

Üniversite Öğrencilerinin Alanlarına Yönelik Akademik Benlik Algısı Ölçeğinin Geliştirilmesi

Development of the Academic Self-Perception Scale for University Students' Fields

Akın Karakuyu¹ , Gürbüz Ocak² 

¹ Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Antakya Meslek Yüksekokulu, Mülkiyet Koruma ve Güvenlik Bölümü, Hatay, Türkiye

² Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Afyonkarahisar, Türkiye

Özet

Bu çalışmanın amacı üniversite öğrencilerinin alanlarına yönelik akademik benlik algılarını belirlemek amacıyla bir ölçme aracı geliştirmektir. Araştırmanın yöntemi karma yöntem deseni ise keşfedici ardışık desendir. Araştırmanın örneklemini uygun örnekleme tekniği ile belirlenen 309 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında hem nitel hem nicel veri toplama yöntemleri kullanılmıştır. Nitel veriler literatür taraması ile nicel veriler ise nitel verilerin analizinden elde edilen taslak üniversite öğrencilerinin alanlarına yönelik akademik benlik algısı ölçeği (ÜÖYABÖ) ile toplanmıştır. Nitel verilerin analizinde içerik analizi nicel verilerin analizinde ise açıklayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizleri (DFA) kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; Geliştirilen ölçeğin cronbach alfa iç tutarlık katsayısı 0,976'dır. Ölçme aracı toplam varyansın % 69,849'unu açıklamaktadır. AFA sonucunda ölçeğin 3 alt boyut ve 27 maddeden oluştuğu tespit edilmiştir. DFA sonucunda ise ölçeğin χ^2 / df değeri 2,40 RMSEA değeri 0,068 olarak bulunmuştur. AFA ve DFA sonucunda üniversite öğrencilerinin alanlarına yönelik akademik benlik algılarını belirleyebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Akademik Benlik Algısı, Üniversite Öğrencileri, Ölçek Geliştirme

Abstract

This study aimed to develop a measurement tool to assess university students' academic self-perceptions in their respective fields. Utilizing an exploratory sequential mixed methods design, data were collected from a sample of 309 university students selected through convenience sampling. Qualitative data were gathered through a literature review, and quantitative data were obtained using the draft version of the Academic Self-Perception Scale, developed based on the qualitative findings. Content analysis was applied to qualitative data, while Exploratory Factor Analysis (EFA) and Confirmatory Factor Analysis (CFA) were conducted for quantitative data analysis. The Cronbach's alpha coefficient of the final scale was 0.976, and the scale explained 69.849% of the total variance. EFA revealed three sub-dimensions and 27 items. CFA results indicated a χ^2/df value of 2.40 and an RMSEA of 0.068. The findings confirm that the developed scale is a valid and reliable tool for assessing students' academic self-perceptions.

Keywords: Academic Self-Perception, University Students, Scale Development

Benlik, insanın bilinçli varoluşu üzerinde durduğu için ana teması insan olan psikoloji, felsefe, eğitim, antropoloji, sosyoloji ve sosyal psikoloji gibi farklı disiplinlerin çalışma konuları arasında yerini almıştır. Bu durum ise kavram ve tanımı hakkında bir muğlaklığı beraberinde getirmektedir (Dadandı, 2017). Benlik kavramı ile ilgili yapılan tanımların temelinde, William James'in yaptığı "Bireyin kendisine dair bütün bildiklerinin bir temsilidir" tanımı yatmaktadır (Pajares & Schunk, 2002). Benlik, bireyin kendini sadece bir

yaratılmış olarak değil, ayrıca hedefleri bulunan ve bu hedeflerine ulaşabilmek için çaba sarf eden bir varlık olarak görmesi ile biçimlenir (Güntan, 2008). Benlik, bireyin kendi iç dünyasının farkında olmasını, hedef ve ideallerini belirleyebilmesini, beceri ve gelişimini değerlendirebilmesini, davranışlarını kontrol etmesini ve başkalarını anlayabilmesini sağlayan inançlarıdır (Crocker & Canevello, 2012). Bu inançlar bireylerin kendi bilişsel yeterlikleri açısından ele alındığında ise akademik benlik devreye girmektedir.

İletişim / Correspondence:

Dr. Akın Karakuyu
Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi,
Antakya Meslek Yüksekokulu,
Antakya / Hatay, Türkiye
e-posta: karakuyuakin@gmail.com

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), 15(1), 155-167. © 2025 TÜBA
Geliş tarihi / Received: Nisan / April 4, 2024; Kabul tarihi / Accepted: Ağustos / August 14, 2024

Bu makalenin atıf künyesi / How to cite this article: Karakuyu, A. & Ocak, G. (2025). Üniversite Öğrencilerinin Alanlarına Yönelik Akademik Benlik Algısı Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Yükseköğretim Dergisi*, 15(1), 155-167. <https://doi.org/10.53478/yuksekogretim.1465119>

ORCID: A. Karakuyu: 0000-0001-7370-5464; G. Ocak: 0000-0001-8568-0364

Alan yazında akademik benlik algısını açıklayan farklı modeller mevcuttur. Shavelson ve ark. (1976) benliği akademik benlik algısı, sosyal benlik algısı, duygusal benlik algısı ve fiziksel benlik algısı olarak dört boyutta incelemişlerdir. Akademik benlik algısını ise İngilizce, tarih, matematik ve fen algıları olmak üzere kendi içerisinde dörde ayırmıştır. Song ve Hattie (1984) benliği akademik benlik algısı, sosyal benlik algısı ve öz-saygı benlik algısı olarak üçe ayırmıştır. Akademik benlik algısını ise yetenek benlik algısı, başarı benlik algısı ve sınıf benlik algısı olarak üç alt boyutta incelemişlerdir. Bracken ve ark. (2000) benliği akademik, fiziksel, sosyal, duygusal, yetenek ve aile algısı olarak altı boyutta incelemişlerdir. Marsh ve ark. (1988) modellerinde akademik benlik algısını detaylı ve çok boyutlu bir şekilde ortaya koymuşlardır. Modele göre, akademik benlik algısı sayısal benlik ve sözel benlik algısından oluşmaktadır. Sayısal benlik algısı, matematik, fizik, biyoloji, ekonomi ve okul benlik algılarından oluşurken sözel benlik algısı, coğrafya, tarih, yabancı dil ve anadil benlik algılarından oluşmaktadır. Farklı modellerin olması akademik benlik algısına farklı açılardan bakılmasına ve farklı tanımların ortaya çıkmasına neden olmuştur.

Akademik benlik algısı, bireyin kendini hangi disiplinlerde yeterli hangi disiplinlerde yetersiz hissettiğine ilişkin betimlemeleri ve değerlendirmeleridir (Preckel ve ark., 2017). Akademik benlik algısı bireylerin akademik becerileri ve başarıları hakkındaki sahip oldukları duygu, tutum ve algılarıdır (Byrne & Shavelson, 1986). Akademik benlik algısı tanımlama ve değerlendirme aşamalarından oluşur. Birey öncelikle kendi durumunu betimler daha sonra değerlendirme yoluna gider. Buradan hareketle akademik benlik algısı, öğrenenlerin akademik başarılarına ilişkin yaptıkları bir öz değerlendirme sürecidir (Aydın 2011). Akademik benlik algısını, isminden de anlaşılacağı üzere bireyin öğrenme tecrübeleri ve sosyal çevresinin etkisine bağlı olarak akademik anlamda neleri başarıp neleri başaramayacağına dair kendine yönelik inanışları şeklinde tanımlanabilir.

