8
16.	Biyoloji dersinin konularını çabuk kavrarım.	1	2	3	4	5	6	7	8
17.	Coğrafya dersinde her zaman başarılı olmuşumdur.	1	2	3	4	5	6	7	8
18.	Yabancı Dil dersinden iyi notlar alırım.	1	2	3	4	5	6	7	8
19.	Matematik dersinde çalışsam da yetersizim.	1	2	3	4	5	6	7	8
20.	Fizik dersinde çalışsam da yetersizim.	1	2	3	4	5	6	7	8
21.	Türk Dili ve Edebiyatı dersinin konularını çabuk kavrarım.	1	2	3	4	5	6	7	8
22.	Tarih dersinde her zaman başarılı olmuşumdur.	1	2	3	4	5	6	7	8
23.	Yaşıtlarıma göre Matematik dersinde iyiyim.	1	2	3	4	5	6	7	8
24.	Fizik dersindeki başarımdan memnunum.	1	2	3	4	5	6	7	8
25.	Kimya dersinin konularını çabuk kavrarım.	1	2	3	4	5	6	7	8
26.	Yaşıtlarıma göre Biyoloji dersinde iyiyim.	1	2	3	4	5	6	7	8
27.	Coğrafya dersindeki başarımdan memnunum.	1	2	3	4	5	6	7	8
28.	Yabancı Dil dersinde her zaman başarılı olmuşumdur.	1	2	3	4	5	6	7	8
29.	Kimya dersinde çalışsam da yetersizim.	1	2	3	4	5	6	7	8
30.	Biyoloji dersinde çalışsam da yetersizim.	1	2	3	4	5	6	7	8
31.	Yaşıtlarıma göre Türk Dili ve Edebiyatı dersinde iyiyim.	1	2	3	4	5	6	7	8
32.	Tarih dersinden iyi notlar alırım.	1	2	3	4	5	6	7	8
33.	Matematik dersi benim için kolaydır.	1	2	3	4	5	6	7	8
34.	Yaşıtlarıma göre Fizik dersinde iyiyim.	1	2	3	4	5	6	7	8
35.	Kimya dersinde her zaman başarılı olmuşumdur.	1	2	3	4	5	6	7	8

EK 1. (Devam)

1 Tamamen yanlış	2 Çoğunlukla yanlış	3 Yanlış	4 Yanlış yakın	5 Doğruya yakın	6 Doğru	7 Çoğunlukla doğru	8 Tamamen doğru
------------------------	---------------------------	-------------	----------------------	-----------------------	------------	--------------------------	-----------------------

MADDELER		DERECELER							
36.	Biyoloji dersi benim için kolaydır.	1	2	3	4	5	6	7	8
37.	Coğrafya dersi benim için kolaydır.	1	2	3	4	5	6	7	8
38.	Yabancı Dil dersindeki başarımdan memnunum.	1	2	3	4	5	6	7	8
39.	Coğrafya dersinde çalışsam da yetersizim.	1	2	3	4	5	6	7	8
40.	Yabancı Dil dersi benim için kolaydır.	1	2	3	4	5	6	7	8
41.	Türk Dili ve Edebiyatı dersinde her zaman başarılı olmuşumdur.	1	2	3	4	5	6	7	8
42.	Tarih dersinin konularını çabuk kavrarım.	1	2	3	4	5	6	7	8
43.	Matematik dersinden iyi notlar alırım.	1	2	3	4	5	6	7	8
44.	Fizik dersinin konularını çabuk kavrarım.	1	2	3	4	5	6	7	8
45.	Kimya dersindeki başarımdan memnunum.	1	2	3	4	5	6	7	8
46.	Biyoloji dersinde her zaman başarılı olmuşumdur.	1	2	3	4	5	6	7	8
47.	Yaşıtlarıma göre Coğrafya dersinde iyiyim.	1	2	3	4	5	6	7	8
48.	Yabancı Dil dersinin konularını çabuk kavrarım.	1	2	3	4	5	6	7	8
49.	Coğrafya dersinden iyi notlar alırım.	1	2	3	4	5	6	7	8
50.	Yabancı Dil dersinde çalışsam da yetersizim.	1	2	3	4	5	6	7	8
51.	Türk Dili ve Edebiyatı dersindeki başarımdan memnunum.	1	2	3	4	5	6	7	8
52.	Yaşıtlarıma göre Tarih dersinde iyiyim.	1	2	3	4	5	6	7	8
53.	Matematik dersindeki başarımdan memnunum.	1	2	3	4	5	6	7	8
54.	Fizik dersinden iyi notlar alırım.	1	2	3	4	5	6	7	8
55.	Yaşıtlarıma göre Kimya dersinde iyiyim.	1	2	3	4	5	6	7	8
56.	Biyoloji dersinden iyi notlar alırım.	1	2	3	4	5	6	7	8

Ölçek maddeleri sona ermiştir.

Katılımınız için teşekkür ederim.

EK 2. Ölçeğin İzin Yazışmaları

Kimden: Herb Marsh [Herb.Marsh@acu.edu.au]

Gönderildi: 03 Ocak 2018 Çarşamba 02:20

Kime: Şule DEMİREL

Bilgi: EO DVCR

Konu: RE: IMPORTANT / Permisson of SDQ

Dear Sule Demirel:

Thank you for your interest in my research. My SDQ instruments, they are in the public domain and freely available from my website <https://ippe.acu.edu.au/research/research-instruments/>. Also, because they are in the public domain, you do not need me permission to use them (and can download it directly from the website if you want). However, although the use of the instrument is free of charge, I can offer no support beyond what is on the webpage.

