

AKADEMİK ÖZGÜVEN ÖLÇEĞİNİN (AÖÖ) GELİŞTİRİLMESİ: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Abdullah KALKAN¹, Fuad BAKIOĞLU², Yasin TOPRAK³

- 1 Uzm. Rehberlik Öğretmeni, Tokat Anadolu İmam Hatip Lisesi TOKAT, abdullahkalkan74@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0003-4967-2839.
- 2 Dr. Öğretim Üyesi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Anabilim Dalı, fuadbakioglu@kmu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-9905-6199.
- 3 Uzm. Rehberlik Öğretmeni, Küçükdilli İlkokulu, Seyhan / ADANA, yasintoprakpdr@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-8130-5786.

Geliş Tarihi: 29.03.2019 Kabul Tarihi: 17.07.2019

Öz: Bu araştırmanın amacı, ortaokul (11-15 yaş arası) öğrencilerinin akademik özgüven düzeylerini belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir. Araştırma, Tokat merkez ilçesindeki üç devlet ortaokulunda öğrenim gören toplam 506 öğrenci ile yapılmıştır. Akademik Özgüven Ölçeğinin (AÖÖ) yapı geçerliği AFA ve DFA yöntemiyle incelenmiştir. İçerik ve görünüş geçerliği için ise uzman görüşüne başvurulmuştur. Ölçeğin KMO örneklem uygunluk katsayısı=.918 (KMO>.60), Bartlett's Sphericity $\chi^2=3106.442$ ($p<.001$, $sd=300$) düzeyinde anlamlı bulunmuştur. AFA sonucunda ölçeğin beş boyutlu olduğu ve boyutlardaki maddelerin faktör yük değerlerinin .44-.81 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Ölçeğin DFA analiz sonucu beş boyutlu model için uyum indeks değerleri ($\chi^2=493.36$, $sd=265$, $\chi^2/sd=1.86$, $p=0.00$, RMSEA = .058, SRMR = .05, GFI = .87, CFI = .97, NNFI = .97, IFI = .97, RFI = .93) olarak bulunmuştur. Ölçeğin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .92 olarak bulunmuştur. Düzeltilmiş madde toplam korelasyonu t-testi sonucunda alt-üst %27'lik grup karşılaştırmalarında bütün maddelerin anlamlı olarak farklılaştığı ($p<.001$) görülmüştür. Ölçek test tekrar test güvenilirliği $p<.00$ anlamlı ve $r=.95$ bulunmuştur. Ölçeğin iki yarı test güvenilirliği incelemesinde Spearman-Brown Katsayısı ise .86 olarak tespit edilmiştir.

Anahtar sözcükler: Akademik Özgüven Ölçeği, öz-yeterlik, motivasyon, akademik itibar, sosyal doyum

ACADEMIC SELF-CONFIDENCE SCALE (ASCS) DEVELOPMENT: A STUDY OF VALIDITY AND RELIABILITY

Abstract:

The goal of this study is to determine the academic self-confidence levels of secondary school students (11-15 year olds) and to develop a valid and reliable measurement tool. The study was conducted with a total of 506 students attending three state secondary schools in the central district of Tokat. The construct validity of the scale was determined by the application of an exploratory factor analysis (EFA) and a confirmatory factor analysis (CFA). Expert opinion was received for content and appearance validity. The KMO sample suitability coefficient of the scale = .918 (KMO >.60) was found with a significance level of Bartlett's Sphericity $\chi^2= 3106.442$ ($p<.001$, $sd=300$). Through EFA it was determined that the scale had five dimensions and the factor loading values of the items in the dimensions varied from .44 - .81. As a result of CFA the compliance index values of the scale for the five-dimension model was found as ($\chi^2=493.36$, $sd=265$, $\chi^2/sd=1.86$, $p=0.00$, RMSEA = .058, SRMR = .05, GFI = .87, CFI = .97, NNFI = .97, IFI = .97, RFI = .93). The factor loading of ASCS varies from .43 - .91. Cronbach Alfa reliability coefficient of the scale was .92. It was observed that all the items differentiated significantly ($p<.001$) in the 27% of top-bottom group comparisons as a result of the corrected item-total correlation t test. Scale test retest reliability was found as $p <.00$ and $r= .95$. By examining the two halve test reliability, Spearman-Brown coefficient was obtained as .86.

Keywords: Academic Self-confidence Scale, self-confidence, self-efficacy, motivation, academic reputation, social satisfaction, scale development

Giriş

Eğitimde başarıyı etkileyen olumlu veya olumsuz birçok neden bulunmaktadır. Bunlar, hem öğrencinin kendisinden kaynaklanan kişisel hem de iradesi dışında olan dışsal nedenler nedenlerdir. Öğrencinin başarısını

olumsuz etkileyen kişisel nedenlerin başında akademik benliği, yetenekleri, ilgileri, özgüveni, içsel motivasyonu, zekası, algıları ve inançları gelmektedir. Kendi iradesi dışındaki nedenler ise çevresel faktörler, öğrencinin dışsal motivasyonu ve bireyden beklentiler olarak ifade edilebilir. Başarıyı etkileyen bu nedenlerin tamamı öğrencinin akademik benliği ile doğrudan ilgili görülmektedir. Akademik benlik, bireyin akademik yeteneklerini, akademik öz güvenini ve akademik yeterliklerini başka standartlarla değerlendirmesidir. (Gabriela, Guadalupe, Lagunes, ve Isabel, 2014; Klein, 2016). Genel benliğin altında değerlendirilen akademik benlik, akademik başarı ile doğrudan bağlantılı görülmektedir. Başka bir ifadeyle yüksek bir akademik benlik daha yüksek akademik başarıyı beraberinde getirmektedir (Klein, 2016).

Akademik başarı, eğitimde kalitenin önemli bir kriteri olarak görülmektedir (Hakimi ve diğerleri, 2011). Bireyin bilişsel yetenekleri, kişisel özellikleri, azmi, inançları, alışkanlıkları, konuşkanlığı ve yapabileceği diğer şeyler onun akademik başarısının belirleyicileri olarak ifade edilmektedir (Asghar, Tayarani, ve Saeed, 2012). Akademik başarının elde edilmesinde öğrencinin sadece kişisel farklılıkları, yaşı ve cinsiyeti gibi özellikleri değil, aynı zamanda tutumları, çevresine karşı duyduğu sorumlulukları ve kişisel özellikleri de önemli rol oynamaktadır (Hakimi ve diğerleri, 2011). Alanyazın araştırmaları, akademik başarı ile özgüven arasında ve motivasyon ile akademik özgüven arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır (Usta, 2017). Özgüven, bireyin yetenekleri hakkındaki duygularını, inançlarını ve onun karakter gelişimini etkileyen temel bir unsur olarak görülmektedir (Sadeghi, Niayfar, Azizi, ve Nejad, 2016; Sheldrake, 2016). Diğer bir ifadeyle özgüven, bireyin yaptığı bir işte kendi özellikleri ve yeteneklerinden beklentilerini içermektedir (Sadeghi ve diğerleri, 2016). Akademik özgüven ise, öğrencinin bir öğrenme alanındaki başarısı için sergilediği performans seviyesi, kendine ilişkin tutumu, akademik performansı ile ilgili olarak kendine güveni ve kendi kapasitesine olan inancını ifade etmektedir (Güseyyen, Eser, ve Aksu, 2016; Mohammed, Dawaki, Idris, Abdulhameed, Bello, ve Abdullahı, 2017; Sadeghi ve diğerleri, 2016; Usta, 2017). Öğrencinin çalışma performansına bağlı olarak elde ettiği her başarısının sonucunda akademik anlamda kendine olan güveni artmaktadır (Güseyyen ve diğerleri, 2016). Yani öğrencinin kendi yetenek ve kişisel özelliklerine güvenmesi sonucunda akademik özgüveni gelişmektedir (Whiting, 2014; Zellner, 2017)

Akademik özgüven ile öğrencinin algıladığı yetenek ve kabiliyetlere ulaşması ve onun özellik ve yeteneklerine uygun beklentilere erişmesi amaçlanmaktadır (Sadeghi ve diğerleri, 2016). Öğrencinin yeteneklerine uygun beklentilere ulaşması sonucunda özgüveni ve akademik başarısı artmaktadır. Aynı zamanda akademik özgüvendeki bir artış öğrencinin sosyalleşmesini, değerlendirme yapma becerisini ve olumlu düşünme yeteneğini de beraberinde geliştirmektedir (Laird, 2005). Araştırmalar öğrencinin yeteneklerinin birleşimi sonucunda ortaya çıkan her bir davranışın özellikleri ile onun başarısı arasında bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Öğrencinin önceki özellikleriyle akademik özgüveni arasında güçlü bir bağlantı olduğunu ve bu bağlantının toplumdaki düşünce aksiyonları üzerinde önemli bir yeri olduğunu ortaya koymaktadır. Nitekim akademik özgüvenin en güçlü yordayıcısı bireyin sahip olduğu özellikleri olarak ifade edilmektedir (Laird, 2005).