Öğrencinin akademik başarısını etkileyen birçok etmen vardır. Bunlar hem öğrencinin kendinden kaynaklı bireysel nedenler hem de kendisi dışında etkili olan çevresel nedenler olarak sınıflandırılabilir. Bu etmenlerin tamamı öğrencilerin olumlu ya da olumsuz akademik benlik algısı edinmelerinde son derece etkilidir. Bireysel nedenleri, akademik benlik, ilgi, yetenek, beceri, algı, zekâ, içsel motivasyon, tutum ve özgüven (Green ve ark., 2006; Kalkan ve ark., 2019; Sheldrake, 2016; Usta, 2017), çevresel nedenleri ise okul uygulamaları, öğretmen, aile, akran grubu, dışsal motivasyonu ve beklentiler olarak sıralayabiliriz (Cevher & Buluş, 2006; Cokley, 2000; Green ve ark., 2006; Kalkan ve ark., 2019; Melekoğlu & Wilkerson, 2013; Warash & Markstrom, 2001). Başarıyı etkileyen bu etkenlerin tamamı öğrencinin akademik benlik algısını da etkileyebilecektir.

Yüksek akademik benlik algısına sahip bireyler kendi becerilerinin farkında oldukları için daha iyi değerlendirmeler yapmakta, risk alabilmekte, mücadele ve rekabeti kabul edip denemeler yaparak çoklu bilişsel stratejiler üretebilmektedirler (Shephard, 1997). Akademik benlik algısı yüksek olanlar, kendiyle barışık, kendinden emin, nesnel, öğrenme görevlerine duyarlı, eleştiriye açık ve görüşlerini rahatlıkla dile getirebilen bireylerdir (Hanan ve ark., 2016). Yüksek akademik benlik algı düzeyine sahip bireyler okul yaşamında, öğrenmede ve akademik başarıda daha başarılıdırlar (Wolff ve ark., 2018). Araştırmalarda başarısızlık yaşayan öğrencilerin akademik benlik algılarının düşük olduğu buna bağlı olarak bireysel öğrenme düzeylerinin de düştüğü belirlenmiştir. Bir başka ifadeyle akademik benlik algısının bireylerin başarı veya başarısızlıkları üzerinde doğrudan etkisi olduğu söylenebilir (Karasakaloğlu & Saraçoğlu, 2009).

Literatür incelendiğinde akademik benlik algısı kavramı ile ilgili ölçeklerin (Cantekin & Gökler, 2019; Granero-Gallegos ve ark., 2021; Iyengar ve ark., 2021; Kuzgun, 2008; Koç, 2011; Senemoğlu, 1990; Şen Akçay & Senemoğlu, 2020; Yandı & Köse, 2013) ortaokul ve lise öğrencilerine ve daha çok bir disipline yönelik olduğu söylenebilir. Marsh (1990) dokuzu temel akademik alan, altısı temel olmayan akademik alanlar ve genel okul boyutu olmak üzere on altı alt boyuttan oluşan bir ölçek geliştirmiştir. Söz konusu ölçeği Türkçe'ye (Demirel Dingec & Sak, 2023) 8 boyut ve 56 madde olarak uyarlamışlardır. Üniversite öğrencilerine yönelik ise iki tane uyarlama çalışması yer almaktadır (Cantekin & Gökler, 2019; Yandı & Köse, 2013). Bu çalışma ise üniversite öğrencileri ve onların öğrenim gördükleri alanlarına yönelik akademik benlik algılamalarını ölçmeye yönelik orijinal bir ölçek geliştirme çalışma olması nedeniyle alan yazına katkı sunması beklenmektedir. Bu kapsamda araştırmada, üniversite öğrencilerinin öğrenim gördükleri alanlarına yönelik akademik benlik algılarını ölçmek amacıyla geçerliği ve güvenirliği sağlanmış bir ölçme aracı geliştirmek amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada yöntem olarak, nitel ve nicel veri toplama tekniklerinin bir arada kullanıldığı karma yöntem, desen olarak ise keşfedici ardışık desen kullanılmıştır. Keşfedici ardışık desen, iki aşamadan oluşur ilk aşama nitel aşama ile başlar. Bu aşamada araştırmacı başlıkları belirler. Araştırmacı nitel aşama verilerini kullanarak ikinci aşama olan nicel aşamayı inşa eder (Baran & Jones, 2016). Çalışmada, öncelikle literatür taraması yoluyla toplanan nitel veriler analiz edilerek maddeler yazılmış, daha sonra madde havuzundan oluşan taslak ölçek aracılığıyla toplanan nicel veriler analiz edildiği için keşfedici ardışık desen kullanılmıştır.



Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, uygun örnekleme yoluyla belirlenen Akdeniz bölgesindeki bir üniversitenin meslek yüksekokulu (162), yüksekokul (30) ve çeşitli fakültelerde (117) öğrenim gören 309 öğrenciden oluşmaktadır. Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) için 309 öğrenciden elde edilen veriler kullanılmıştır. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) için ise 368 öğrenciden elde edilen veriler kullanılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmada öncelikle akademik benlik konusu ile ilgili olarak literatür taraması yapılmıştır. Literatüre dayalı olarak yazılan ve 44 maddeden oluşan madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzu, iki eğitim programları ve öğretim ve bir tane rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanındaki toplam üç uzman görüşüne sunulmuş ölçekten her hangi bir madde çıkarılmasına gerek olmadığı belirlenmiştir. 44 soruluk taslak ölçek 309 öğrenciye uygulanmış toplanan verilere sırasıyla AFA analizi, cronbach alfa güvenirlik analizi, ölçeğin tamamı ve alt boyutları için üst grup alt grup t testi analizleri uygulanmıştır. 17 madde AFA sonucunda çıkarılmıştır. Kalan 27 maddeye DFA analizi uygulanmıştır.

Ölçme Aracının Geliştirilmesi

Çalışmada üniversite öğrencilerinin öğrenim gördükleri alanlarınayönelik akademik benlik algılarını belirlemek amacıyla ölçme aracı geliştirilmiştir. Ölçme aracının geliştirilmesi için yapılan işlemler sırasıyla şu şekilde özetlenebilir;

- 1-Literatür taraması,
- 2-44 maddelik madde havuzunun oluşturulması,
- 3-Uzman görüşünün alınması,
- 4-Yüksekokul, meslek yüksekokulu ve fakültelerde uygulama,
- 5-AFA analizi yapılması,
- 6-Ölçeğin tamamı ve alt boyutları için cronbach alfa güvenirlik analizi,

Tablo 1

KMO ve Bartlett Sonuçları

Ölçek	N	KMO	Chi-Square	df	p
ÜÖAYABÖ	309	0.980	13404.859	946	0.000**

ÜÖAYABÖ: Üniversite Öğrencilerinin Alanlarına Yönelik Akademik Benlik Algı Ölçeği,
**p<0.01

Tablo 2

ÜÖAYABÖ'nin Toplam Varyansı Açıklama Tablosu

Öz değerler			Karesi Alınan Yüklerin Toplam Çıkarımı			Karesi Alınan Yüklerin Döndürme Toplamı		
Toplam	Varyans	Birikimli %	Toplam	Varyans	Birikimli %	Toplam	Varyans	Birikimli %
1	16.589	61.442	16.589	61.442	61.442	7.359	27.256	27.256
2	1.175	4.351	1.175	4.351	65.793	5.883	21.788	49.044
3	1.095	4.056	1.095	4.056	69.849	5.617	20.805	69.849

ÜÖAYABÖ: Üniversite Öğrencilerinin Alanlarına Yönelik Akademik Benlik Ölçeği

- 7- Ölçeğin tamamı ve alt boyutları için üst grup-alt grup güvenirlik analizi,
- 8-DFA analizi yapılması.