Also, attached is a monograph that provides an overview of my research and also a bloated CV file so you can see the things that I have been doing more recently. The monograph is open source, so please feel free to distribute it to your colleagues or it can also go into the Psych library.

HERB


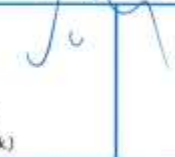





EK 3. Etik Kurul Kararı

Evrak Kayıt Tarihi: 15.01.2018 Protokol No: 6691

Tarih: 31.01.2018



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	BAP Projesi-Doktora Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Türkiye Genelinde Farklı Başarı Düzeyindeki Liselere Devam Eden Öğrencilerin Akademik Benlik Algılarının İncelenmesi
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Prof. Dr. Uğur SAK
TEZ YAZARI:	Şule DEMİREL
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu
 Prof. Dr. Coşkun BAYRAK (Başkan-Eğitim Fak.)	
 Prof. Dr. T. Volkan YÜZER (Başkan Yardımcısı-Açıköğretim Fak.)	 Prof. Dr. Esra CEYHAN (Eğitim Fak.)
 Prof. Dr. Münevver ÇAKI (Güzel Sanatlar Fak.)	 Prof. Dr. M. Erkan ÜYÜMEZ (İkt. ve İdari Bil. Fak.)
 Prof. Dr. Handan DEVECİ (Eğitim Fak.)	 Prof. Dr. Emel ŞIKLAR (İkt. ve İdari Bil. Fak.)

EK 4. MEB Etik Kurul Kararı

Ana. Ünl. Evrak Tarih ve Sayısı: 23/02/2018-E.14624



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü

Sayı : 81576613/605.01/3527556
Konu: Araştırma İzni

19.02.2018

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Genel Sekreterlik, Yazı İşleri Müdürlüğü)

- İlgi: a) Anadolu Üniversitesi Genel Sekreterlik Yazı İşleri Müdürlüğününün 13/02/2018 tarihli ve 63784619-605.01.03.01/24171 sayılı yazısı
b) Millî Eğitim Bakanlığının 22/08/2017 tarihli ve 35558626-10.06.01-E.12607291 (2017/25) sayılı genelge

İlgi yazı (a) ile Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Bilim Dalı Üstün Zekalıların Eğitimi Doktora Programı öğrencisi Şule DEMİREL'in "Türkiye Genelinde Farklı Başarı Düzeyindeki Liselere Devam Eden Öğrencilerin Akademik Benlik Algılarının İncelenmesi" konulu doktora tezi kapsamında hazırladığı veri toplama aracının Kütahya, Eskişehir, Ankara, Kahramanmaraş, Aksaray, Samsun, Trabzon, Erzurum, Malatya, Mardin ve İstanbul illerinde bulunan resmi ve özel her tür ve derecedeki liselerde öğretim görmekte olan öğrencilere uygulanmasına yönelik izin talebi Genel Müdürlüğümüz tarafından incelenmiştir.

Deneyimi il, ilçe millî eğitim müdürlükleri ve okul/kurum idaresinde olmak üzere, eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre; onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen ve uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılmış veri toplama aracının ilgi (b) genelge doğrultusunda uygulanmasına izin verilmiştir.

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

Güvenli Elektronik İmza Bilal TIRNAKÇI
Aa11 İle Aynıdır Bakan a.
20 Şubat 2018 Genel Müdür

Ek: Veri Toplama Aracı (4 Sayfa)

Erdogan GÜRLER
Bilgisayar Uzmanı

Ulusal Mahallesi Milli Sokak No: F 36560 Yenimahalle-ANKARA
Telefon No: 0 312 296 94 00 Fax: 0 312 213 60 36
E-Posta: yayin@meb.gov.tr İnternet Adresi: http://yayin.meb.gov.tr

Bilgi İşleri Şeyda KARABULUT Dr. AYLIZ DUMRUBAŞ
Öğretmen Kıdemli
Telefon No: 0 312 296 94 02

Bu e-şikâyet güvenli elektronik imza ile onaylanmıştır. <https://www.meb.gov.tr> adresindeki 54cc-3f04-3f66-a383-f604 kodu ile teyit edilebilir.

EK 5. Öğrenci Gönüllü Katılım Formu

Sevgili Öğrenci,

Gerçekleştirilecek olan bu araştırmada lise öğrencilerinin akademik benlik algıları incelenecektir. Araştırmamızın amacı farklı başarı düzeyindeki liselere devam eden öğrencilerin akademik benlik algısını incelemektir. Bu amaçla Akademik Benlik Algısı Ölçeği'ni doldurarak görüşlerinize ulaşmaya ihtiyaç duymaktayız. Bu çalışmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır ve çalışmadan elde edilen bilgiler araştırma amacı ile kullanılacak, kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır.

Araştırmayla ilgili sorularınızı aşağıdaki e-posta adresini veya telefon numarasını kullanarak yöneltebilirsiniz.

Saygılarımla,

Araştırmacı :
Şule Demirel
Anadolu Üniversitesi Eğitim Fak.
Özel Yetenekliler Eğitimi ABD.

Tel: 0 5553611133
e-posta: suledemirel@anadolu.edu.tr

Lütfen bu araştırmaya katılmak konusundaki tercihinizi aşağıdaki seçeneklerden size en uygun gelenin altına imzanızı atarak belirtiniz.

I. Bu araştırmada yer almayı **kabul ediyorum.** **kabul etmiyorum.**

II. Çalışmayı istediğim zaman yarıda kesip bırakabileceğimi biliyorum ve verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlı olarak kullanılmasını **kabul ediyorum.** **kabul etmiyorum.**

İmza:

EK 6. Veli İzin Belgesi

Sayın Veli,

Gerçekleştirilecek olan bu araştırmada lise öğrencilerinin akademik benlik algıları incelenecektir. Araştırmamızın amacı farklı başarı düzeyindeki liselere devam eden öğrencilerin akademik benlik algısını incelemektir. Bu amaçla çocuklarınızın benlik algılarına ilişkin görüşlerini Akademik Benlik Algısı Ölçeği'ni doldurarak elde etmeye ihtiyaç duymaktayız.