Özgüveni olan öğrenciler, yeteneği ve anlayışı konusunda takdir edilme isteğine karşılık yanlış izlenimlerden, hayal kırıklığından ve umutsuzluktan kaçınmaktadırlar (Sadeghi ve diğerleri, 2016). Buna karşılık güçlü bir özgüven algısına sahip olan öğrenciler akademik başarısını çeşitli yollarla arttırmaktadırlar (Mohammed ve diğerleri, 2017). Yapılan araştırmalar, öğrencilerin olumlu tutum kazanmasıyla akademik başarısını geliştirme sürecinin birbiriyle etkileşim halinde olduğunu ve öğrencilerin derslerdeki her bir performansının da birbiriyle yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Nitekim öğrencilerin performansına ilişkin algıları zaman içinde birikerek süreklilik kazanmaktadır. Bu durum öğrencilerin benlik algısını ve akademik özgüvenini olumlu yönde etkilemektedir (Güseyyen ve diğerleri, 2016). Akademik özgüveni olumlu yönde besleyen bir başka unsur ise öğrencilerin almış olduğu pratik eğitim ve motivasyondur (Sheldrake, 2016). Nitekim öğrencilerin akademik özgüveni arttıkça akademik motivasyonu da artmaktadır (Usta, 2017); akademik motivasyon arttıkça akademik başarı da artmaktadır (Zelner, 2017). Özgüveni ve motivasyonu yüksek olan ortaokul öğrencilerinin liseye giriş puanlarının yüksek olması (Usta, 2017) bu hipotezi doğrulamaktadır. Çünkü özgüveni olan öğrenciler, takdir edilme isteğinden dolayı yeteneklerini en aktif şekilde sergilemek istemektedirler (Sadeghi ve diğerleri, 2016). Takdir edilme isteği, bireyin en temel motivasyonu olan öz-değeriyle ilgili duygularını da korumaktadır. Aksi takdirde okuldaki akademik başarısı giderek düşen öğrenciler olumlu bir öz-kavrayışa sahip olmakta zorlanmak-

tadır. Öğrenciler önce başarısızlıklarına bahane uydururlar, ardından kolay görevleri seçmeye başlarlar ve nihayetinde başarı için çaba göstermemeye başlayabilirler (Healy, 1997). Sonuç olarak bireyler akademik başarısızlıklarının sonucu ortaya çıkacak olan değersizlik algısından korunmak için kendi davranışlarına yön verirler.

Günümüzde yetenek ve zekâ, akademik başarının belirleyicisi olarak görülmektedir. Ancak, öğrenme sürecinde öğrencinin öğrenmesini sağlayan en önemli unsurlardan birisi de motivasyondur (Bacanlı ve Sahinkaya, 2011). Motivasyon öğrencilerin sadece okuldaki akademik başarısı üzerinde değil, yetişkinlik yıllarındaki başarıları üzerinde de önemli bir etkiye sahiptir (Asghar ve diğerleri, 2012; Mortimer, Zhang, Wu, ve Johnson, 2017). Öğrencilerin akademik ve sosyal konularda uzun süreli ve istikrarlı bir gelişme sağlaması motivasyon yoluyla gerçekleşmektedir (Klapp, 2017). Kendini motive etmeyi öğrenen öğrenciler okulda veya yaşamın herhangi bir alanında zorluklarla baş edebilecek bir beceriye sahip olmaktadır (Slavin, 2013).

Motivasyon, bireyin bir amaca doğru ilerleme çabası (Sheldrake, 2016) ve onun belli davranışları gerçekleştirme karşındaki enerji dönüşümüdür (Bacanlı ve Sahinkaya, 2011). Ayrıca motivasyon, akademik ve entelektüel yeteneklerdeki özgüven olarak da görülmektedir (Laird, 2005). Motivasyon, psikoloji teorilerinin temeli ve eğitimin uygulama boyutuyla ilgilidir. Dahası öğrencilerin bir konuya karşı ilgisi (Sheldrake, 2016), bir görev veya amaca karşı teşvik edicisi olarak da görülmektedir (Gabriela ve diğerleri, 2014). Öğrenme sürecinde öğrencilerin başarısına motivasyonu yön vermektedir (Espinoza ve Jesus, 2017). Bu süreçte bireyler farklı aktivitelerin farklı sonuçlarına motive olabilirler (Bacanlı ve Sahinkaya, 2011). Dolayısıyla motivasyonun eğitim-öğretim sürecinde ve bireyin davranışlarının şekillendirilmesinde çok önemli bir yeri bulunmaktadır.

Özerklik teorisine göre üç tip motivasyon bulunmaktadır. Bunlar; iç motivasyon, dış motivasyon ve motivasyonsuzluk olarak ifade edilmektedir (Asghar ve diğerleri, 2012; Yurt ve Bozer, 2015). Bireyin bir şeyden hoşlanması ve doğuştan gelen memnun olduğu özellikleri, yetenekleri hakkındaki duyguları, yaşantıları, ilgileri, özerkliği ve içsel olarak başarılı olma isteği iç motivasyonu işaret etmektedir (Asghar ve diğerleri, 2012; Espinoza ve Jesus, 2017) İç motivasyon, bireyin bir şeyi öğrenmesini, farklı bir şeyi anlamasını, keşfetme-

ye istekli olmasını, iç faaliyetlerini düzenlemesini ve ona devam etmesini içermektedir (Yurt ve Bozer, 2015). Dış motivasyon, öz-belirleme kuramına göre dışsal ödüllerin sonuçları, itaat ve kendini kontrolü ifade etmektedir (Espinoza ve Jesus, 2017). Dış motivasyon, başka kişilerin birey hakkındaki görüşleri ve dış faktörlerin bir sonucu olarak gerçekleşmektedir (Asghar ve diğerleri, 2012). Dış motivasyonda birey takdir edilmek, ödüllendirilmek, olumsuz eleştirilerden kaçınmak ve bir baskıdan kurtulmak için öğrenmeye istekli olmaktadır (Yurt ve Bozer, 2015). Diğer taraftan motivasyonsuz öğrencilerde düzensizlik (Yurt ve Bozer, 2015) ve tespit edilemeyen öğrenme bozuklukları gelişmektedir (Healy, 1997).

Motivasyonun bir alt dalı olan akademik motivasyon, akademik başarı için gerekli olan güdülerin ortaya çıkması olarak tanımlanmaktadır. Akademik motivasyonun başarı ve öğrenme üzerine önemli bir rolü bulunmaktadır. Çünkü akademik motivasyon öğrencinin bilgiyi yapılandırmasına yardım ederek onun eğitim performansının geliştirilmesine katkı sağlamaktadır. Ancak, bir eğitim öğretim sürecinde öğrenenler öğrenme ihtiyacı hissetmezlerse eğitim sisteminin bütün çabaları boşa çıkabilmektedir (Asghar ve diğerleri, 2012). Yapılan araştırmalar motivasyon ve öz-yeterliliğin öğrencinin pratik yapmasına yardım ettiğini ortaya koymaktadır (Hanum ve Wan, 2017). Ayrıca öz-yeterlilik ile akademik performansın ilişkili olduğunu; öğrencinin deneyimleri, zihinsel yetenekleri ve öz yeterliliği gibi faktörlerin akademik performansını etkilediğine işaret etmektedir (Bergey, Parrila, Laroche, ve Deacon, 2019; Stajkovic, Bandura, Lockec, Leed, ve Sergenta, 2017).