Bulgular

Ölçeğin açımlayıcı faktör analizine (AFA) ait bulgular; Analize başlamadan önce verilerin faktör analizine uygun olup olmadığını belirlemek için KMO ve Bartlett sonuçlarına bakılmış ve sonuçlar Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1 de ki değerlere göre KMO değerinin 0.980 olması ve Bartlett testinin anlamlı olması (p<0.01) toplanan verilerin faktör analizi yapmaya uygun olduğunu gösterir.

Faktör Sayısının Belirlenmesi:

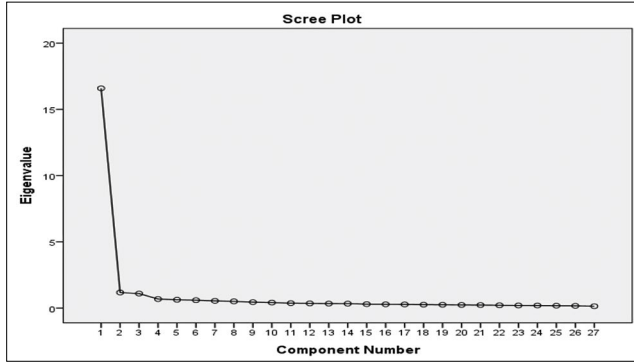
Faktör analizine 44 madde ile başlanmıştır. Analiz sonucunda matrix değeri 0.10'dan madde yükü 0.40'dan daha az olan 1, 5, 6, 9, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 30, 32, 41, 42 maddeler ölçekten çıkarılmıştır. 44 maddenin toplam varyansı açıklama oranı % 67. 838 iken ölçekten çıkarılan maddeler sonucu kalan 27 maddenin toplam varyansı açıklama oranı % 69. 849 olmuştur.

Tablo 2' de Döndürülmüş Bileşenler Matrisi tablosunda Eigen Values değeri 1.00 üstünde olan üç alt boyut yer aldığı tespit edilmiştir. 1.alt boyutun toplam öz değeri 16.589 varyansı 61.442 ikinci alt boyutun toplam öz değeri 1.175 varyansı 4.351 üçüncü alt boyutun toplamı 1.095 varyansı 4.056 dır. Döndürme işleminden sonra 1.alt boyutun toplamı 7.359 varyansı 27.256 ikinci alt boyutun toplamı 5.883 varyansı 21.788 dur. Üçüncü alt boyutun ise toplamı 5.617 varyansı ise 20.805 dir. Bu üç alt boyutun ise toplam varyansı açıklama oranı % 69.849'dur.

Faktör sayısını belirlemek için ayrıca saçılım grafiğine de bakılmıştır. Saçılım grafiği Şekil 1'de verilmiştir.

Sekil 1

Faktör Sayısına İlişkin Yamaç Birikinti Grafiği



Faktör sayısını belirlemede yardımcı olmak için kullanılan saçılım grafiğinde birinci noktadan sonra görülen iniş eğilimi faktörün toplam varyansa yapılan katkı derecesini iki nokta arasındaki her aralık ise faktör sayısını vermektedir (Çokluk ve ark., 2012). Çalışmada yamaç birikinti grafiğinde görüldüğü gibi üçüncü noktadan sonra bileşenlerin varyansa yaptıkları katkı azalmaktadır buna göre ölçeğin faktör sayısının üç faktör olarak belirlenmesine karar verilmiştir.

Ölçme aracıda kalan maddeler için madde toplam r ve madde kalan r değerleri hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3’te ölçekte yer alan maddelerin faktör yükleri 0.559 ile 0.795 arasında değişmektedir. Maddelerin madde toplam korelasyonları 0.672 ile 0.857 arasındadır. Madde kalan korelasyonları ise 0.645 ile 0.845 arasındadır. Büyüköztürk (2012)’e göre madde toplam korelasyon katsayı değeri 0.30 dan yüksek olan maddeler katılımcıları iyi bir şekilde ayırt etmektedir. Buna göre ölçekte yer alan maddelerin hepsinin madde toplam korelasyonlarının 0.30 dan fazla olması nedeniyle katılımcıları iyi ayırt edeceği söylenebilir.

Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için alınan toplam puanlar yüksekten düşüğe sıralanmış ve en yüksek puanı alan %27’lik üst grup ile en düşük puanı alan %27’lik alt grupların puanları hem alt boyutlar hem de ölçeğin geneli için bağımsız gruplar t testi ile karşılaştırılmıştır. Ölçeğin geneli için alt grup üst grup karşılaştırmasına Tablo 4’de yer verilmiştir.

Tablo 3

ÜÖAYABÖ’nin Madde Toplam Korelasyonları ve Madde Kalan Korelasyonları

Madde No	Faktör yükü	Madde Toplam r	Madde Kalan r	Madde No	Faktör yükü	Madde Toplam r	Madde Kalan r
1	0.777	0.791**	0.772**	15	0.724	0.834**	0.818**
2	0.731	0.801**	0.783**	16	0.683	0.792**	0.773**
3	0.693	0.857**	0.845**	17	0.637	0.784**	0.765**
4	0.692	0.767**	0.748**	18	0.629	0.761**	0.738**
5	0.679	0.782**	0.762**	19	0.559	0.767**	0.746**
6	0.669	0.735**	0.713**	20	0.795	0.753**	0.732**
7	0.665	0.814**	0.796**	21	0.733	0.672**	0.645**
8	0.640	0.839**	0.825**	22	0.685	0.796**	0.778**
9	0.636	0.730**	0.706**	23	0.654	0.793**	0.775**
10	0.632	0.797**	0.778**	24	0.651	0.799**	0.781**
11	0.621	0.804**	0.786**	25	0.638	0.794**	0.776**
12	0.619	0.820**	0.804**	26	0.590	0.815**	0.799**
13	0.764	0.726**	0.700**	27	0.574	0.767**	0.748**
14	0.749	0.748**	0.725**				

ÜÖAYABÖ: Üniversite Öğrencilerinin Alanlarına Yönelik Akademik Benlik Ölçeği,

** $p < 0.01$

Tablo 4

ÜÖAYABÖ’nin Alt ve Üst Gruplarının t Testi Sonuçları

Ölçeğin Tamamı	N	X	ss	t	df	p
Üst Grup	84	149.17	5.31	28.951	166	0.00**
Alt Grup	84	76.69	22.32			

ÜÖAYABÖ: Üniversite Öğrencilerinin Alanlarına Yönelik Akademik Benlik Ölçeği,

** $p < 0.01$



■ Tablo 4'e göre üst gruplarla alt grupların ölçeğin tamamından aldıkları puanlar karşılaştırıldığında üst grupların puanlarının ortalaması 149.17 standart sapması ise 5.31'dir. Alt grupların ise puanlarının ortalaması 76.69 standart sapması ise 22.32'dir. Bağımsız t-testi sonuçlarına göre, grupların ölçekten aldıkları puanların arasında istatistiksel olarak üst grubun lehine anlamlı bir farklılık vardır ($t(166) = 28.951, p < 0,01$).

Ölçeğin bireysel algı boyutu için alt grup üst grup karşılaştırmasına ■ Tablo 5'de yer verilmiştir.

■ Tablo 5'e göre üst gruplarla alt grupların bireysel algı alt boyutundan aldıkları puanlar karşılaştırıldığında üst grupların puanlarının ortalaması 67.29 standart sapması ise 2.84'dir. Alt grupların ise puanlarının ortalaması 35.94 standart sapması ise 12.03'dür. Bağımsız t-testi sonuçlarına göre grupların bireysel algı alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması arasında istatistiksel olarak üst grubun lehine anlamlı bir farklılık vardır ($t(166) = 23.237, p < 0,01$).