Katılmasına izin verdiğiniz takdirde çocuğunuz ölçeği okulda ders saatinde dolduracaktır. Çocuğunuzun cevaplayacağı soruların onun psikolojik gelişimine olumsuz etkisi olmayacağından emin olabilirsiniz. Çocuğunuzun dolduracağı ölçeekte cevaplarınız kesinlikle gizli tutulacak ve bu cevaplar sadece bilimsel araştırma amacıyla kullanılacaktır. Bu formu imzaladıktan sonra çocuğunuz katılımcılıktan ayrılma hakkına sahiptir.

Araştırma ile ilgili sorularınızı aşağıdaki e-posta adresini veya telefon numarasını kullanarak yöneltebilirsiniz.

Saygılarımla,

Araştırmacı :
Şule Demirel
Anadolu Üniversitesi Eğitim Fak.
Özel Yetenekliler Eğitimi ABD.

Tel: 0 5553611133
e-posta: suledemirel@anadolu.edu.tr

Lütfen bu araştırmaya katılmak konusundaki tercihinizi aşağıdaki seçeneklerden size en uygun gelenin altına imzanızı atarak belirtiniz.

Bu araştırmaya çocuğum'nın da katılımcı olmasına

izin veriyorum . **izin vermiyorum**

Çalışmayı istediğim zaman yarıda kesip bırakabileceğimi biliyorum ve verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlı olarak kullanılmasını **kabul ediyorum.** **kabul etmiyorum**

Baba Adı-Soyadı.....