Bandura'ya (1977) göre öz-yeterlilik, bireyin gelecek ile ilgili durumları yönetmek için ihtiyaç duyduğu yol haritasını planlama ve gerçekleştirme ile ilgili kendi yeteneklerine olan inancıdır. Diğer bir ifadeyle öz-yeterlik, öğrencinin yetenekleri sayesinde bir konuyu anlamlandırması ve bir şeyler üretmek için kendi yeterliklerine güvenmesidir (Hanum ve Wan, 2017;). Bireyin davranışlarının belirlenmesinde ve becerilerinin geliştirilmesinde öz-yeterliliğin önemli bir etkisi bulunmaktadır (Hanum ve Wan, 2017). Yapılan araştırmalar öz-yeterlik algısı yüksek olan öğrencilerin sorumluluklarını yerine getirmede daha sabırlı oldukları ve çalışma planlarına sadık kaldıkları yönündedir. Öz-yeterlik algısı düşük öğrenciler ise sorunlar karşısında kendilerini yetersiz görmekte ve umutsuzluğa kapılmaktadırlar (Kalkan, 2011).

Akademik öz-yeterlik, bireyin kendisine verilen bir konuyu veya akademik bir görevi yeteneklerini en etkili şekilde kullanarak belli bir başarı seviyesinde yapabileceğine inanmasıdır (Arseven, 2016; Drago, Rheinheimer, & Detweiler, 2018; Hanum ve Wan, 2017). Nitekim akademik öz-yeterlik inancı öğrencinin istenilen performans seviyesine erişmesi için çalışma planlarını düzenlemesine olanak sağlamaktadır (Hanum ve Wan, 2017). Dahası bireyin amaçladığı eğitim hedefine erişebilmesi için çabalarına yön vermesi, yetenek ve özelliklerini başarı odaklı kullanmasına ortam hazırlamaktadır (Kandemir, 2010).

Akademik itibar, bireyin akademik anlamdaki saygınlığıdır. Eğitim öğretim sürecinde öğrencinin motivasyonun gelişmesi özgüveninin ve öz-yeterliliğinin de gelişmesini sağlamaktadır. Özgüveni ve öz-yeterliliği gelişen bireyin başarısı da artma eğiliminde olacaktır. Bireyin başarılı olması sosyal itibar ve sosyal doyum yaşamasına bu yolla özsaygısının gelişmesine katkı sağlamaktadır (Cvencek ve diğerleri, 2017; Klapp, 2017). Dolayısıyla akademik itibarı yüksek olan öğrencinin özsaygısı yüksek olmaktadır. Özsaygısı yüksek olan öğrencinin akademik motivasyonu, özgüveni, öz-yeterliliği ve akademik başarısı da yükselmektedir.

Sosyal doyum, bireyin bir sosyal gruptaki yeri ile ilgili algısı olarak tanımlanmaktadır. Öğrencinin kendi yeteneklerini sergileyebilmek için özgüvene ihtiyacı bulunmaktadır (Hanum ve Wan, 2017). Akademik özgüven bir öğrencinin başarısında en önemli unsurlardan birisi olarak görülmektedir. Özgüven ve öz-yeterliliğin sonucunda başarı gelmektedir ve başarı ise sosyal itibarı ve sosyal doyumunu beraberinde getirmektedir (Klapp, 2017). Sosyal doyum; özgüven, öz-yeterlik ve başarının sonucunda ortaya çıkan ve iç ve dış motivasyonu pekiştirmektedir. Sosyal yeterlik ise bireyin sosyal ilişki başlatma ve sürdürme konusunda kendi beceri ve yeteneklerine olan inancıdır (Bandura, 1977). Akademik sosyal yeterlik ise öğrencinin içinde bulunduğu çevrede akademik başarısının yeterli görülmesi ve takdir edilmesi olarak görülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Akademik özgüveni düşük olan öğrencilerin derslerinde başarılı olabilmesi oldukça zordur. Çünkü kendine güveni olmayan öğrencilerin öncelikle motivasyonu ve buna bağlı olarak derslerdeki akademik başarısı da düşmektedir. Bununla birlikte öğrenciler dönem dönem özgüven problemi yaşaya-

bilmektedirler. Özellikle ilkokula ve ortaokula başlarken, lise birinci ve lise son sınıfta özgüven probleminin en çok yaşanabileceği yıllardır (Hanum ve Wan, 2017). Yapılan araştırmalar okul öncesi dönemdeki çocukların öğrenmeye istekli olduklarını ancak birkaç yıl sonra öğrenme isteklerinin azaldığı görülmektedir. Bunun temel sebeplerinden birisi öğrencinin ileriki yıllarda ders konularını gereksiz, sıkıcı, düz ve günlük yaşamda kullanışsız olarak görmeleri olarak ifade edilmektedir (Bacanlı ve Sahinkaya, 2011).

Ortaokul, lise ve üniversiteye başlama döneminde öğrencilerin önyargıları, korkuları ve endişeleri akademik başarıları beklentilerini olumsuz etkileyebilmektedir. Dolayısıyla henüz programa girişinde akademik anlamda özgüven problemi yaşayan öğrencilerin özgüven seviyelerinin bilinmesi önleyici rehberlik çalışmalarının yapılması bakımından önemli görülmektedir. Özgüven ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Bu araştırmaların büyük oranda üniversite öğrencileri ile gerçekleştirildiği görülmektedir. Nitekim akademik özgüven ile ilgili ilk veya ortaokul öğrencilerine yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır. Alanyazın incelendiğinde yurtdışında ölçek geliştirme çalışmalarının olduğu görülmektedir. Gabriella ve arkadaşları (2014) tarafından geliştirilen 'Akademik Benlik Ölçeği' 14-18 yaş (lise) grubuna yönelik geliştirilmiştir. 4 faktörlü olan ölçeğin boyutları öz-düzenleme, genel zihinsel yetenekler, motivasyon ve yaratıcılık olarak adlandırılmıştır. Shrauger ve Schohn (1995) tarafından üniversite öğrencilerine yönelik 'Özgüven Kişisel Değerlendirme Ölçeği' geliştirilmiştir. Bu ölçeğin alt boyutları; kendini ifade etme, fiziksel görünüş, romantik ilişkiler, atletizm, sosyal etkileşimler ve akademik performans şeklindedir.

Türkiye'de akademik güdülenme, akademik itibar, akademik motivasyon, akademik öz-yeterlik, akademik performans algısı, öz-yeterlik ölçeği, öz-düzenleme ölçeği ve özgüven ölçeği gibi ölçekler ya uyarlanmış ya da geliştirilmiştir (Akın 2007; Graham ve diğerleri, 2009; Timurtaş ve Taşar, 2011; Yardımcı ve Başbakkal 2010). Ancak, Türkiye'de akademik özgüven ile ilgili bir ölçek geliştirme çalışmasına rastlanamamıştır. Bu araştırmada da ortaokul öğrencilerinin akademik öz-yeterliklerini belirlemek amacıyla Akademik Özgüven Ölçeği'nin geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

Yöntem

Bu bölümde, araştırmanın çalışma grubuna, veri toplama aracına ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Çalışma Grubu

Akademik özgüven ölçeğinin geliştirilmesi sürecinde iki ayrı çalışma grubu kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grupları 2018-2019 eğitim öğretim yılında Tokat ili merkezinde Devlete bağlı resmi üç farklı ortaokulda, 5-6-7-8. sınıflarda öğrenim görmekte olan öğrencilerden oluşmaktadır. Bu okullar farklı sosyo-kültürel çevreden öğrencilerin öğrenim gördüğü okullardır. İlk çalışma grubundan elde edilen veriler ile açıklayıcı ve ikinci çalışma grubundan elde edilen veriler ile doğrulayıcı faktör analizi çalışması yapılmıştır.