Ölçeğin alan ilgisi boyutu için alt grup üst grup karşılaştırmasına ■ Tablo 6'da yer verilmiştir.

■ Tablo 6'ya göre üst gruplarla alt grupların ölçeğin alan ilgisi alt boyutundan aldıkları puanlar karşılaştırıldığında üst grupların puanlarının ortalaması 38.84 standart sapması ise 2.44'dür. Alt grupların ise puanlarının ortalaması 18.85 standart sapması ise 6.34'dür. Bağımsız t-testi sonuçlarına göre grupların alan ilgisi alt boyutundan aldıkları puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak üst grubun lehine anlamlı bir farklılık vardır ($t(166) = 26.950, p < 0,01$).

■ **Tablo 5**

Bireysel Algı Alt Boyutu İçin Alt ve Üst Gruplarının t Testi Sonuçları

Bireysel Algı	N	X	ss	t	df	p
Üst Grup	84	67.29	2.84	23.237	166	0.00**
Alt Grup	84	35.94	12.03			

** $p < 0.01$

■ **Tablo 6**

Alan İlgisi Alt Boyutu İçin Alt ve Üst Gruplarının t Testi Sonuçları

Alan İlgisi	N	X	ss	t	df	p
Üst Grup	84	38.84	2.44	26.950	166	0.00**
Alt Grup	84	18.85	6.34			

** $p < 0.01$

■ **Tablo 7**

Alan Yeterliği Alt Boyutu İçin Alt ve Üst Gruplarının t Testi Sonuçları

Alan Yeterliği	N	X	ss	t	df	p
Üst Grup	84	43.03	3.04	24.641	166	0.00**
Alt Grup	84	21.89	7.25			

** $p < 0.01$

Ölçeğin alan yeterliği boyutu için alt grup üst grup karşılaştırmasına ■ Tablo 7'de yer verilmiştir.

■ Tablo 7'ye göre üst gruplarla alt grupların ölçeğin alan yeterliği alt boyutundan aldıkları puanlar karşılaştırıldığında üst grupların puanlarının ortalaması 43.03 standart sapması ise 3.04'dür. Alt grupların ise puanlarının ortalaması 21.89 standart sapması ise 7.25'dir. Bağımsız t-testi sonuçlarına göre grupların alan yeterliği alt boyutundan aldıkları puanların arasında istatistiksel olarak üst grubun lehine anlamlı bir farklılık vardır ($t(166) = 24.641, p < 0,01$).

Ölçme aracının güvenilirliğini kontrol etmek için bir diğer yöntem olarak ölçeğin alt boyutlarında ve tamamında cronbach alfa katsayılarına bakılmıştır. Ölçekten elde edilen cronbach alfa değerlerine ■ Tablo 8'de yer verilmiştir.

■ Tablo 8'de görüldüğü gibi bireysel algı alt boyutu için cronbach alfa katsayısı 0,957 alan ilgisi alt boyutu için 0,927 alan yeterliği alt boyutu için ise cronbach alfa katsayısı 0,936'dır. 27 maddeden oluşan ölçeğin tamamı için ise cronbach alfa katsayı değeri 0,976'dır. Cronbach alfa değerinin 0.6-0.7 arasında olması kabul edilebilir, 0.7-0.9 arasında olması iyi ve 0.9 üstü olması mükemmel düzeyde güvenilir olarak değerlendirilir (George & Mallery, 2003). Buna göre ölçeğin hem tamamı hem de alt boyutları oldukça yüksek derecede güvenilir bir ölçek diyebiliriz.

Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizine (DFA) ait bulgular; Birinci sıralı doğrulayıcı faktör analizi:

Tablo 8
Cronbach Alfa Değerleri

Alt Boyutlar	Madde Sayısı	Cronbach Alfa
Bireysel Algı Boyutu	12	0.957
Alan İlgisi Boyutu	7	0.927
Alan Yeterliği Boyutu	8	0.936
Ölçeğin Tamamı	27	0.976

DFA sonucunda elde edilen modele ait uyum değerleri Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9'da ki uyum değerlerine göre ölçeğin sahip olduğu χ^2 / df , NNFI ve CFI değerleri mükemmel uyuma, RMSEA, AGFI ve GFI değerleri açısından ise kabul edilebilir uyuma sahip olduğunu gösterir.

DFA sonucunda Chi Square / df değerinin $772 / 321 = 2.40$, RMSEA değeri 0,068 çıkmış ve diagram Şekil 2'de verilmiştir.

1.düzye DFA sonuçlarına bakıldığında ölçeğin alt boyutlarının ayrı ayrı puanlanıp ölçme aracı olarak kullanılabileceğini göstermektedir.

İkinci Düzey DFA:

İkinci düzey DFA sonuçlarına göre ölçekteki 27 maddenin path diagramdaki şekilde kırmızı renkli uyarı veren bir değer yoktur. İkinci düzey DFA sonucuna göre ölçeğin 27 maddesinin tek başına üniversite öğrencilerinin alanlarına yönelik akademik benlik algılarını ölçekbileceği sonucuna ulaşılmıştır. χ^2 / df , RMSEA, NNFI, AGFI, GFI ve CFI uyum katsayıları karşılaştırıldığında, ölçek maddelerinin ilgili alt boyutların yanı sıra ölçeğin tamamı ile ilgili yani üniversite öğrencilerinin akademik benlik algıları ile alt boyutları olan, bireysel algı, alan ilgisi ve alan yeterliği arasındaki modeli doğruladığı görülmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin öğrenim gördükleri alanlarına yönelik akademik benlik algılarının belirlenmesi amacıyla bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Araştırma, karma

yöntem desen olarak ise keşfedici ardışık desen olarak yürütülmüştür. Alan yazına dayalı olarak 44 maddelik bir madde havuzu oluşturulup, uzman görüşü alınmıştır. Örneklem belirlenmesinde madde havuzundaki madde sayısının 7 katına ulaşarak meslek yüksekokulu, yüksekokul ve fakültelerde öğrenim gören 309 öğrenciden elde edilen veriler kullanılmıştır.

Ölçeğin KMO kat sayısı 0.980 Barlett Küresellik Testi ise istatistiksel olarak anlamlı bulunarak, veri setinin faktör analizi yapmaya uygun olduğu belirlenmiştir. AFA sonucunda yük değeri 0.40 altında olanlar ve yük değerleri farkı %10'un altında olan 17 madde ölçekten çıkartılmıştır. Yamaç birikinti grafiği ve eigen value değerleri incelenerek ölçeğin 3 alt faktör, 27 maddeden oluştuğu ve toplam varyansın % 69.84'ünü açıkladığı tespit edilmiştir.