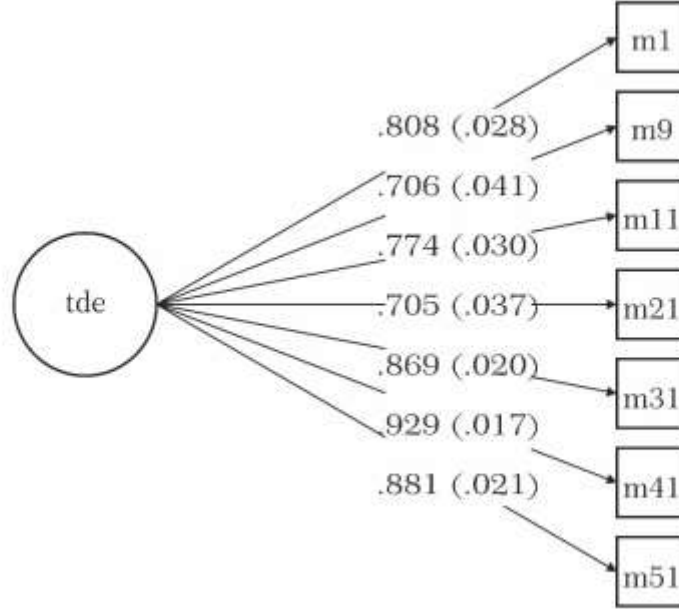
Anne Adı Soyadı

İmza

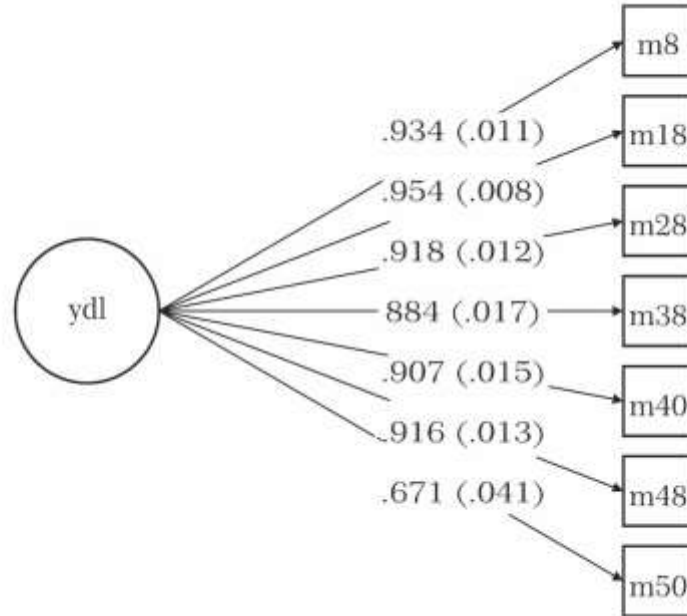
İmza

EK 7. DFA Sonucunda Doğrulanın Faktörlerin Şemaları

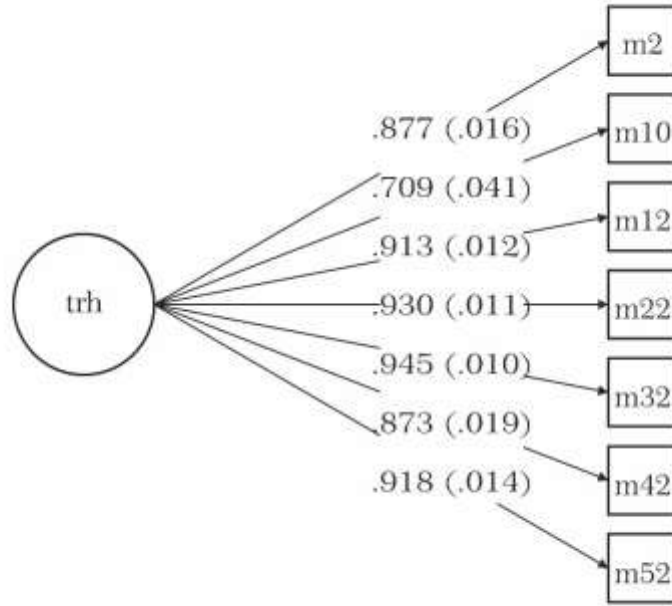
Türk dili ve edebiyatı faktörü



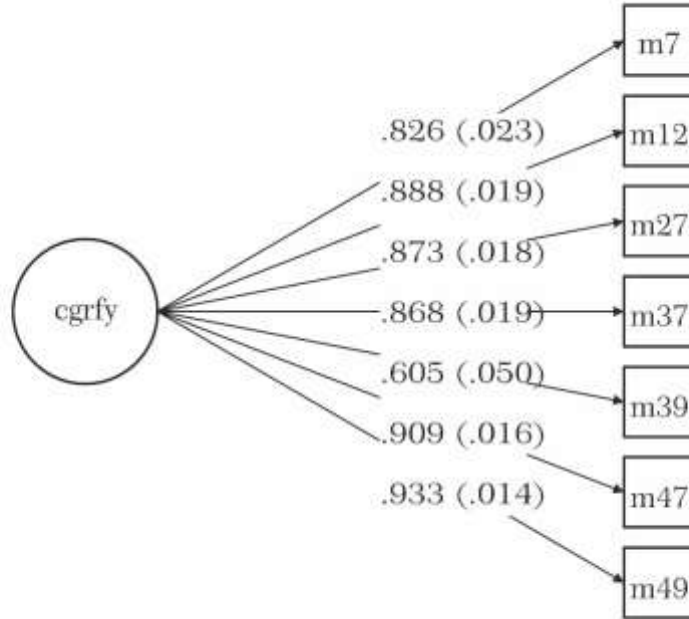
Yabancı dil faktörü



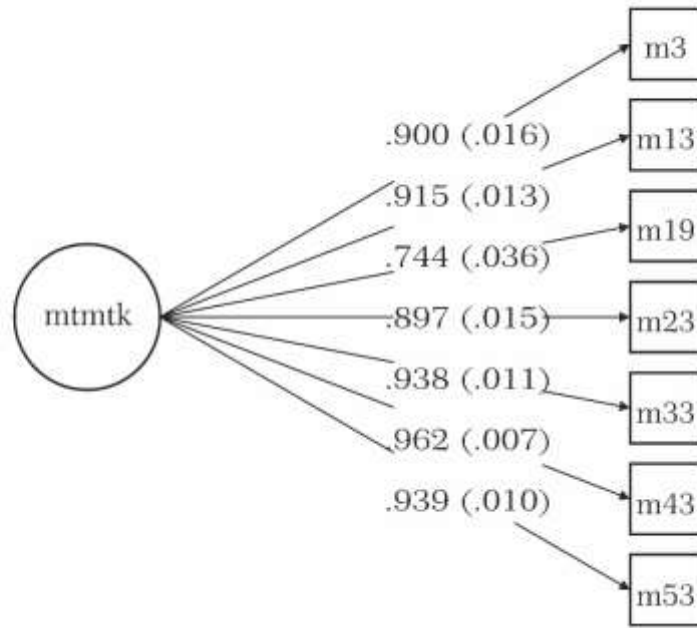