İlk aşamada açıklayıcı faktör analizinin yapılması amacıyla 251 öğrenciye ölçek uygulanmıştır. Bu aşamada veriler 2018 yılı Ekim ayı içerisinde toplanmıştır. Bu öğrencilerin %50.2'si kız, %49.8'i erkek öğrencilerden (126 kız, 125 erkek) oluşmaktadır. Öğrencilerin yaşları 10 ile 13 arasında değişmekte ve yaş ortalaması 13.63 (Ss= .66) olarak bulunmuştur. İkinci aşamada doğrulayıcı faktör analizi için, 256 öğrenciye ölçek uygulanmıştır. Bu aşamada veriler 2018 yılı Aralık ayında toplanmıştır. Bu aşamada yer alan öğrencilerin % 43.1'i kız, % 56.9'u erkek öğrencilerden (110 kız, 146 erkek) oluşmaktadır. Öğrencilerin yaşları 10 ile 14 arasında değişmekte ve yaş ortalaması 11.59 (Ss= .67) olarak bulunmuştur.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri Eylül-Ekim 2018 aylarında ölçeğin uygulanması yoluyla toplanmıştır. Araştırmanın verileri toplanırken, çalışma grubuna araştırmanın amacı açıklanmış ve araştırmaya gönüllü olarak katılım sağlayan öğrenciler dahil edilmiştir. Araştırmanın verileri sınıf ortamında ölçeklerin uygulanması yoluyla elde edilmiştir. Her bir uygulama yaklaşık 20 dakika sürmüştür.

Veri Toplama Aracı

Akademik Özgüven Ölçeği

Bu çalışmada DeVellis (2014) tarafından önerilen ölçek geliştirme aşamaları uygulanmıştır. Akademik Özgüven Ölçeği'nin geliştirilmesi kapsamında

öncelikle konu ile ilgili alanyazın taraması yapılmış ve elde edilen veriler derlenerek akademik özgüven ile ilgili kuramsal temeller oluşturulmuştur. İnceleme sonucunda akademik özgüven ile ilgili öz-yeterlik, akademik sosyal yeterlik, akademik itibar, akademik motivasyon ve sosyal doyum gibi kuramsal bilgiler derlenmiştir. Bu kuramsal çerçeve dikkate alınarak iki eğitim uzmanı ve altı psikolojik danışman ve rehberlik uzmanının da görüşleri doğrultusunda akademik özgüveni yansıtaacağı varsayılan 42 maddeden oluşan taslak bir form oluşturulmuştur. Ardından sekiz alan uzmanından taslak formda yer alan maddelerin kapsam geçerliği açısından akademik özgüveni ölçüp ölçmediği, maddelerin dil bakımından anlaşılır olup olmadığı, hedef kitlenin yaş düzeyine uygunluğu ve uygulanabilirliği konularına dikkat ederek her madde için puanlama yapımları istenmiştir. Uzmanlar taslak formda yer alan maddelerin uygun olanlarına "1", uygun olmayanlarına "0" puan vererek değerlendirmişlerdir. Değerlendirme sonucunda 7 maddenin akademik özgüveni ölçemeyeceği sonucuna varılmış ve bu maddeler taslak formdan çıkarılmıştır. Sonuç olarak, 35 maddelik taslak ölçek formu ön uygulama için hazır hale getirilmiştir. 35 maddeli taslak ölçek 251 öğrenciye uygulanmış ve elde edilen veriler analiz edilmiştir. Taslak ölçeğin açılımlayıcı faktör analizi yapılmış, analiz sonucunda öğrenciler tarafından anlaşılmadığı düşünülen ve ters madde olan 10 maddenin alan uzmanlarının da görüşü doğrultusunda taslak ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Böylece 35 maddeli taslak ölçek formu 25 maddeye düşürülmüş ve tekrar güvenirlilik ve geçerlik çalışması yapılmıştır. Analizler sonucunda elde edilen son form, doğrulayıcı faktör analizi ve test-tekrar test güvenirliliği için, üç farklı okulda öğrenim gören öğrencilere uygulanmıştır.

Araştırmaya katılanların Akademik Özgüven Ölçeği'nde yer alan her bir ifadeye katılma düzeylerinin belirlenmesinde "(1) Hiç Katılmıyorum (2) Katılmıyorum (3) Kısmen Katılıyorum (4) Katılıyorum (5) Tamamen Katılıyorum" şeklinde beşli Likert tipi derecelendirme kullanılmıştır. Ölçek 25 maddeden oluşmakta ve uygulama süresi yaklaşık 20 dakika sürmektedir. Ölçekten alınabilecek puan 25-125 arasında değişmektedir. Öğrencilerin ölçekten aldıkları puan yükseldikçe akademik özgüven düzeylerinin de yüksek olduğu anlamına gelmektedir.

Verilerin Analizi

Akademik Özgüven Ölçeği'nin yapı geçerliğini belirlemek için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve elde edilen yapının doğrulanıp doğrulanmadığını belirlemek için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yöntemi kullanılmıştır. Ölçeğin veri analizi yapılmadan önce normallik ve doğrusallık varsayımları ve çoklu bağlantı problemi kontrol edilmiştir (Hair, Black, Babin ve Anderson, 2010; Tabachnick ve Fidell, 2013). Yapılan analiz sonucunda araştırmanın verilerinin tek ve çok değişkenli normal dağılım sergilediği çoklu bağlantı probleminin olmadığı görülmüştür. Araştırmada en çok olabilirlik faktör çıkartma (maximum likelihood factoring) tekniği kullanılmıştır. AFA uygulanırken faktörler arasında ilişki olmadığı varsayılarak Varimax dik döndürme (orthogonal oblimin) tekniği kullanılmıştır.

Ölçeğin güvenirlik çalışması Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı, test-tekerrar test, iki yarı test güvenirlik yöntemi ve madde analizi yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada hem test-tekerrar test hem de iki yarı test güvenirliği yöntemleri ölçeğin güvenirliği ile ilgili daha çok sayıda kanıt elde etmek amacıyla kullanılmıştır. Ölçeğin iki yarı test güvenirliği için Spearman Brown formülü kullanılarak testin tamamı için korelasyon katsayısına (Büyüköztürk, 2012) ve testin birinci ve ikinci kısmı için Cronbach alfa'larına bakılmıştır. Ayrıca ölçeğin madde ayırt edicilik yeterliliği bağımsız t-testi alt-üst %27'lik gruplar karşılaştırılarak yapılmıştır.

Ölçek geliştirme sürecinde güvenirlik ve geçerlik çalışması için veriler SPSS 22 paket programı ile analiz edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi için ise Lisrel 9.1 paket programı kullanılmıştır.

Bulgular

Açımlayıcı faktör analizine ilişkin bulgular

Bu araştırmada ilk olarak ölçeğin faktör analizi yapmaya uygunluğunu belirlemek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett Küresellik Testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda KMO değeri .92 olarak bulunmuştur. KMO değerinin .60 ve üzeri olması faktör analizi yapmaya uygun olduğunu göstermektedir (Tabachnick ve Fidel, 2013). Dahası Bartlett Küresellik testi sonucunun ($\chi^2(300, n=251)=3106.442, p<.001$) anlamlı olması faktör analizinin yapılabileceğini göstermektedir. Ölçeğin faktör analizi yapılması aşamasında

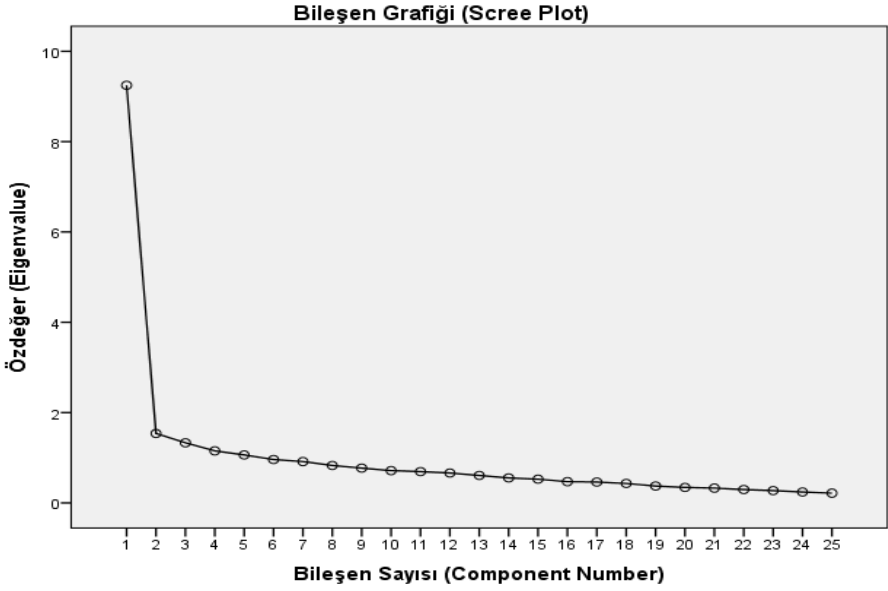
faktörlere “bağımsızlık, yorumlamada açıklık ve anlamlılık” sağlamak (Büyükoztürk, 2012) amacıyla eksen döndürmesi tekniklerinden dik döndürme tekniği olan varimax tekniği kullanılmış ve herhangi bir faktör sınırlaması yapılmadan faktör çözümlemesi yoluna gidilmiştir.