Ölçeğin güvenirlik katsayısı cronbach alpha yöntemi ile hesaplanmış ölçeğin tamamı olan 27 madde için cronbach alpha güvenirlik katsayısı 0.976 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutları olan bireysel algı alt boyutu için cronbach alpha katsayısı 0.957 alan ilgisi alt boyutu için 0.927 ve alan yeterliği alt boyutu için ise cronbach alpha katsayısı 0.936 olarak hesaplanmıştır. Özdamar (2002)'e göre cronbach alpha katsayısının 0.81 ile 1.00 arasında olması ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğu anlamına gelir. Bu değerlere göre ölçek hem geneli hem de alt boyutları açısından oldukça güvenilir bir ölçektir. Ayrıca ölçeğin güvenirliği için ölçeğin hem geneli hem de alt boyutları için % 27 alt grup üst gruplar belirlenmiş ölçeğin geneli ve alt boyutları için yapılan t testi sonuçlarına göre üst gruplar lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Daha sonra 27 maddeden oluşan ölçek 368 kişiye uygulanarak doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. DFA sonucunda, χ^2 / df değeri 2.40 RMSEA değeri 0.068 çıkmıştır. Bu uyum değerlerine göre ölçek χ^2 / df değeri açısından mükemmel uyuma RMSEA değeri açısından ise kabul edilebilir uyuma sahip olduğunu gösterir. Birinci düzey DFA sonucunda ölçeğin alt boyutları, bireysel algı, alan ilgisi ve alan yeterliği alt boyutları doğrulanmıştır. Bir başka ifadeyle ölçekte yer alan bu alt boyutlar ayrı birer ölçek olarak puanlanabilirler. İkinci düzey DFA sonuçlarına göre ölçekteki 27 maddenin tek başına üniversite öğrencilerinin alanlarına yönelik akademik benlik algılarını ölçekbileceği sonucuna ulaşılmıştır.

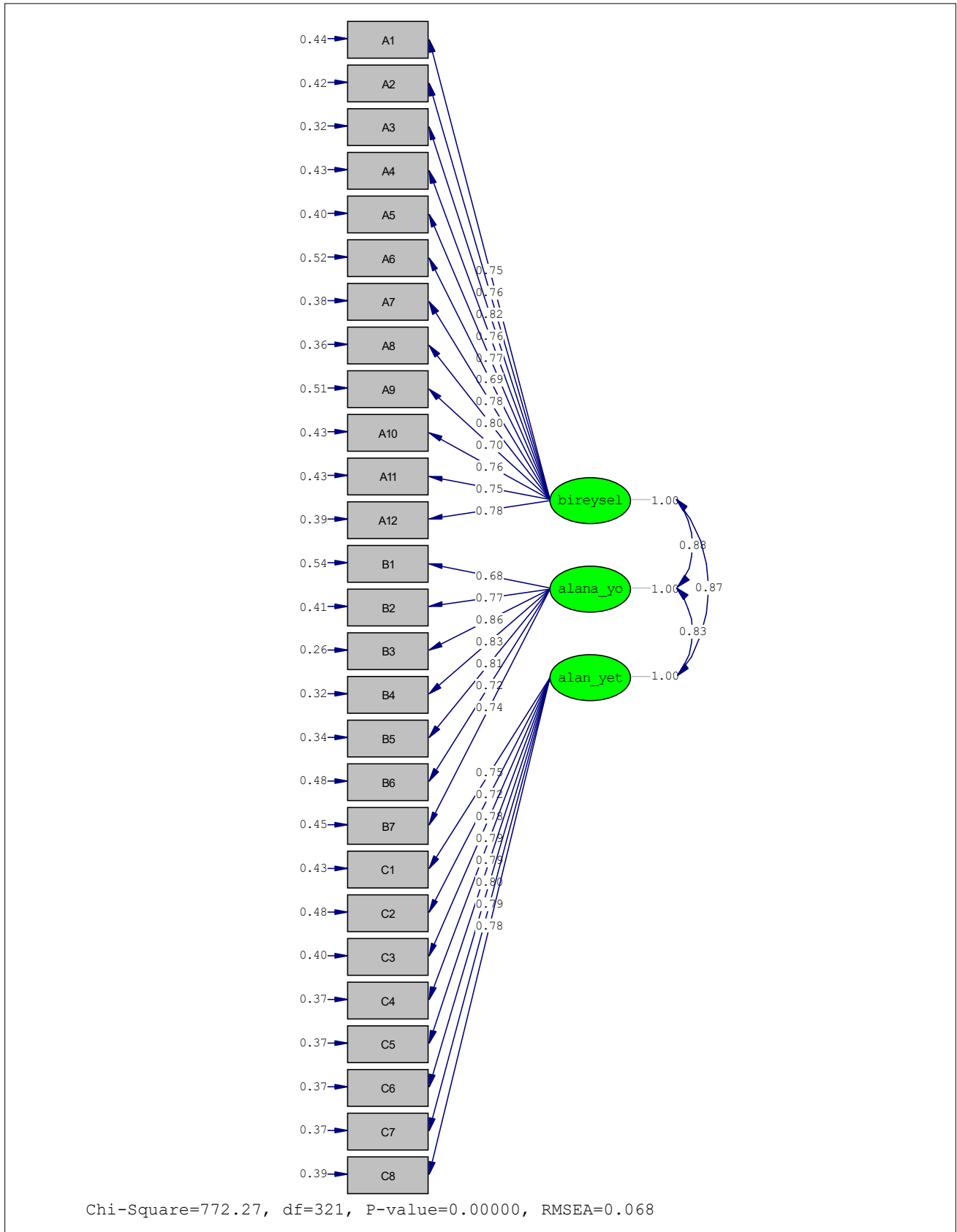
Tablo 9
Model Uyum Değerleri (Çokluk ve ark., 2014; Hooper ve ark., 2008; Karagöz, 2016; Şimşek, 2007; Wang & Wang, 2012)

Uyum Kriteri	Mükemmel Uyum Değerleri	Kabul Edilebilir Değerler	Ölçekten Elde Edilen Uyum Değerleri	Sonuç
χ^2 / df	$0 \leq \chi^2 / df \leq 3$	$\chi^2 / df \leq 5$	$\chi^2 / df = 2.40$	Mükemmel
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq 0,05$	$RMSEA \leq 0,08$	$RMSEA = 0.068$	Kabul edilebilir
NNFI	>0.95	>0.90	0.99	Mükemmel
AGFI	>0.95	>0.90	0.92	Kabul edilebilir
GFI	>0.95	>0.90	0.94	Kabul edilebilir
CFI	>0.95	>0.90	0.99	Mükemmel