Tarih faktörü



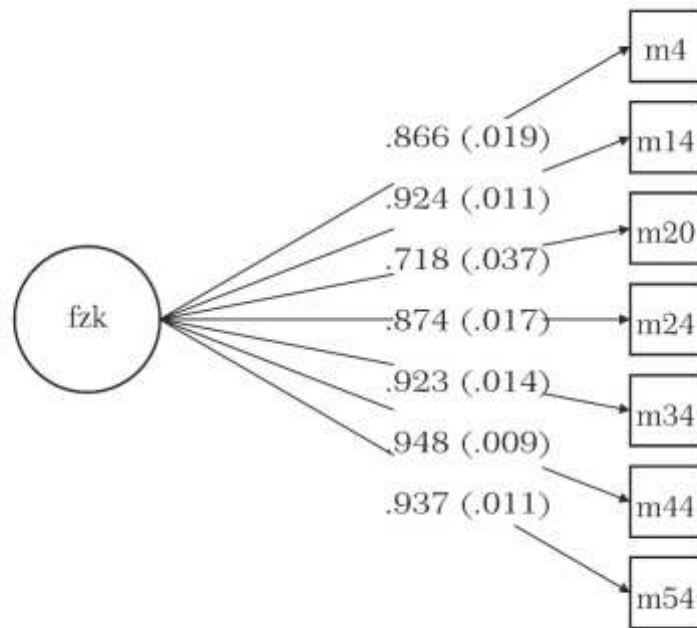
Coğrafya faktörü



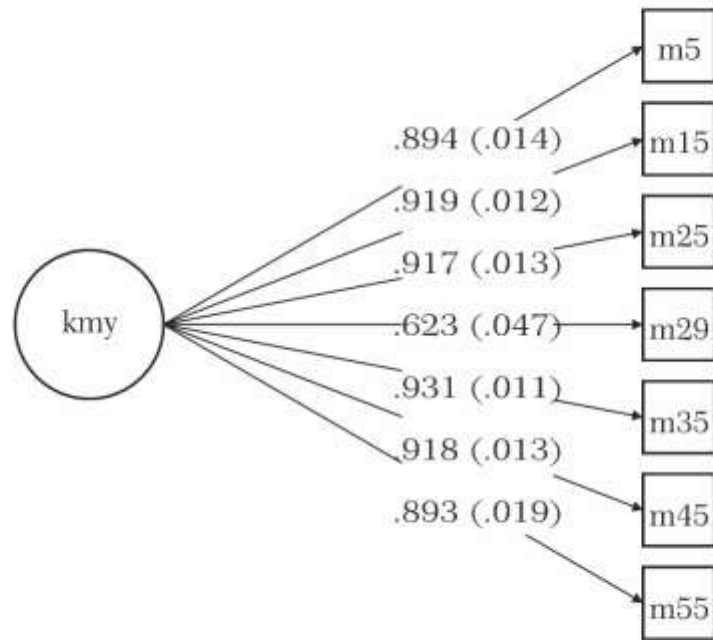
Matematik faktörü



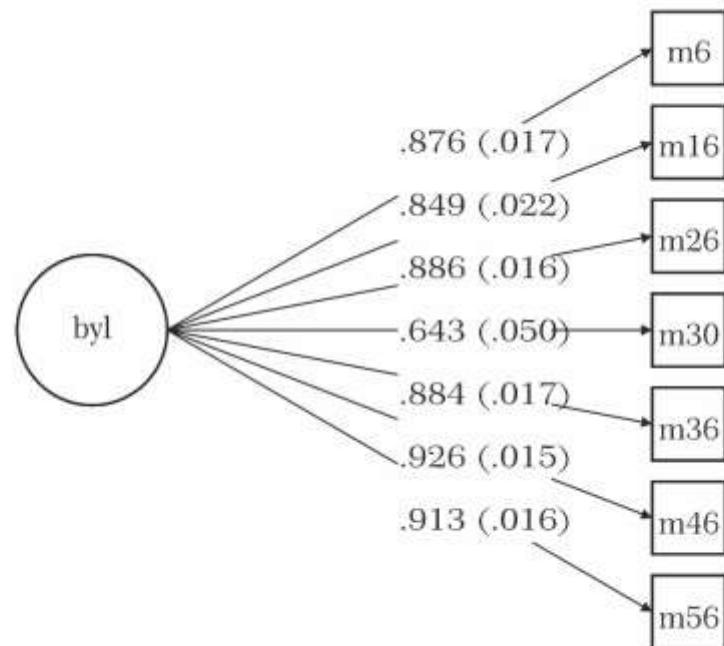
Fizik faktörü



Kimya faktörü



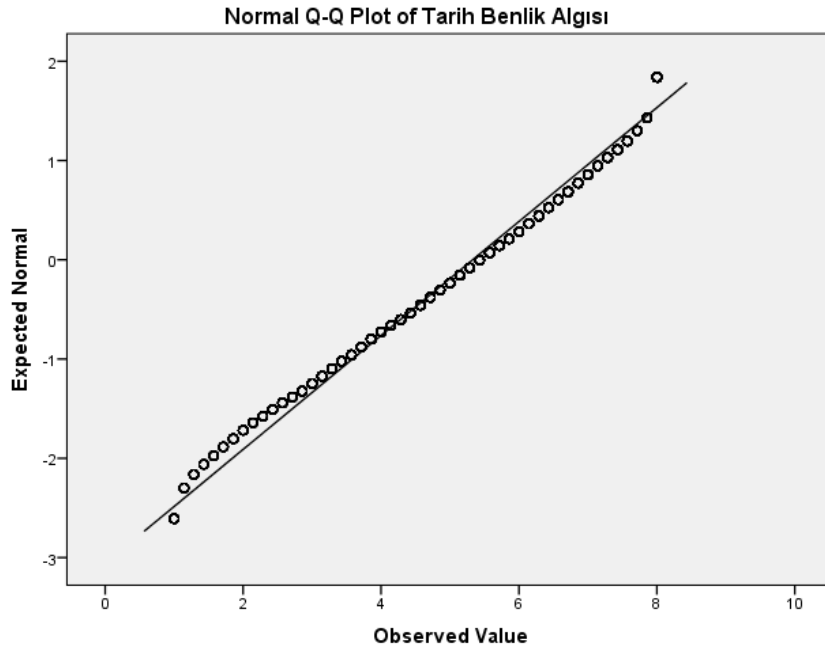
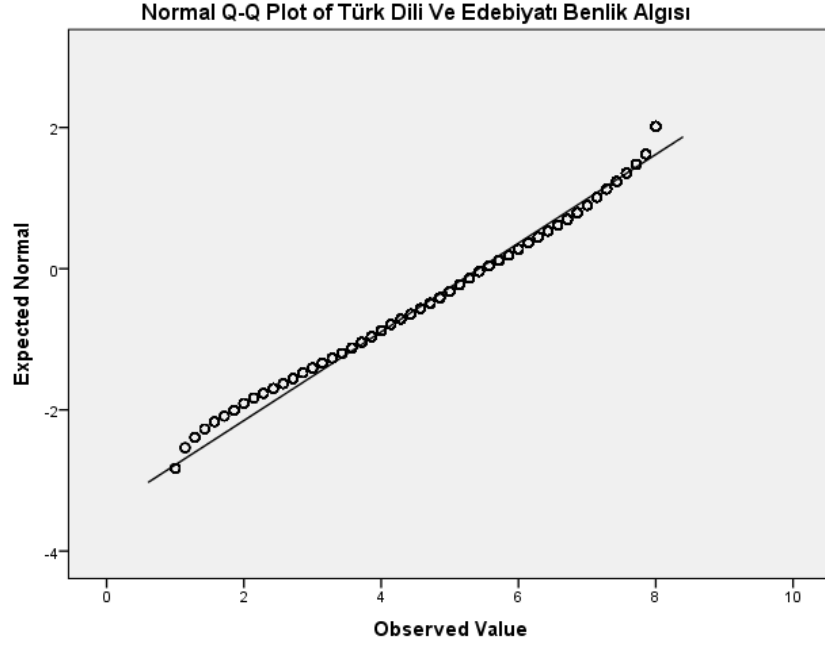
Biyoloji faktörü