Analiz sonucunda ölçeğin beş boyutlu olduğu, ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerlerinin .44-.81 arasında değiştiği ve her boyutun en az dört maddeden oluştuğu bulgulanmıştır. Yapılan bu analiz sonuçları ölçekteki maddelerin faktör analize uygun olduğunu ve sonuçların kabul edilebilir olduğunu (Büyükoztürk, 2012) göstermektedir. Ayrıca bu analiz sonuçları bu çalışmada yeteri kadar veri olduğunu, veri matrisinin ve örneklem büyüklüğünün uygun olduğunu göstermektedir (Ersoy ve Başer, 2013). Ölçeği oluşturan boyutların özdeğer ve açıkladıkları varyansları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Akademik Özgüven Ölçeğini oluşturan faktörlerin öz-değerleri ve açıkladıkları varyanslar

Ölçeğin Alt Boyutları	1. faktör	2. faktör	3. faktör	4. faktör	5. faktör
Öz değer	9.65	1.64	1.30	1.25	1.18
Faktörün Tek Başına Açıkladığı Varyans %	17.98	12.25	10.99	10.25	8.62
Açıklanan Toplam Varyans (%)	17.98	30.23	41.22	51.47	60.09

Tablo 1 incelendiğinde, AÖÖ faktörlerinin özdeğeri 1.25 – 9.65 arasında değişmektedir. Genel olarak ölçek geliştirmede özdeğeri +1 ve üzeri olan faktörler önemli faktörler olarak kabul edilir (Büyükoztürk, 2012). Beş faktörlü olan AÖÖ alt boyutları toplam varyansın %60.09’unu açıklamaktadır. Ayrıca, ölçeğin alt boyutları sırasıyla toplam varyansın %17.98, %12.25, %10.99, %10.25 ve %8.62’sini açıklamaktadır. Çok faktörlü ölçeklerde açıklanan toplam varyansın %30’dan daha fazla olması beklenmektedir. Ölçeklerde açıklanan varyansın yüksek olması ilgili yapının iyi ölçüldüğünü göstermektedir (Büyükoztürk, 2012). AÖÖ’nin özdeğerlerine ilişkin çizgi grafiği Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. Akademik Özgüven Ölçeğinin Özdeğer Grafiği

Faktör özdeğerlerine ilişkin çizgi grafikteki +1'in üzerinde yüksek ivmeli hızlı düşüş önemli faktör sayısını vermektedir (Büyüköztürk, 2012). Şekil 1'de görüldüğü gibi beşinci faktörden sonra azalan ivmeli bir düşüş gözlenmektedir. Bu bulgu AÖÖ'nin beş faktörlü olduğunu göstermektedir. AÖÖ'nin faktör yük değerleri ve ortak faktör yük değerleri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Akademik Özgüven Ölçeği faktör yük değerleri ve ortak faktör varyansı sonuçları

Madde No	Faktör Ortak Varyansı	1 Akademik Öz Yeterlik İnancı	2 Akademik Sosyal Yeterlik	3 Akademik İtibar	4 Akademik Motivasyon	5 Akademik Sosyal Doyum
1- Derslerimi kolayca anlayabiliyorum	.65	.57	.18	.35	.39	.06
3- Gelecekteki okul yaşamımda daha başarılı olacağıma inanıyorum	.55	.75	.15	.14	.18	.11
4- İstedğim zaman derslerimde yüksek notlar alabilirim	.65	.68	.20	.04	.09	.10
5- Gelecekteki hedeflerime ulaşmak için derslerime çok çalışıyorum	.52	.71	.30	.16	.18	.22
6- Derslerinde başarılı olduğuma inanıyorum	.70	.70	.22	.36	.25	.07
7- Derslerimi kolaylıkla anlayabiliyorum	.75	.72	.17	.39	.11	-.07
12- Okul ortamını sevdiğim için derslerimde başarılıyım	.72	.54	.22	.22	.14	.27
17- Ders çalışma ortamım başarıyı artırır	.50	.44	.05	.01	.12	.41
13- Öğretmenlerimi sevdiğim için derslerimde başarılıyım	.63	.37	.52	.31	.17	.23
18- Ailem tarafından sevilen biri olduğumdan başarılıyım	.65	.28	.73	.18	.25	-.02
19- Huzurlu bir aile ortamım olduğundan başarılıyım	.63	.25	.80	.12	.21	.05
20- Ailemin derslerimle ilgilenmesi başarıyı artırıyor	.49	.15	.73	-.00	.10	.26
25- Çevremde sevilen biri olduğum için başarılıyım	.59	.25	.55	.39	-.08	.27
2- Derslerimdeki başarıyı yeterli görüyorum	.76	.36	.14	.51	.33	.15
8- Derslerdeki başarıyı kendimi değerli görmemi sağlıyor	.76	.10	.34	.45	.25	.15
14- Okulda herkes beni başarılı bir öğrenci olarak tanır	.59	.32	.20	.75	.12	.19
15- Okulda takdir edilen bir öğrenciyim	.38	.20	.11	.81	.17	.12
9- Düşük not alsam da o dersi başarmak için cabalarım	.72	.36	.20	.06	.60	.11
10- Derslerime düzenli çalıştığımda yüksek not alıyorum	.76	.26	.18	.22	.70	.06
11- Okulumla ilgili sorumluluklarımın farkındayım	.64	.37	.14	-.03	.68	.04
16- Sınıfta derste söz aldığım zaman bildiklerimi rahatça anlatabiliyorum	.34	-.01	.11	.25	.70	.16
21- Çevrem tarafından kabul edilmek için derslerimde başarılı olmak istiyorum	.53	-.02	.16	.08	.04	.55
22- Bulduğum arkadaş ortamı beni çalışmaya motive ediyor	.54	.13	.04	-.08	.17	.69
23- Bulduğum çevre derslerime karşı ilgimi artırıyor.	.38	.20	.26	.20	.04	.62
24- Ders başarıları yüksek kişilerle arkadaşlık kurarım	.62	.08	-.01	.25	-.01	.55

AÖÖ Faktör yük değerleri > .40

Tablo 2 incelendiğinde AÖÖ'nin maddeleri beş alt boyut altında toplandığı görülmektedir. Bu alt boyutlara madde içerikleri dikkate alınarak sırasıyla "Öz Yeterlik İnancı", "Sosyal Yeterlik", "Akademik İtibar", "Akademik Motivasyon" ve "Sosyal Doyum" isimleri verilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda oluşan alt boyutlardaki maddelerin yığılımı sırasıyla 8, 5, 4, 4, ve 4 madde şeklinde gruplanmıştır. Ölçeğin faktör yükleri .44 ile .81 arasında değişmektedir Faktör yük değerlerinin ".40" ve üzeri olması istenen özelliğın ölçülebildiğı anlamına gelmektedir (Büyüköztürk, 2012). Ölçekteki maddelerin faktör yük değerlerinin iyi (.60>.30) çıkması "yapısal geçerliliğe" sahip (Çamur, 2012) olduğunu, maddelerin birlikte akademik özgüveni "iyi ölçtüğünü" ve "seçim için iyi bir ölçüt" olduğunu göstermektedir. Ayrıca her bir maddenin kendi boyutu dışında aldığı faktör yükleri arasındaki farkın .10'un üzerinde olması binişik madde olmadığını göstermektedir (Büyüköztürk, 2012). Tablo 3'de ölçeğın alt boyutları arasındaki korelasyon değerlerine ilişkin sonuçlar sunulmuştur.