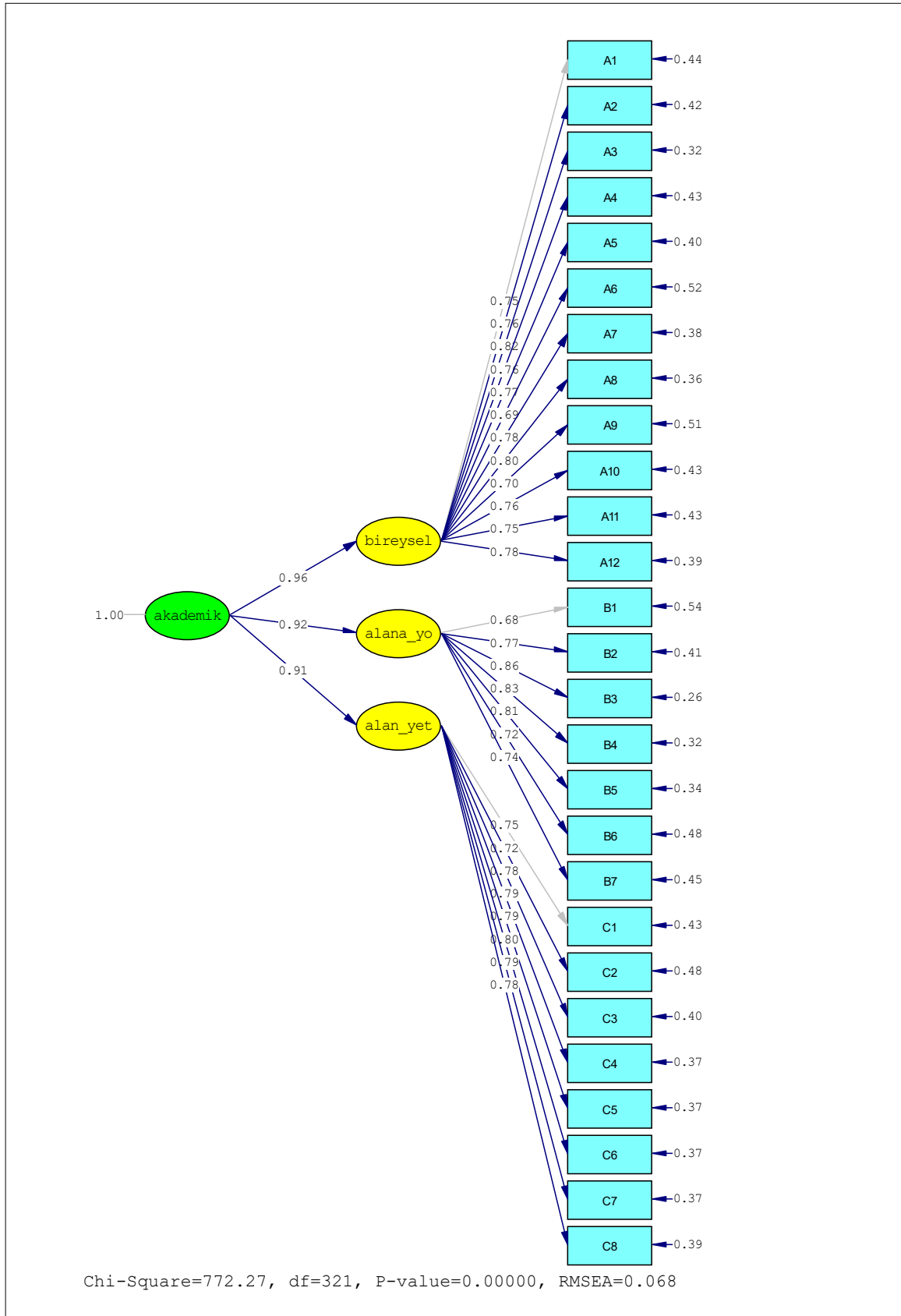


■ **Sekil 2**

1.Düzey DFA Diagramı



■ **Şekil 3**
2.Düzey DFA Diagramı





Ayrıca modelin uyum değerleri referans değerleri arasında olduğu için model doğrulanmıştır.

Kuzgun (2008) dört alt boyut ve on bir ilgi alanını ölçen 4'lü likert yapıda ve 170 maddeden oluşan geniş kapsamlı bir akademik benlik kavramı ölçeği geliştirmiştir. Ölçek ile ortaokul son sınıf öğrencilerinin liseye geçişte alan ve bölüm tercihi yaparken ilgi ve yeteneklerini daha ayrıntılı değerlendirmeleri için geliştirmiştir. Senemoğlu (1990) Brookover'ın hazırlamış olduğu Matematikle ilgili akademik benlik kavramı ölçeğini Türkçeye uyarlamıştır. Ölçek öğrencilerin matematiğe yönelik akademik benliklerini ölçmeye yönelik toplam 8 maddeden oluşan tek boyutlu bir ölçektir. Koç (2011) yüksek lisans çalışmasında ilköğretim öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik akademik benlik kavramlarını ölçmeye yönelik tek boyutlu ve 32 maddeden oluşan ölçek geliştirmiştir. Yandı ve Köse (2013) Marsh (1987) tarafından geliştirilen Öz Kavram Envanteri – III'ten seçilen boyutlarla oluşturulan akademik ve genel benlik ilgi envanterini Türkçeye uyarlamışlardır. 6 alt boyut ve 62 maddeden oluşan envanteri 1945 üniversite öğrencisine uygulayarak çalışmayı yürütmüşlerdir. Alt boyutların α değerleri 0.563 ile 0.954 arasında değişmektedir. Envanterin geneli için ise 0.892'dir. Benzer şekilde Marsh (1990) Akademik Benlik Algısı Ölçeği-II'ni Türkçeye, Demirel Dinceç ve Sak (2023) lise öğrencileri ile çalışarak 8 boyut ve 56 madde olarak uyarlamışlardır. Cantekin ve Gökler (2019) Matovu akademik benlik kavramı ölçeğini Türkçeye uyarlamışlardır. Uyarlama sonucunda, ölçeğin orijinal formunda olduğu gibi Türkçe uyarlaması da iki alt boyut ve 20 maddeden oluşmuştur. Uyarlama sonucunda ölçeğin, Türkiye'deki üniversite öğrencilerinin akademik benlik kavramlarını ölçmek amacıyla kullanılabileceğini belirtmişlerdir. Granero-Gallegos ve ark. (2021) İspanyada üniversite öğrencileri ile yürüttükleri çalışmada akademik benlik kavramı ölçeği geliştirmişlerdir. Ölçek akademik güven α değeri: 0,71 ve akademik çaba α değeri: 0,78 olmak üzere iki alt boyuttan oluşmuştur. Her boyutta 3'er madde olmak üzere ölçek toplam 6 maddeden oluşmuştur. Iyengar ve ark. (2021) Hindistan'da 581 lise öğrencisi ile yaptıkları çalışmada (Akademik Yetenek, Akademik İlgi, Çalışma, Sınav, Akademik Etkileşimler, Akademik çabalar, Müfredat ve Akademik gelecek) olmak üzere sekiz faktörlü bir ölçek geliştirmişlerdir. Ölçeğin faktör yükleri, 0.59 ile 0.86 arasında değişmekte olup α değeri 0.918'dir. Akademik benlik kavramı, daha çok ortaokul ve lise döneminde olduğu düşünüldüğünden, akademik sınavlara hazırlık ve meslek seçimi gibi nedenlerden dolayı alan yazında genellikle ortaokul ve lise öğrencilerine yönelik ölçme aracı geliştirme çalışmalarına rastlanmaktadır. Üniversite öğrencilerinin uzmanlık alanları ile ilgili sahip oldukları akademik benlikleri onların akademik yani mesleki edinim (Prince & Nurius, 2014) hem de sosyal anlamda (Kenç & Oktay, 2002; Sanchez & Roda, 2003) olumlu etkileyecektir. Buradan hareketle akademik benlik algısı insanların yükseköğretim ve meslek yaşantılarında da etkili olabilecek bir faktördür diyebiliriz.

Bireylerin akademik benlik algılarında, ilgi (Green ve ark., 2006), akademik yeterlik ve alanda kendisinin kabiliyetine yönelik algısı (Warash & Markstrom, 2001) ve bireysel algıları (Hattie, 1992) etkili olmaktadır. Bu çalışma kapsamında da alt faktörler, bireysel ilgi boyutu, alan ilgisi ve alan yeterliği olarak belirlenmiştir. Bireysel ilgi boyutu, bireylerin alanlarına yönelik algılarını, alan ilgisi boyutu alanlarına yönelik ilgilerini ve alan yeterliği boyutu alanlarına yönelik yeterliklerini ölçmektedir. Boyutlara ait cronbach alfa katsayıları sırasıyla 0,957, 0,927 ve 0,936 ile oldukça güvenilir olarak ölçülmüştür.