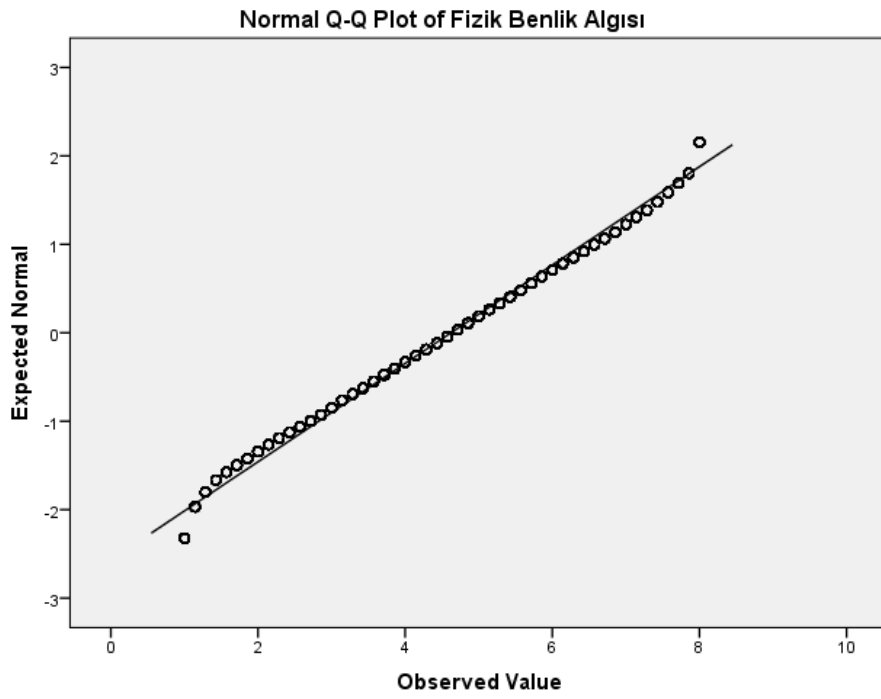
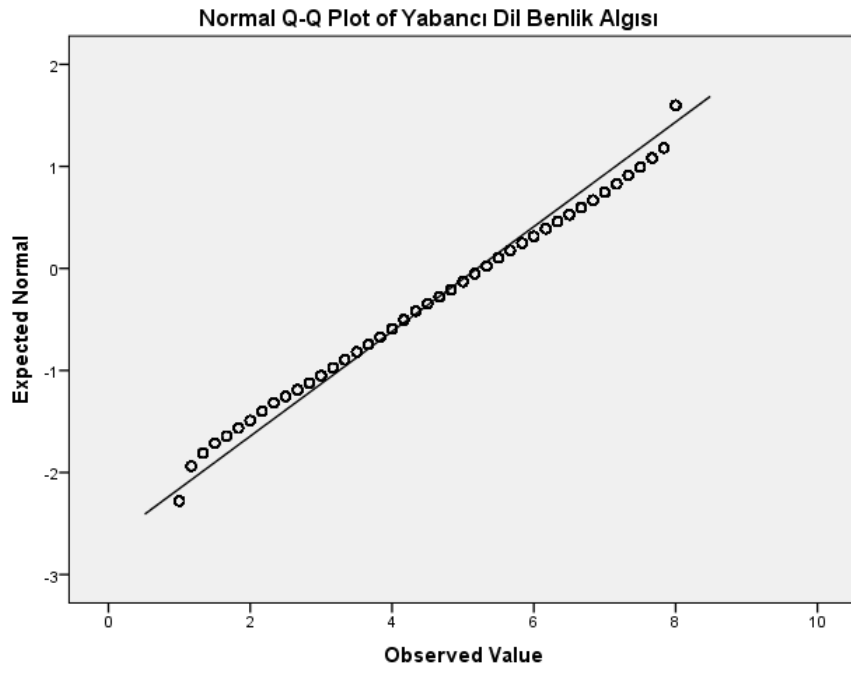