Tablo 3. Akademik Özgüven Ölçeğinin faktörleri arası pearson korelasyon katsayıları

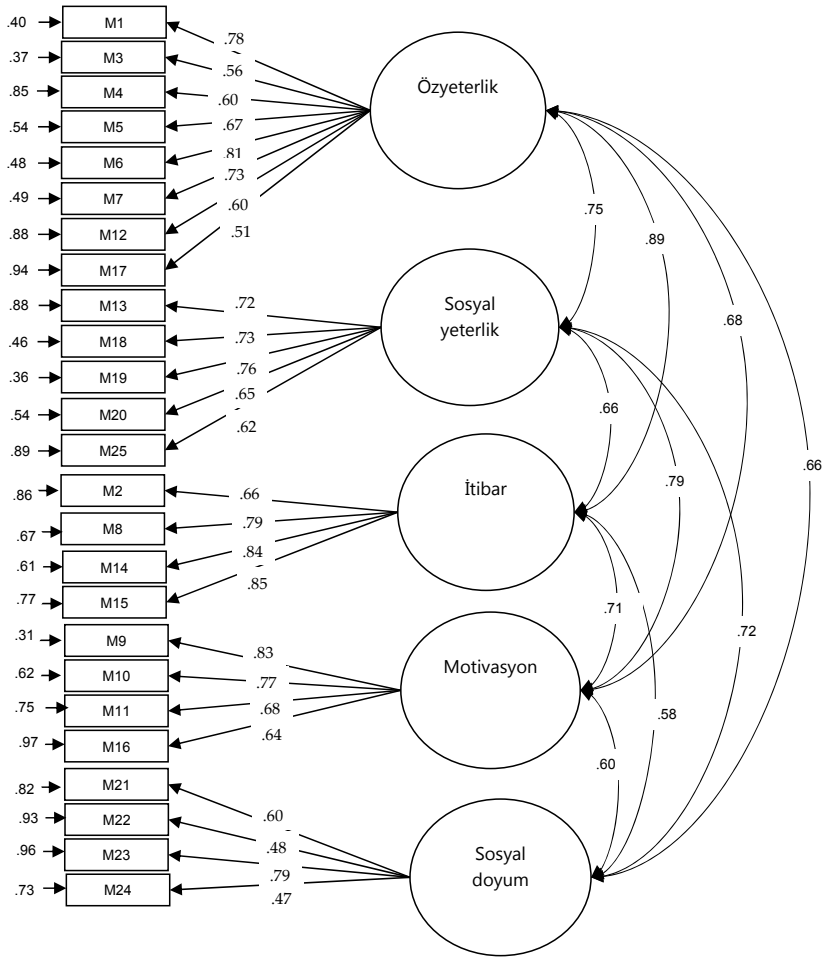
	Öz Yeterlik İnancı	Sosyal Yeterlik	Akademik İtibar	Akademik Motivasyon	Sosyal Doyum
Öz Yeterlik İnancı	-				
Sosyal Yeterlik	.66**	-			
Akademik İtibar	.67**	.62**	-		
Akademik Motivasyon	.63**	.51**	.55**	-	
Sosyal Doyum	.44**	.44**	.44**	.32**	-

** $p < .001$

Tablo 3 incelendiğinde ölçek alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde korelasyon değerlerinin elde edildiğı görülmektedir. Öz-yeterlik boyutu ile sosyal yeterlik boyutu arasında ($r=.66$, $p<.001$), sosyal yeterlik ile akademik itibar arasında ($r=.62$, $p<.001$), akademik itibar ile akademik motivasyon arasında ($r=.55$, $p<.001$), akademik motivasyon ile sosyal doyum arasında ($r=.32$, $p<.001$) pozitif yönde anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmuştur.

Doğrulatoryıcı faktör analizi sonuçları

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda beş faktörlü yapıya sahip olduğu belirlenen ölçeğın yapısının doğrulanıp doğrulanmayacağını belirlemek amacıyla DFA yapılmıştır (Alpan, Özer, Erdamar, ve Subaşı, 2014). DFA kuramsal bir temele dayanılarak oluşturulan faktörlerin gerçek verilerle ne derece uyum gösterdiğini belirlemek amacıyla kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2012). Yapılan analiz sonucunda elde edilen Path Diagramı Şekil 2'de sunulmuştur.



Şekil 2. Akademik Özgüven Ölçeğine ilişkin (DFA'nin) path diagramı ve faktör yükleri

Yapılan DFA analizi sonucu beş boyutlu model için uyum indeksi değerleri ($\chi^2=493.36$, $sd=265$, $\chi^2/sd=1.86$, $p=0.00$, $RMSEA = .058$, $SRMR = .05$, $GFI = .87$, $CFI = .97$, $NNFI = .97$, $IFI = .97$, $RFI = .93$) olarak bulunmuştur. Tüm uyum indeklerinin iyi düzeyde değerler verdiği görülmektedir (Aydın ve Kara, 2013; Büyüköztürk, 2012; Kline, 2005). Ayrıca analiz sonucunda anlamlı

t değerleri elde edilmiştir. Yapılan DFA analizleri sonucunda tespit edilen bu sonuçlar ölçeğin beş faktörlü yapısının doğrulandığını göstermektedir.

Güvenirlilik

Ölçeğin güvenirliliğini belirlemek için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı, madde analizi, test-tekrar test güvenirliliği ve iki yarı test güvenirliliği yöntemleri kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda ölçeğin tümü için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .92 bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarının güvenirlilik katsayıları sırasıyla Öz Yeterlik İnancı için .87, Sosyal Yeterlik için .84, Akademik İtibar için .80, Akademik Motivasyon için .77 ve Sosyal Doyum için .56 olarak bulgulanmıştır. Güvenirlilik katsayısı .92 olan AÖÖ'nin bireyler arası gözlenen test puanlarındaki farkların %92 oranında gerçek farkları, %8 oranında ise hatayı yansıttığı söylenebilir (Büyüköztürk, 2012). Bir ölçeğin güvenirlilik katsayısı sayısal olarak +1'e yaklaştıkça güvenirliliği artmaktadır. Tablo 4'de ölçeğin madde analizine ilişkin sonuçlar sunulmuştur.

Tablo 4. Akademik Özgüven Ölçeği madde analizi sonuçları

Madde	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu r	Üst %27- Alt %27 Farkın Anlamlılık Testi (Bağımsız t-testi)
1- Derslerimi kolayca anlayabiliyorum	.70	14.87
2- Derslerimdeki başarıyı yeterli görüyorum	.64	14.76
3- Gelecekteki okul yaşamımda daha başarılı olacağımı düşünüyorum	.64	8.77
4- İstediğim zaman derslerimde yüksek notlar alabileceğimi düşünüyorum	.54	8.89
5- Gelecekteki hedeflerime ulaşmak için derslerime çok çalışıyorum	.73	14.17
6- Başarılı birisi olduğumu düşünüyorum	.75	14.72
7- Zeki birisi olduğumu düşünüyorum	.64	11.49
8- Kendimi değerli biri olarak görüyorum	.56	9.52

Akademik Özgüven Ölçeğinin (AÖÖ) Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

9- Düşük not alsam da o dersi başarmak için çabalarım	.62	8.06
10- Derslerime düzenli çalıştığımda yüksek not alıyorum	.58	9.70
11- Okulumla ilgili sorumluluklarımın farkındayım	.50	7.97
12- Okul ortamını sevdiğim için derslerimde başarılıyım	.63	14.58
13- Öğretmenlerimi sevdiğim için derslerimde başarılıyım	.69	12.94
14- Okulda herkes beni başarılı bir öğrenci olarak tanır	.68	17.00
15- Okulda takdir edilen bir öğrenciyim	.58	14.29
16- Sınıfta derste söz aldığım zaman bildiklerimi rahatça anlatabiliyorum	.43	6.67
17- Evdeki ders çalışma ortamı başarıyı etkiliyor	.44	7.85
18- Ailem tarafından sevilen biri olduğumdan başarılıyım	.61	9.53
19- Huzurlu bir aile ortamım olduğundan başarılıyım	.62	8.77
20- Ailemin derslerimle ilgilenmesi başarıyı artırıyor	.51	7.30
21- Ailem için derslerimde çok başarılı olmak istiyorum	.26	3.70
22- Bulduğum arkadaş ortamı bana güven veriyor	.32	6.73
23- Bulduğum çevre derslerime karşı ilgimi artırıyor.	.52	10.70
24- Ders başarısı yüksek kişilerle arkadaşlık yaparım	.30	6.22
25- Çevremde sevilen biri olduğum için başarılıyım	.60	10.89