Sonuç olarak çalışmada, bireysel ilgi, alan ilgisi ve alan yeterliği olmak üzere 3 alt boyut, 27 madde, 6'lı likert tipinde ve güvenilirlik katsayısı 0,976 olan akademik benlik ilgi ölçeği geliştirilmiştir. Ölçekte puanlamalar kesinlikle yanlıştan kesinlikle doğruya kadar 1'den 6'ya kadar puanlanmıştır. Ölçme aracı farklı alanlarda öğrenim gören üniversite öğrencilerinin öğrenim gördükleri ve uzmanı olacakları alanlarına yönelik akademik benlik algılarını ölçmek amacıyla uygulanabilir. Ölçekteki alt boyutlar kullanılarak katılımcıların bireysel algıları, alanlarına yönelik ilgi ve yeterlikleri de ölçülebilir. Ayrıca akademik benlik algısını etkileyebilecek birçok farklı demografik özellik ve değişkenlerle ilişkisini incelemek amacıyla da ölçme aracı kullanılabilir.

Extended Abstract

Development of the Academic Self-Concept Scale for University Students Based on Their Fields of Study

Self is the beliefs that enable individuals to be aware of their inner world, to determine their goals and ideals, to evaluate their skills and development, to control their behaviors and to understand others (Crocker & Canevello, 2012). When these beliefs are considered in terms of individuals' own cognitive competencies, the academic self comes into play.

There are different models explaining academic self-perception in the literature. Shavelson et al. (1976) divided academic self-perception into four categories: English, history, mathematics and science perceptions. Song and Hattie (1984) examined academic self-perception in three sub-dimensions: ability self-perception, achievement self-perception and class self-perception. Marsh et al. (1988) divided academic self-concept into two as numerical self-concept and verbal self-concept.

Academic self-perception is the individual's descriptions and evaluations of in which disciplines he/she feels competent and in which disciplines he/she feels inadequate (Preckel et al., 2017). Academic self-perception is the feelings, attitudes and perceptions that individuals have about their academic skills and achievements (Byrne & Shavelson, 1986). Academic self-perception, as the name suggests, can be defined as the individual's beliefs about what he/she can and cannot achieve academically depending on the influence of his/her learning experiences and social environment.

When examining the literature, it can be noted that most scales related to academic self-concept have been developed for middle and high school students and are generally focused on a single discipline (Cantekin & Gökler, 2019; Granero-Gallegos et al., 2021; Iyengar et al., 2021; Kuzgun, 2008; Koç, 2011; Senemoğlu, 1990; Şen Akçay & Senemoğlu, 2020; Yandı & Köse, 2013). There are two adaptation studies for university students (Yandı & Köse, 2013; Cantekin & Gökler, 2019). This study is expected to contribute to the literature by developing an original scale to measure the academic self-concept of university students, particularly in relation to the fields of study they are pursuing.

Method

Research Design

In this study, mixed method, in which qualitative and quantitative data collection techniques were used together, and exploratory sequential design was used as the design. The exploratory sequential design consists of two stages, the first stage starts with the qualitative stage. At this stage, the

researcher determines the topics. The researcher constructs the quantitative phase, which is the second phase, using the qualitative phase data (Baran & Jones, 2016). In the study, the exploratory sequential design was used because the qualitative data collected through the literature review were first analyzed and the items were written, and then the quantitative data collected through the draft scale consisting of the item pool were analyzed.

Study Group

The study group consists of 309 students from a university in the Mediterranean region, including students from vocational schools (162), a school of higher education (30), and various faculties (117). The data obtained from 309 students were used for the Exploratory Factor Analysis (EFA), while the Confirmatory Factor Analysis (CFA) was performed using data from 368 students.

Development of the Measurement Tool

To determine the academic self-concept of university students based on their fields of study, a measurement tool was developed. The steps involved in the development process are as follows:

1. Literature review
2. Creation of a 44-item item pool
3. Expert review
4. Application in vocational schools, schools of higher education, and faculties
5. EFA analysis
6. Cronbach's alpha reliability analysis for the entire scale and its sub-dimensions
7. Subgroup reliability analysis for the entire scale and its sub-dimensions
8. CFA analysis

Findings

The KMO coefficient of the scale was found to be 0.980 and the Barlett Sphericity Test was found to be statistically significant, and it was determined that the data set was suitable for factor analysis. As a result of EFA, 17 items with loadings below 0.40 and 17 items with loadings below 10% were removed from the scale. By analyzing the slope accumulation graph and eigenvalue values, it was determined that the scale consisted of 3 sub-factors, 27 items and explained 69.84% of the total variance.

The reliability coefficient of the scale was calculated with the cronbach alpha method and the cronbach alpha reliability coefficient for the 27 items was calculated as



0.976. The cronbach alpha coefficient was 0.957 for the individual perception sub-dimension, 0.927 for the field interest sub-dimension and 0.936 for the field competence sub-dimension. In addition, for the reliability of the scale, 27% lower and upper groups were determined for both the general and sub-dimensions of the scale, and according to the t-test results for the general and sub-dimensions of the scale, a significant difference was found in favor of the upper groups.

Subsequently, the 27-item scale was applied to 368 individuals, and CFA was conducted. The results of the CFA showed that the χ^2/df value was 2.40, and the RMSEA value was 0.068. These fit indices suggest that the scale demonstrates a good fit for χ^2/df and an acceptable fit for RMSEA. In the first-level CFA, the sub-dimensions of the scale—individual perception, field interest, and field competence were confirmed.

Discussion and Conclusion

Although academic self-concept is generally believed to develop during middle and high school, most existing measurement tools target these educational levels due to reasons such as exam preparation and career planning. However, the academic self-concept that university students hold regarding their fields of specialization can positively influence both their academic and professional development (Prince & Nurius, 2014) as well as their social integration (Kenç & Oktay, 2002; Sanchez & Roda, 2003). Therefore, academic self-perception can be considered a significant factor affecting individuals' higher education experiences and career trajectories.

Academic self-perceptions are shaped by factors such as personal interest (Green et al., 2006), perceived academic competence (Warash & Markstrom, 2001), and individual self-perception (Hattie, 1992). In this study, three sub-dimensions were identified: individual perception, field interest, and field competence. The individual perception dimension assesses students' overall attitudes toward their field, field interest measures their level of engagement and curiosity, and field competence evaluates their perceived ability in their area of study.

As a result, a 27-item Academic Self-Concept Scale was developed, consisting of three sub-dimensions and employing a 6-point Likert scale ranging from 1 (strongly disagree) to 6 (strongly agree). The scale demonstrated high internal consistency, with a Cronbach's alpha reliability coefficient of 0.976.

Kaynakça

- Arseven, A. D. (1986). Benlik tasannu okut gelişimi ve başarısı ile ilişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 15-26.
- Aydın F. (2011). Ortaöğretim öğrencilerinin coğrafya dersine yönelik akademik benlik düzeylerinin değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies* 6(1), 663-677.
- Baran, M.L. & Jones, J.E.(2016) *Mixed Methods Research for Improved Scientific Study*. IGI Global.
- Bracken, B. A., Bunch, S., Keith, T. Z. & Keith, P. B. (2000). Child and adolescent multidimensional self-concept: A five-instrument factor analysis. *Psychology in the Schools*, 37(6), 483-493
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Byrne, B. M. & Shavelson, R. J. (1986). On the structure of adolescent selfconcept. *Journal of Educational Psychology*, 78(6), 474-481.
- Cantekin, Ö. F. & Gökler, R. (2019). Matovu akademik benlik kavramı ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Social Sciences*, 14(4), 1355-1366. <https://doi.org/10.29228/TurkishStudies.22993>
- Cevher, F. N. & Buluş, M. (2006). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocuklarında akademik benlik saygısı. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 28 – 39.
- Cokley, K. O. (2000). An investigation of academic self-concept and its relationship to academic achievement in African American college students. *Journal of Black Psychology*, 26, 148-164.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve lisrel uygulamaları*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Crocker, J. & Canvello, A. (2012). Self and identity: Dynamics of persons and their situations. K. Deaux & M. Snyder (Eds.), *The Oxford handbook of personality and social psychology* (s. 263-286) içinde. Oxford University Press
- Dadandı, İ.(2017). *Genel yetenek, akademik benlik kavramı, akademik öz-yeterlik, benlik saygısı, öğrenci bağlılığı ve akademik başarı arasındaki ilişkiler* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Demirel Dingee, Ş., & Sak, U. (2023). Türkiye'deki liselerde büyük balık küçük gölet etkisi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(3), 1602-1621. <https://doi.org/10.24315/tred.1172710>
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for windows step by Step: A simple guide and reference*. 11.0 Update (4th ed.). Allyn & Bacon.
- Güntan, D. (2008). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin ingilizce dersindeki akademik benlikleriyle başarıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Granero-Gallegos, A., Baena-Extremera, A., Escaravajal, J. C. & Baños, R.(2021). Validation of the Academic Self-Concept Scale in the Spanish University Context. *Education Sciences*, 11(10), 653. <https://doi.org/10.3390/educsci11100653>
- Green, J., Nelson, G., Martin, A. J. & Marsh, H. (2006). The causal ordering of self concept and academic motivation and its effect on academic achievement. *International Education Journal*, 7(4), 534-546.
- Hanan, R., Shabana, K. & Mona T. E. N. (2016). Relationship between academic self-concept and students' performance among school age children. *American Journal of Nursing Science*. 5(6), 295-302.
- Hattie, J. (1992). *Self-concept*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Hooper, D., Coughlan, J. & Mullen, M. R. (2008) Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
- Iyengar, R. G., Gouri, G. P., & Kumar, M. (2021). Psychometric properties of the academic self-concept scale among Indian CBSE school students. *National Journal Community Medicine*, 12(11), 350-355. <https://doi.org/10.5455/njcm.20211016025414>
- Kalkan, A., Bakioğlu, F., & Toprak, Y. (2020). Akademik özgüven ölçeğinin (AÖÖ) geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(225), 319-342.
- Karagöz, Y. (2016) *Uygulamalı istatistiksel analizler*. Nobel Yayıncılık.
- Karasakaloğlu, N. & Saracaloğlu, A.S. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe dersine yönelik tutumları, akademik benlik tasarımları ile başarıları arasındaki ilişki. *Yüzyüçü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 343-362.
- Kenç, M. F. & Oktay, B.(2002). Akademik benlik kavramı ve akademik başarı arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 27 (124), 71-79.
- Koç, Ö.(2011) *İlköğretim öğrencilerinin türkçe dersindeki akademik benlik kavramlarının başarılarına etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Kuzgun, Y.(2008) *Akademik benlik kavramı ölçeği el kitabı*. Nobel Yayıncılık.
- Marsh, H. W. (1987). *Self-description questionnaire – III manual*. University of Western Sydney.
- Marsh, H. W., Byrne, B. M., & 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. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.80.3.366>
- Marsh, H. W. (1990). The structure of academic self-concept: The Marsh/Shavelson model. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 623-636. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.4.623>
- Melekoğlu, M. A. & Wilkerson, K. L. (2013). Motivation to read: How does it change for struggling readers with and without disabilities?. *Online Submission*, 6(1), 77-88.
- Özdamar K. (2002) *Paket programlarla istatistiksel veri analizi-1*. 4. Baskı. Kaan Kitabevi.
- Pajares, F. & Schunk, D. H. (2002). Self and self-belief in psychology and education: An historical perspective. J. Aronson (Ed.), *Improving academic achievement* (s. 5-22) içinde. Academic Press.
- Preckel, F., Schmidt, I., Stumpf, E., Motschenbacher, M., Vogl, K., & Schneider, W. (2017). A test of the reciprocal-effects model of academic achievement and academic self-concept in regular classes and special classes for the gifted. *Gifted Child Quarterly*, 61(2), 103-116. <https://doi.org/10.1177/0016986216687824>
- Prince, D., & Nurius, P. S. (2014). The role of positive academic self-concept in promoting school success. *Children and Youth Services Review*, 43, 145-152.



- Sanchez, F. J. P. & Roda, M. D. S. (2003). Relationships between self-concept and academic achievement in primary students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology and Psychopedagogy*, 1(1), 95-120.
- Senemoğlu, N. (1990). Öğrenci giriş nitelikleri ile öğretme-öğrenme süreci özelliklerinin matematik derslerindeki öğrenme düzeyini yordama gücü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5, 259-270.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-Concept: Validation of Construct Interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-441.
- Sheldrake, R. (2016). Confidence as motivational expressions of interest, utility, and other influences: Exploring under-confidence and over-confidence in science students at secondary school. Elsevier- *International Journal of Educational Research*, 76, 50-65.
- Shephard, R. J. (1997). Curricular physical activity and academic performance. *Pediatric Exercise Science*, 9(2), 113-126.
- Song, I.S. & Hattie, J.A. (1984). Home environment, self-concept, and academic achievement: A causal modeling approach. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1236-1281
- Şen Akçay, Z. & Senemoğlu, N. (2020). Fizik dersi akademik özgüven ölçeği geliştirme çalışması. *Kastamonu Education Journal*, 28(3), 1244-1252. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3784>
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş, temel ilkeler ve lisrel uygulamaları*. (s. 4-22). Ekinoks Yayınları.
- Usta, H. G. (2017). Examination of the relationship between teog score transition from basic to secondary education), self-confidence, self-efficacy and motivation level. *Journal of Education and Practice*, 8(6), 36-47.
- Wang, J. & Wang, X. (2012) *Structural equation modeling: Applications using M plus: Methods and applications*. John Wiley & Sons.
- Warash, B. G., & Markstrom, C. A. (2001). Parental perceptions of parenting styles in relation to academic self-esteem of preschoolers. *Education*, 121(3), 485-494.
- Wolff, F., Nagy, N., Helm, F., & Möller, J. (2018). Testing the internal/external frame of reference model of academic achievement and academic self-concept with open self-concept reports. *Learning and Instruction*, 55, 58-66.
- Yandı, A. & Köse, İ. A. (2013). Akademik ve genel benlik algısı envanteri'nin psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 289-309.

Bu makale Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Unported (CC BY-NC-ND 4.0) Lisansı standartlarında; kaynak olarak gösterilmesi koşuluyla, ticari kullanım amacı ve içerik değişikliği dışında kalan tüm kullanım (çevrimiçi bağlantı verme, kopyalama, baskı alma, herhangi bir fiziksel ortamda çoğaltma ve dağıtma vb.) haklarıyla açık erişim olarak yayımlanmaktadır. / *This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Unported (CC BY-NC-ND 4.0) License, which permits non-commercial reuse, distribution and reproduction in any medium, without any changing, provided the original work is properly cited.*

Yayıncı Notu: Yayıncı kuruluş olarak Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA) bu makalede ortaya konan görüşlere katılmak zorunda değildir; olası ticari ürün, marka ya da kuruluşlarla ilgili ifadelerin içerikte bulunması yayıncının onayladığı ve güvence verdiği anlamına gelmez. Yayıncının bilimsel ve yasal sorumlulukları yazar(lar)ına aittir. TÜBA, yayınlanan haritalar ve yazarların kurumsal bağlantıları ile ilgili yargı yetkisine ilişkin iddialar konusunda tarafsızdır. / *Publisher's Note: The content of this publication does not necessarily reflect the views or policies of the publisher; nor does any mention of trade names, commercial products, or organizations imply endorsement by Turkish Academy of Sciences (TÜBA). Scientific and legal responsibilities of published manuscript belong to their author(s). TÜBA remains neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.*