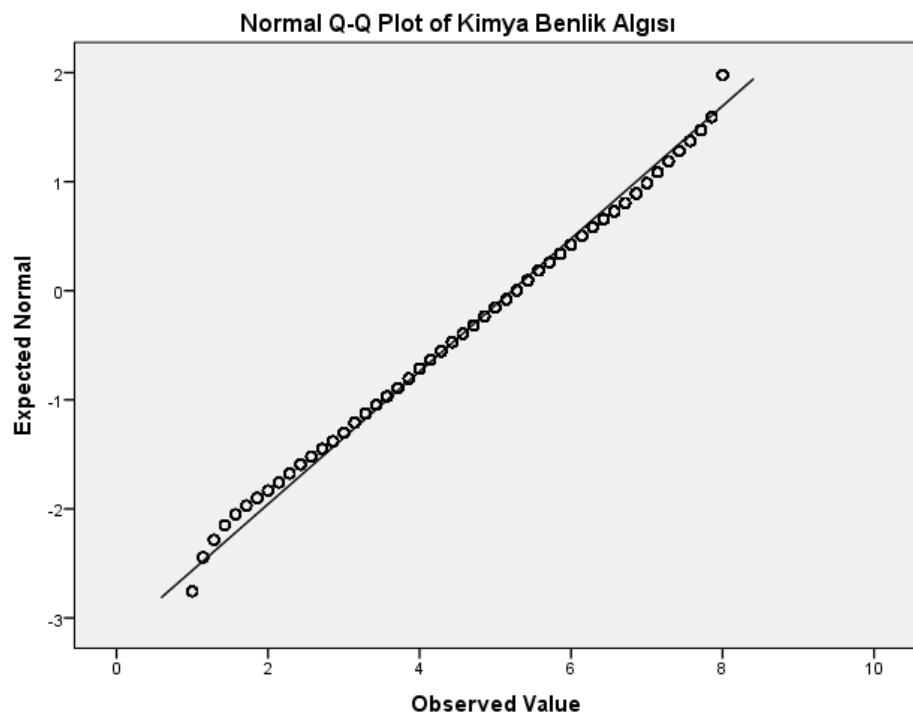
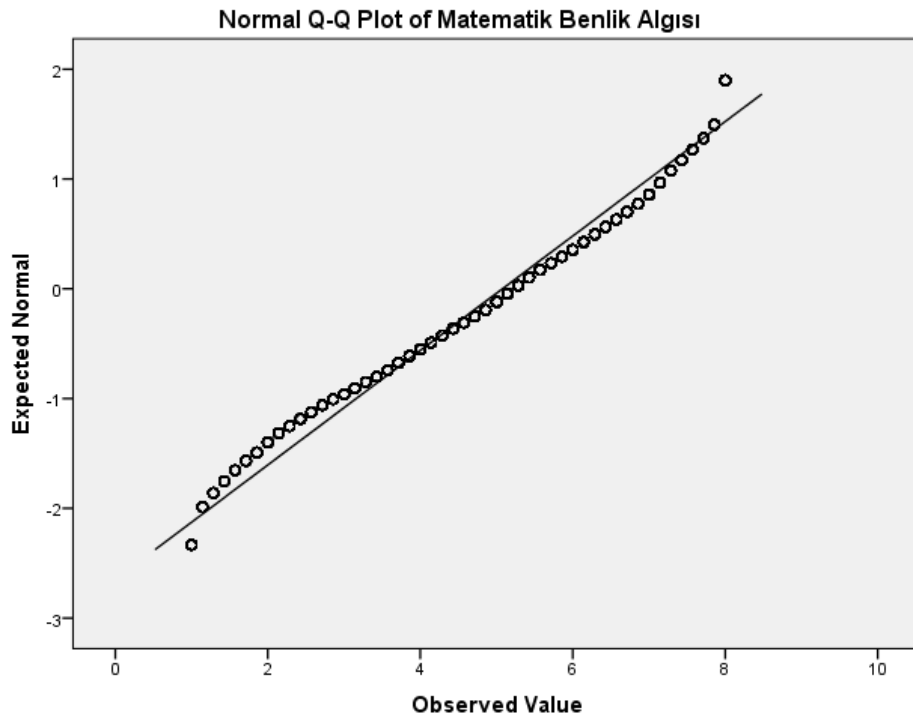
EK 8. Normallik Ölçümlerinde Eğiklik ve Basıklık Değerleri

Boyut	Parametre	Ölçüm	S. Hata
Türk Dili ve Edebiyatı Benlik Algısı	X	5,42	0,02
	Eğiklik	-0,41	0,04
	Basıklık	-0,36	0,07
Tarih Benlik Algısı	X	5,33	0,03
	Eğiklik	-0,36	0,04
	Basıklık	-0,57	0,07
Matematik Benlik Algısı	X	5,08	0,03
	Eğiklik	-0,32	0,04
	Basıklık	-0,82	0,07
Yabancı Dil Benlik Algısı	X	5,20	0,03
	Eğiklik	-0,28	0,04
	Basıklık	-0,82	0,07
Fizik Benlik Algısı	X	4,62	0,03
	Eğiklik	-0,06	0,04
	Basıklık	-0,73	0,07
Kimya Benlik Algısı	X	5,22	0,03
	Eğiklik	-0,25	0,04
	Basıklık	-0,52	0,07
Biyoloji Benlik Algısı	X	5,28	0,03
	Eğiklik	-0,27	0,04
	Basıklık	-0,55	0,07
Coğrafya Benlik Algısı	X	5,15	0,02
	Eğiklik	-0,09	0,04
	Basıklık	-0,53	0,07
Genel Akademik Benlik Algısı	X	5,16	0,02
	Eğiklik	0,04	0,04
	Basıklık	-0,21	0,07

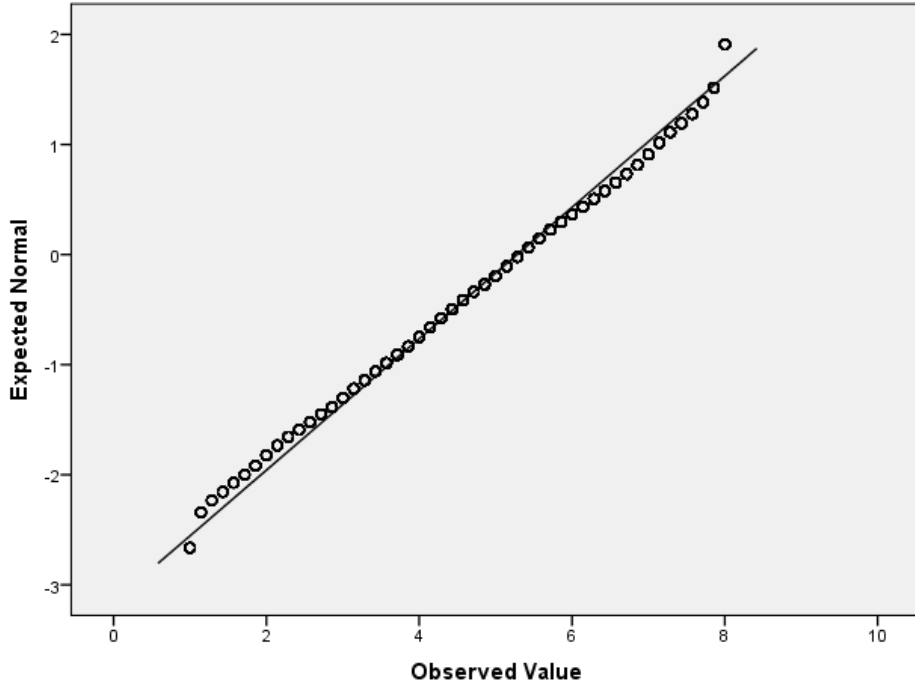
EK 9. Derslere İlişkin Saçılım Grafikleri