$p < .001$

AÖÖ'nin alt-üst %27'lik grupların madde ortalama puanları arasındaki farkların anlamlı ($p < .001$) çıkması testin "iç tutarlığının bir göstergesi olarak" değerlendirilmektedir (Büyüköztürk, 2012). Tablo 4'den de anlaşılacağı üzere ölçeğin düzeltilmiş madde toplam korelasyonları .26 ile .75 arasında değişmektedir. Ölçek geliştirme çalışmalarında korelasyon katsayısı .20'den büyük ve pozitif olmalıdır (Ekinci, 2012). Özdamar (1997) ise düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayılarının pozitif yönde .25 üzerinde olması gerektiğini ancak bunun net bir kural olmadığını belirtmiştir (Özdamar, 1997). Madde toplam korelasyonu ne kadar yüksek olursa ölçek maddelerinin benzer davranışları o oranda örneklediğini ve testin iç tutarlığının yüksek olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2012)

AÖÖ'nin kararlılığını test etmek için test-tekrar test yöntemine başvurulmuştur. Ölçek üç hafta arayla 71 öğrenciye iki kez uygulanmıştır. İki uygulama arasındaki test-tekrar test güvenilirlik katsayısı .95 olarak bulunmuştur. Elde edilen değer $+1$ 'e yakın ($r=95$) bir değer alması iki ölçüm arasında güçlü bir ilişkinin olduğunu göstermektedir (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2011). Analiz sonuçları ölçeğin güvenilir bir ölçek olduğu ve ölçeğin zamana bağlı olarak kararlı ölçümler yapabildiğini ortaya koymaktadır.

Diğer taraftan ölçeğin iki yarı test güvenilirliği incelenmiştir. Analiz sonuçlarına göre testin birinci kısmı için Cronbach alfa katsayısı .92, testin ikinci kısmı için Cronbach alfa katsayısı .82 olarak bulunmuştur. Spearman-Brown katsayısı ise .86 olarak tespit edilmiştir. Formlar arasındaki korelasyon .75 olarak bulunmuştur. Tüm bu analizler sonucunda AÖÖ'nin akademik özgüven ile ilgili olarak güvenilir ve tutarlı bir ölçüm yapabildiği görülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Güçlü bir özgüven algısı, çeşitli yollarla öğrencinin akademik başarısını arttırabilmektedir. Özgüven ile başarı arasındaki ilişki motivasyonla bağlantılıdır ve eğer motivasyonda bir artış olursa, başarıda da bir artış meydana gelir ve motivasyon sayesinde öğrencinin başarısı uzun süreli olmaktadır. Motivasyonsuzluk ise öğrencide düzensizliği beraberinde getirmektedir (Yurt ve Bozer, 2015) ve motivasyon sorunları olan çocukların büyük çoğunluğunda tespit edilemeyen öğrenme bozuklukları meydana gelmektedir.

Yapılan araştırmalar akademik başarı ile özgüven arasında ve motivasyon ile akademik özgüven arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu ortaya koy-

maktadır (Usta, 2017). Araştırmalara göre bireyin akademik özgüven düzeyi arttıkça motivasyon düzeyi de artmaktadır. Öğrencinin motivasyonunun artması özgüveni ve öz-yeterliliğini geliştirmekte, özgüveni ve öz-yeterliliği gelişen öğrencinin başarısı da artmaktadır.

Öz-yeterlik algısı yüksek olan öğrenciler, çalışmalarında daha sabırlıdırlar ve sorumluluklarını yerine getirmek için daha fazla çaba sarf etmektedirler. Öz-yeterlik algısı düşük öğrenciler ise sorunlar karşısında kendilerini yetersiz görmekte ve umutsuzluğa kapılmaktadırlar. Diğer taraftan akademik özgüvende meydana gelen bir artış, aynı zamanda öğrencinin sosyal ya da kritik düşünme yeteneğini ve umut, cesaret gibi pozitif duygularını da geliştirmektedir. Dolayısıyla akademik özgüven, akademik başarıyı doğrudan etkilemektedir. Başarı ise sosyal itibarı ve sosyal doyumunu beraberinde getirmektedir. Sonuç olarak, akademik motivasyon ve iyimserlik sayesinde öğrencinin başarısı azalmamakta veya zarar görmemektedir (Hanum ve Wan, 2017). Ayrıca öğrencinin özgüven algısı ile ilgili şu andaki ve gelecekteki yetenekleri, ilgileri ve deneyimsel algıları ile ilgili öngöründe bulunulabilir (Sheldrake, 2016). Bunu gerçekleştirmek için özgüveni düşük öğrencilere karşılaştırmalı konularla uygulama yaptırılabilir. Bazı sınıflarda ise öğrencilere sorular sorularak onların güvenleri hakkındaki cevaplar alınabilir ve böylece özgüven eksikliği yaşayan öğrenciler tespit edilebilir (Sheldrake, 2016). Akademik özgüveni düşük öğrencilerin ortaokul veya lise programına girişteki akademik özgüvenleri ile ilgili eksikliklerinin tespit edilmesi ve öğrencilerin önyargularından arındırılması gerekmektedir. Tüm bu bilgiler ışığında geliştirilen AÖÖ'nin bu alandaki önemli bir eksikliği gidermesi beklenmektedir.

AÖÖ'nin geliştirilmesi için yapılan kapsam geçerliği için uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda ölçek formu oluşturulmuştur. Ölçek formunun uygulanması sonucu elde edilen veriler analiz edilmeden önce KMO değeri (.92) ve Bartlett Küresellik Testi ($p < .001$) sonuçları değerlendirilmiş ve faktör analizi yapmaya uygun bulunmuştur. İlk aşamada ölçeğin yapısını belirlemek için açılımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda ölçeğin beş boyutlu olduğu belirlenmiştir. Madde faktör yük değerlerinin .40 ve üzeri olduğu ve her faktörün en az dört maddeden oluştuğu tespit edilmiştir. Beş boyutlu ve 25 maddeden oluşan AÖÖ'nin toplam varyansın yaklaşık %60'unu açıkladığı bulgulanmıştır. Ayrıca ölçeğin alt boyutları arasındaki korelasyon değerlerinin anlamlı olduğu görülmüştür.

İlk aşamada yapılan bu analizler sonucunda ölçeğin geçerli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İkinci aşamada AÖÖ'nin doğrulayıcı faktör analiz sonuçlarına göre ölçek beş boyutlu olduğu doğrulanmış ve uyum indeks değerlerinin iyi düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Ölçeğin Ki-Kare değerinin 3 değerinin altında olması iyi uyuma işaret etmektedir. Tüm bu sonuçlar AÖÖ'nin yapısının doğrulandığını göstermektedir.

Ölçeğin güvenilirliği için yapılan analiz sonucunda elde edilen Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı değeri (.92) ölçeğin güvenilirliğinin sağlandığına işaret etmektedir. AÖÖ'nin alt-üst %27'lik grupların madde ortalama puanları arasındaki farkların anlamlı ($p < .001$) ve iç tutarlılığa sahip olduğu tespit edilmiştir. Ölçek düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayıları değerlerinin (.26-.53) yeterli düzeyde olduğu görülmüştür. AÖÖ'nin kararlılığını test etmek için test-tekrar test yöntemine başvurulmuştur. Yapılan analiz sonucuna göre elde edilen değer (.95) ölçeğin kararlı ölçümler yaptığına işaret etmektedir. AÖÖ için Spearman Brown formülü (.86) kullanılarak testin iki yarısı arasındaki ilişkiden hareketle testin tamamı için korelasyon katsayısına bakılmış (.75) ve testin birinci kısmı (.92) ve ikinci kısmı (.82) için Cronbach alfa değerleri hesaplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda AÖÖ'nin akademik özgüven ile ilgili olarak güvenilir ve tutarlı bir ölçüm yapabildiği sonucuna varılmıştır.

Geliştirilen bu AÖÖ ortaokul öğrencilerine yönelik olup bireysel ve grup halinde uygulanabilmektedir. 25 maddelik AÖÖ'nün uygulama süresi yaklaşık 20 dakika sürmektedir. Ölçek maddelerine 1 ile 5 arasında puanlar vererek puanlama gerçekleştirilmektedir. Ölçekten elde edilebilecek en yüksek puan 125, en düşük puan 25'dir. Ölçeğin alt boyutlarında yer alan maddeler şu şekildedir. Akademik Öz-yeterlilik İnancı = 1, 3, 4, 5, 6, 7, 12, 17; Akademik Sosyal Yeterlilik= 13, 18, 19, 20, 25; Akademik İtibar= 2, 8, 14, 15; Akademik Motivasyon= 9, 10, 11, 16; Sosyal Doyum= 21, 22, 23, 24. madde yer almaktadır.

Sonuç olarak, AÖÖ öğrencilerin akademik özgüvenlerini ölçebilen, güvenilirliği, geçerliği ve ayırt ediciliği sağlanmış ve yaş grubuna uygun bir ölçektir. Özellikle öğrencilerin programa girişteki önyargılardan veya çeşitli sebeplerden kaynaklanan özgüven eksikliklerinin tespitinde ve önleyici rehberlik çalışması yapılmasında anahtar rol oynayacağına inanılmaktadır. Akademik özgüveni ölçmeye yönelik geliştirilen bu ölçek konu alanı ile ilgili önemli bir eksikliği gidermesi umut edilmektedir. Bundan sonra yapılacak araştırmalarda lise ve üniversite öğrencileri için geçerlik güvenirlilik çalışması yapılabilir. Uygulaması ve değerlendirmesi kolay olan bu ölçek aynı zamanda ekonomiktir.

Kaynakça

- Akın, A. (2007). Özgüven ölçeği'nin geliştirilmesi ve psikometrik özellikleri. *AİBÜ, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 165-175.
- Alpan, G. B., Özer, A., Erdamar, G. K., ve Subaşı, G. (2014). Öğretmen adayı kaygı ölçeğinin geliştirilmesi. *Eurasian Journal Of Educational Research*, 151-170.
- Arseven, A. (2016). Özyeterlilik: Kavram analizi. *Tuskish Studies*, 63-80.
- Asghar, H. V., Tayarani, R. A., & Saeed, T. S. (2012). The effect of personality traits on academic performance: The mediating role of academic motivation. *Elsevier-Procedia - Social and Behavioral Science*(32), 367 – 371.
- Aydın, F. ve Kara, F. N. (2013). Öğretmen adaylarının teknolojiye yönelik tutumları: Ölçek geliştirme çalışması. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*(4), 103-118.
- Bacanlı, H. ve Sahinkaya, O. (2011). The adaptation study of academic motivation scale into Turkish. *Elsevier- Procedia Social and Behavioral Sciences*, 562–567.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bergey, B. W., Parrila, R. K., Laroche, A., & Deacon, S. H. (2019). Effects of peer-led training on academic self-efficacy, study strategies, and academic performance for first-year university students with and without reading difficulties. *Contemporary Educational Psychology*, 56, 25-39.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. 17. Baskı. Ankara: Pagem Akademi.
- Cvencek, D., Fryberg, S. A., Covarrubias, R., & Meltzoff, A. N. (2017). Self-concepts, self-esteem, and academic achievement of minority and majority north american elementary school children. *Child Development*, 1-11.
- Çamur, H. (2012). Araştırmalarda ölçme - güvenilirlik – geçerlilik. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 339-344.
- Drago, A., Rheinheimer, D. C., & Detweiler, T. N. (2018). Effects of locus of control, academic self-efficacy, and tutoring on academic performance. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 19(4), 433-451.
- Ekinci, G. (2012). Akademik öz-yeterlilik ölçeği: Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 174-185.
- Ersoy, E. ve Başer, N. (2013). Matematiksel düşünme ölçeğinin geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 1471-1486.
- Espinoza, D., & Jesus, Z. (2017). *I'm here for a reason: Motivational factors of first-generation latino males to attend college*. Knoxville-USA: The University of Tennessee.

- Gabriela, O. V., Guadalupe, A. T., Lagunes, R., & Isabel, L. (2014). Development of an academic self concept for adolescents (asca) scale. *Journal of Behavior*, 117-130.
- Güseyyen, C. O., Eser, M. T., & Aksu, G. (2016). Üniversite öğrencilerinin mezun oldukları lise türünün, matematik başarıları ve eleştirel düşünme eğilimi üzerindeki etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 223-236.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis* (7. bs.). Edinburg: Pearson Company.
- Hakimi, S., Hejazi, E., & Lavasani, M. G. (2011). The relationships between personality traits and students' academic achievement. *Elsevier- Procedia - Social and Behavioral Science*, 836 – 845.
- Hanum, M. W., & Wan, S. b. (2017). Self-efficacy and academic performance of secondary schools students in perak: an exploratory outlook. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 6(3), 41-55.
- Healy, J. M. (1997). *Çocuğunuzun gelişen aklı* (çev. Ayşe Bilge Dicleli), İstanbul: BZD Yayıncılık.
- Kalkan, M. (2011). Sosyal öğrenme kuramı. Özbay Y., Erkan S., Özbay Y., ve Erkan S. (Editorler). içinde, *Eğitim Psikolojisi*. İkinci Baskı, Ankara: Pegem Yayıncılık, s. 208.
- Kandemir, M. (2010). *Akademik erteleme davranışını açıklayıcı bir model*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Klapp, A. (2017, February 24). Does academic and social self-concept and motivation explain the effect of grading on students' achievement? *Eur J Psychol Educ*, 1-22.
- Kline, R. B. (2005). *principles and practice of structural equation modeling. (second edition)*. N.Y: Guilford Publications,Inc.
- Laird, T. F. (2005). College students' experiences with diversity and their effects on academic self-confidence, social agency, and disposition toward critical thinking. *Research in Higher Education*, 365-387.
- Mohammed, A. I., Dawaki, M. A., Idris, M., Abdulhameed, Z., Bello, H., & Abdullahi, R. (2017). An assesment extra-curricular activities and primary school pupils' academic self-efficacy in gwale local government area, Kano State of Nigeria. *KIU Journal of Humanities*, 2(1), 295-304.
- Mortimer, J. T., Zhang, M., Wu, C.-Y., & Johnson, J. H. (2017). Familial transmission of educational plans and the academic self-concept: a three-generation longitudinal study. *HHS Public Access*, 80(1), 85–107.
- Özdamar, K. (1997). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi-1.*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Fen Fakültesi Yay.

- Sadeghi, A., Niayfar, G. H., Azizi, S., & Nejad, D. A. (2016). Investigation of the role of the university in students' academic self confidence, university of guilan, faculty of humanities. *Scientific Research Publishing*, 130-139.
- 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*, 50-65.
- Shrauger, J. S., & Schohn, M. (1995). Self-confidence in college students: Conceptualization, measurement, and behavioral implications. *Assessment*, 2(3), 255 - 278.
- Slavin, R. E. (2013). *Educational psychology*. (G. Yüksel, Çev.) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd.Şti.
- Stajkovic, A. D., Bandura, A., Lockec, E. A., Leed, D., & Sergenta, K. (2017). Test of three conceptual models of influence of the big five personality traits and self-efficacy on academic performance: A meta-analytic path-analysis. *Elsevier-Personality and Individual Differences*, 238-245.
- Tabachnick, G. B. ve Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics* (6. bs.). London: Pearson.
- Taşar, B ve Timur, M. F. (2011). The adaptation of the technological pedagogical content knowledge confidence survey into Turkish. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 839 -856.
- 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*, 36-47.
- Whiting, G. (2014). The scholar identity model, black male success in the K-12 context. *MP*, 88-106.
- Yardımcı, F. ve Başbakkal Z. (2010). Ortaokul öz-yeterlilik ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 11, 321-326.
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (3 b.). Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yurt, E. ve Bozer, E. N. (2015). Akademik motivasyon ölçeğinin türkçeye uyarlanması. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 14(3), 669-685.
- Zellner, A. (2017). *Gender, self-rating and achievement, and choice of college major*. Texas USA: Department of Economics Texas Christian University.