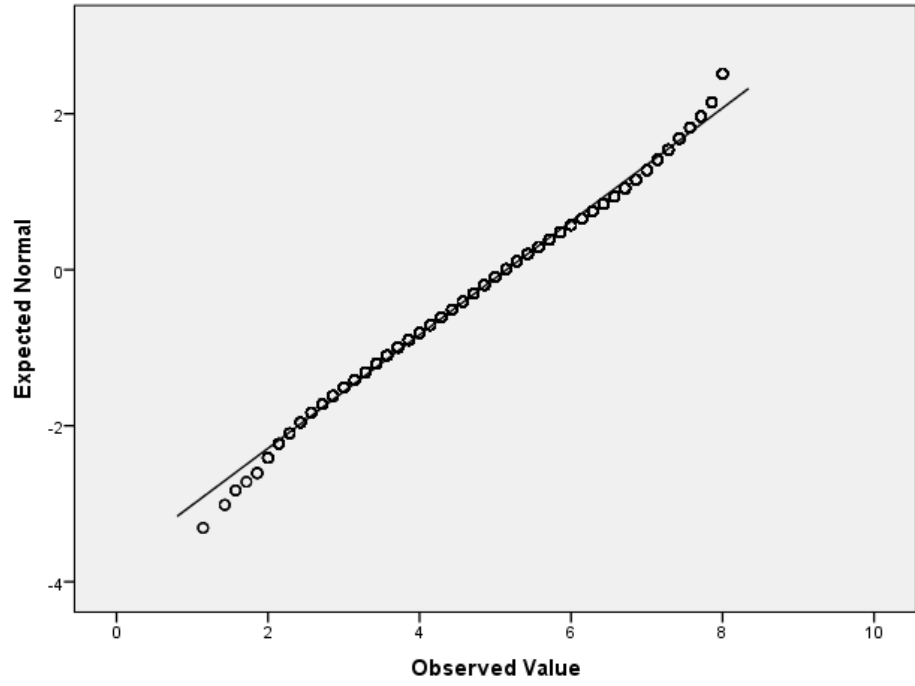




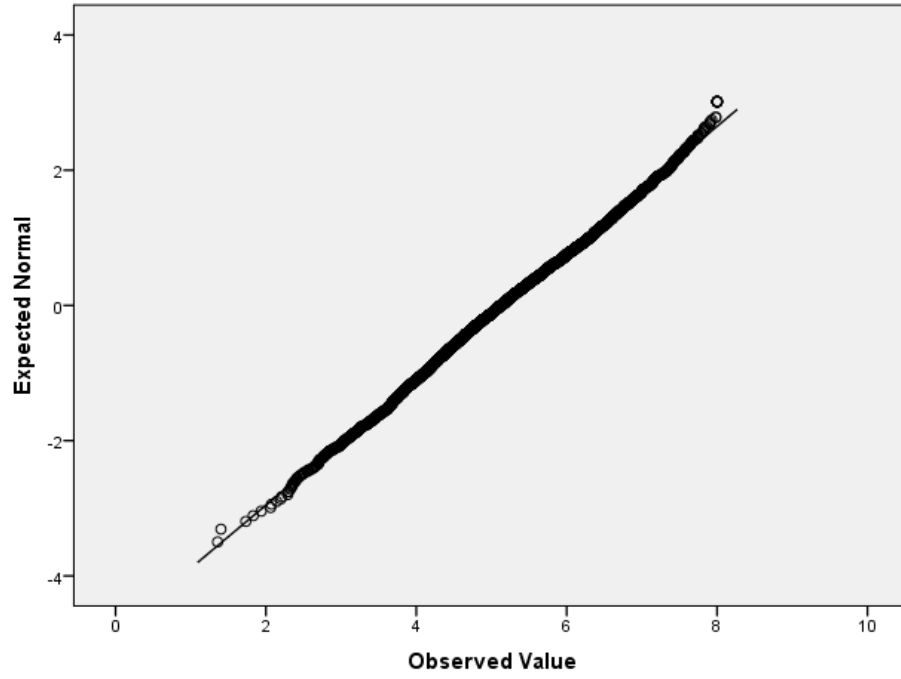
Normal Q-Q Plot of Biyoloji Benlik Algısı



Normal Q-Q Plot of Coğrafya Benlik Algısı



Normal Q-Q Plot of Akademik Benlik



ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Şule DEMİREL
Yabancı Dil : İngilizce
Doğum Yeri ve Yılı : Eskişehir/27.03.1984
E-Posta : suledemirel@anadolu.edu.tr

Eğitim ve Mesleki Geçmişi:

- 2008- Devam ediyor, Araştırma Görevlisi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi
- 2007- Devam ediyor, Karakter Eğitimi Öğretmeni, Anadolu Üniversitesi ÜYEP Merkezi
- 2006-2008, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Üstün Zekâlılar Öğretmenliği Yüksek Lisans Lisans Programı
- 2004-2006, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı Yandal Programı
- 2002-2006, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı